

# À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages

Marc Bru, Marguerite Altet,  
Claudine Blanchard-Laville

---

*L'étude des effets des pratiques enseignantes a depuis longtemps donné lieu à de multiples travaux allant d'études de cas à des recherches corrélationnelles portant sur des données nombreuses, en passant par l'évaluation plus ou moins systématique d'innovations et d'expérimentations pédagogiques. D'importants résultats décrivant les modalités d'enseignement associées aux progressions des élèves sont disponibles. Des recherches relativement plus récentes ont permis de quantifier ce qu'il est convenu d'appeler un « effet-maître ». Mais, pour autant, la compréhension des effets des pratiques enseignantes reste insuffisante. Pour progresser en ce domaine il est proposé de développer les recherches consacrées à l'étude des processus interdépendants à l'œuvre dans la dynamique des rapports entre enseignement et apprentissage.*

---

**Mots-clés :** pratiques enseignantes, rapports enseignement-apprentissage, processus interactifs, compréhension des effets de l'enseignement.

## **APRÈS LA QUANTIFICATION DE L'EFFET-MAÎTRE...**

S'il faut bien reconnaître qu'elles ne relèvent pas de préoccupations récentes, l'évaluation et la compréhension des effets des pratiques pédagogiques n'en sont pas moins des thèmes toujours d'actualité pour la recherche. Le bilan des travaux consacrés à ces thèmes n'est certes pas négligeable, mais nous sommes encore loin de posséder des conclusions assez déterminantes pour savoir à quoi tiennent pré-

cisément les effets des pratiques pédagogiques et, surtout, comment ils se produisent.

Les recherches sur l'effet-maître conduites à partir d'une analyse de la variance des progressions des élèves, situent cet effet à hauteur de 10 à 15 %. L'effet-maître serait, en particulier en France, plus important que l'effet-école dont la quantification en part de variance expliquée est de l'ordre de 6 %. Sur le plan international, les travaux en ce domaine sont assez nombreux et leurs résultats assez convergents (Bressoux, 1994) pour que l'on puisse les considérer

comme une sérieuse base pour la réflexion et pour la recherche.

Pour aller plus loin dans la compréhension des effets de l'enseignement, il devient plus que jamais indispensable de mieux connaître les liens entre enseignement et apprentissage et d'identifier les processus dont relèvent ces liens. Les exemples présentés dans la suite illustreront l'intérêt de cette perspective.

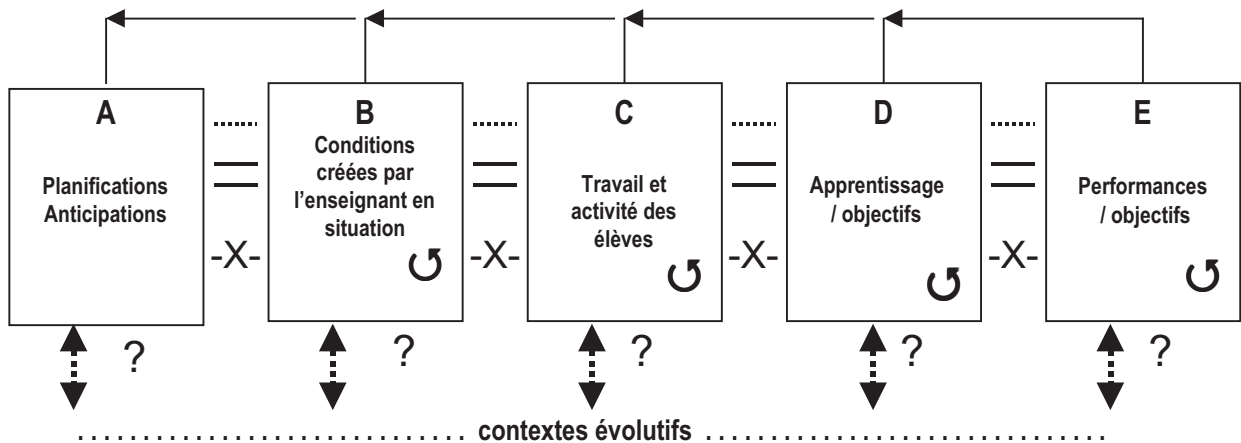
## QUELLES RELATIONS ENTRE ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE ?

Les recherches dites « processus-produit », les travaux expérimentaux ou quasi-expérimentaux de comparaison des effets différentiels de plusieurs méthodes d'enseignement, l'observation attentive des modalités de gestion de la classe et de gestion de la matière par l'enseignant ont permis d'établir des relations intéressantes entre certains aspects de la pratique et les progrès des élèves. Ainsi les travaux font état de l'effet du climat de la classe, de l'effet des mesures disciplinaires, de l'effet du temps consacré à l'apprentissage, de l'effet des formes d'évaluation et

du moment de leur application, de l'effet de l'organisation et de la structure du cours, de la clarté des consignes... (Anderson, 1992 ; Safty, 1993 ; Gauthier, Desbien, Martineau, 1999).

Sans remettre en question de tels effets, il est difficile de se contenter d'une énumération qui pourrait laisser penser que leur seule addition suffit à expliquer la façon dont les élèves apprennent et progressent. De même, si l'on accepte l'intérêt de la procédure technique permettant d'isoler chacun de ces effets pour quantifier la part qu'il peut prendre dans l'explication des progressions des élèves, il ne faudrait pas trop rapidement en conclure que cet effet se produit et existe en tant que tel, en dehors de l'existence d'autres dimensions, indépendamment du contexte d'exercice professionnel de l'enseignant, ni qu'il est, pour un même enseignant, toujours identique quels que soient les élèves. Sauf à admettre que l'apprentissage est la conséquence directe de l'enseignement qui le déterminerait en tous points, dans une perspective explicative, la question des relations entre enseignement et apprentissage reste entière.

Au risque de quelques simplifications, un schéma permettra de développer cette question.



Cinq ensembles (de A à E) sont désignés. Comme nous aurons à le préciser, ils ne correspondent pas forcément à des étapes qui s'enchaîneraient de façon systématique, le schéma permet seulement de spécifier l'autonomie de chacun d'eux et d'envisager leurs inter-relations.

Certaines recherches visant à étudier les effets de l'enseignement s'intéressent avant tout aux relations entre la planification de son action par l'enseignant

(A) et les performances des élèves par rapport aux objectifs fixés au départ (E). C'est le cas par exemple de travaux de pédagogie expérimentale qui comparent les résultats des élèves en fonction des méthodes que les enseignants disent utiliser pour planifier et organiser leur action.

D'autres recherches s'intéressent plus en détail à ce que fait l'enseignant auprès de ses élèves et décrivent selon un grain d'analyse plus ou moins fin, les

conditions cognitives, relationnelles, sociales, temporelles, matérielles... créées par le maître (B) pour les mettre ensuite en relation avec les performances des élèves (E).

Souvent, ces recherches ne prennent que secondairement en compte les processus d'apprentissage et encore moins les processus interactifs enseignement-apprentissage. Les processus retenus (c'est d'ailleurs davantage de procédures qu'il s'agit) sont ceux qui relèvent de l'enseignement et seules les performances des élèves considérées comme « produit » de l'enseignement sont identifiées et mesurées.

Le schéma suggère de considérer avec autant d'intérêt la façon dont les élèves, par leur activité, accomplissent les tâches qui leur reviennent dans le cadre scolaire (C) mais aussi, de façon distincte, les apprentissages qu'ils réalisent effectivement (D).

Dans une première approche, une lecture de A à E par enchaînements successifs pourrait correspondre à ce que d'aucuns apprécieraient (peut-être à tort) comme une situation idéale : après l'avoir planifiée (A), l'enseignant met en œuvre son action créant ainsi des conditions (B) favorables au travail des élèves qui, à travers leur activité (C) réalisent les apprentissages souhaités (D) ce qui leur permet d'atteindre les performances attendues (E) par rapport aux objectifs fixés au départ.

Si tel était toujours le cas, on pourrait accepter sans discussion les conclusions des recherches qui, comme celles signalées plus haut, se contentent de mettre en relation des variables de l'ensemble A et des variables de l'ensemble E. Mais ce serait ignorer que les enchaînements de A à E ne sont pas toujours effectifs et que, lorsqu'ils existent, ils ne sont pas toujours orientés de façon exclusive vers les objectifs assignés au départ. C'est ce que le schéma tente de traduire graphiquement : les relations entre les composantes successives de A à E, sont ainsi matérialisées par deux traits pleins (relations directes entre composantes pouvant aller jusqu'à des relations telles que A détermine B, B détermine C...) ou par un trait en pointillés (relations ténues, sans détermination directe) ou par un trait barré d'une croix (absence de relation).

## QUELQUES CAS DE FIGURE

Illustrons ces différentes relations en examinant, toujours à partir du schéma qui précède, quelques situations possibles.

En classe, l'enseignant crée (ou contribue à créer) un ensemble de conditions cognitives, temporelles, relationnelles, sociales, matérielles... auxquelles les élèves sont confrontés. Dans une vision tylerienne (Clark et Peterson, 1986) posant que ce que fait l'enseignant en classe en présence de ses élèves est la réalisation d'un plan préalable, on considérera que la planification (telle qu'elle peut être conçue par le choix d'une méthode d'enseignement par exemple) détermine l'action qui suit.

Il n'est pas impossible qu'il en soit ainsi (Zahorik, 1970 ; Peterson, Marx, Clark, 1978) mais un écart parfois important entre prévision et réalisation est tout aussi possible. D'une façon générale, l'action se réduit rarement à la réalisation d'un plan (Suchman, 1987). Des éléments périphériques imprévus peuvent à tout moment intervenir à travers des processus de contextualisation sur le déroulement de l'action de l'enseignant (c'est ce qui, sur le schéma, est indiqué par la flèche suivie d'un point d'interrogation au-dessous de B). On assiste également à une multiplicité et une simultanéité d'événements, à des phénomènes inattendus dans le déroulement de l'action (Smith et Geoffrey, 1968 ; Doyle, 1977, 1986), à des situations appelant une réactivité immédiate face à des sollicitations parfois contradictoires, au point que l'enseignant ne peut agir seulement sur la base de modalités préalablement fixées. Ainsi, ses pratiques s'organisent et se structurent aussi en situation (c'est ce qui est indiqué sur le schéma par la flèche ↵). Ne peuvent donc être écartés les cas où les pratiques enseignantes seraient en rupture avec ce qui avait été prévu y compris ce qui a pu être méthodiquement planifié sur la base d'une ingénierie respectueuse des acquis de la psychologie de l'apprentissage. C'est certainement une des raisons qui ont conduit les rédacteurs du rapport du jury de la récente conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire à écrire que « l'enseignement ne se déduit pas directement des apprentissages » (PIREF, 2003).

Dans les cas que l'on peut souhaiter les plus fréquents, les conditions créées par l'enseignant, notamment à travers les tâches qu'il propose à ses élèves, constituent pour ces derniers un contexte favorable à leur engagement dans l'activité, en particulier cognitive. Ainsi peut-on considérer que les pratiques enseignantes ont un effet sur la façon dont les élèves sont susceptibles de s'inscrire dans une dynamique d'apprentissage (relations entre B et C).

Mais l'observation montre qu'on ne saurait trop rapidement considérer que tous les élèves réagissent de la même manière aux propositions de l'enseignant. Tous n'ont pas les mêmes acquis préalables, les mêmes représentations et attentes, le même rapport au savoir en jeu, les mêmes façons de réagir. Une même consigne, par exemple, peut donner lieu à des interprétations différentes voire opposées.

D'autre part, si les conditions mises en œuvre par l'enseignant (B) interviennent dans la façon dont les élèves s'engagent dans l'activité (C), elles ne sont pas les seules à intervenir et, parfois, l'engagement pourtant bien réel de certains élèves peut tenir à des facteurs qui ne doivent pas beaucoup à l'enseignement.

Ces raisons font que pour comprendre les effets des pratiques pédagogiques, on ne peut se passer de mieux connaître les processus par lesquels les élèves entrent de façon plus ou moins soutenue en activité grâce aux conditions créées par l'enseignant et peut-être, parfois, malgré ces conditions. Les cas de détournement (aux conséquences positives ou négatives) de ces conditions par certains élèves n'étant pas improbables.

Placés en situation d'activité, les élèves sont censés apprendre, l'apprentissage (D) relevant selon la formule la plus habituelle, du moins dans une perspective constructiviste, de processus par lesquels se produit une modification durable des représentations (conceptions) et des schèmes d'action. Celui qui a appris étant en mesure de réaliser des conduites nouvelles dans le rapport à ses environnements.

L'enseignement est généralement motivé par l'intention de faire apprendre. Pour autant, en situation de classe, l'apprentissage n'est pas le but exclusif de l'enseignant. La pratique enseignante s'organise en fonction d'une composition de buts qui, pour certains auteurs (Carver et Scheier, 1982 ; Durand, 1996 ; Casalfiore, 2002), sont ordonnés selon une hiérarchie où viennent : l'ordre et le contrôle de la classe, la participation effective des élèves, l'activité en rapport avec le travail en cours, l'apprentissage et le développement des élèves.

Ajoutons qu'il ne suffit pas que l'apprentissage des élèves soit présent parmi les buts de l'enseignant pour que les processus d'apprentissage soient effectifs chez tous y compris chez ceux qui sont manifestement participatifs et actifs. C'est l'absence de cette précaution qui conduit à utiliser indifféremment les termes « méthode d'enseignement de la lecture » et « méthode d'apprentissage de la lecture » alors que

rien ne garantit qu'en tous points et pour tous les élèves les processus d'apprentissage de la lecture suivent toujours l'organisation méthodique déployée par l'enseignant.

Soulignons également qu'il n'est pas impossible, même s'ils se réalisent conformément aux attentes de l'enseignant, que les processus d'apprentissage en situation scolaire soient en fait davantage liés aux expériences extra-scolaires des élèves qu'aux conditions créées par l'enseignant en classe.

Les performances terminales des élèves méritent également d'être interprétées avec discernement. Les épreuves utilisées se rapportent généralement aux objectifs assignés à l'enseignement, ce qui est tout à fait légitime. Appliquées aux élèves, ces épreuves apprécient la progression de ces derniers, progression considérée comme résultant de l'apprentissage effectué et du même coup de l'enseignement dispensé.

Mais pour être considérée comme produit de l'enseignement il est important de connaître, au moins partiellement, les conditions et les processus par lesquels a eu lieu, en situation scolaire, cette progression des élèves.

S'il est inutile de commenter longuement le cas où l'épreuve de performance ne ferait qu'apprécier ce que certains élèves maîtrisaient déjà avant la mise en œuvre du dispositif et des moyens pédagogiques (certains élèves « savent lire » à leur entrée au cours préparatoire), il reste néanmoins indispensable de se donner les moyens de savoir comment tout au long d'une année scolaire les apprentissages ont pu se dérouler pour donner lieu aux performances terminales. Les apprentissages en classe occupent certainement une place non négligeable mais ont pu intervenir aussi des apprentissages dans des situations d'aide extérieures à l'école. Il est alors difficile de faire la part entre les performances attribuables à ce qui s'est passé en classe et celles qui sont attribuables aux apprentissages extra-scolaires. Plus difficile à savoir encore, il est aussi probable que se soit produite au fil des mois une interaction (favorable ou défavorable aux apprentissages) entre conditions scolaires et non scolaires.

Notons enfin que l'évaluation des performances sur la base des objectifs assignés (E) au départ laisse dans l'ombre des apprentissages non prévus par le curriculum mais qui pourtant se sont produits, venant contrarier ou renforcer les apprentissages attendus. Ces apprentissages relevant du curriculum caché ne

sont pas négligeables car ils sont parfois de nature à constituer pour la suite de la scolarité un ensemble de compétences indispensables à de futures réussites.

Les quelques cas de figure qui viennent d'être examinés n'épuisent pas l'ensemble des rapports qui peuvent exister entre enseignement et apprentissage. Ils suffisent à montrer que considérer les performances et les progressions des élèves comme produit de l'enseignement sans chercher à savoir comment s'est déroulé l'apprentissage sous les conditions créées par l'enseignant fait non seulement courir le risque d'une attribution hasardeuse de l'origine de ces performances mais surtout, laisse sans ressource la tentative de comprendre comment se produisent les effets de l'enseignement.

### **L'INDISPENSABLE CONNAISSANCE DES PROCESSUS**

Dressons un bref résumé de l'état des lieux après les considérations qui précèdent.

Lorsqu'on évalue les effets de l'enseignement à l'aune des progrès des élèves selon un protocole de type entrée-sortie (formes d'enseignement-résultats des élèves) trois « boîtes noires » subsistent :

- la première concerne les processus générateurs et organisateurs des pratiques d'enseignement effectives qui ne sont réductibles ni à la réalisation exclusive d'un plan, ni aux déclarations des enseignants, ni à leur délibération souveraine, ni aux prescriptions des autorités administrativo-pédagogiques ou aux conseils des formateurs ;

- la seconde est relative à l'activité d'apprentissage des élèves. Il s'agit de découvrir par quels processus, réalisés en situation scolaire (d'autres processus d'apprentissage se réalisent ailleurs), les élèves s'engagent dans les tâches, apprennent et accomplissent des progrès que l'on évalue à partir de leurs performances. Les aspects cognitifs sont certainement importants mais non exclusifs (processus psycho-affectifs, processus psycho-sociaux) ;

- de la troisième relèvent les processus interactifs entre enseignement et apprentissage. On sait qu'il ne suffit pas de créer des conditions (notamment à travers les tâches proposées aux élèves) que l'on souhaite favorables à l'apprentissage pour que les élèves apprennent. Par quels processus sont reliées au temps « t » et dans la durée les conditions (matérielles, temporelles, relationnelles, cognitives, affec-

tives, sociales...) créées par l'enseignant et les activités d'apprentissage effectives des élèves ?

Il serait inexact d'affirmer que la recherche a jusqu'ici ignoré la nécessité d'ouvrir ces « boîtes noires ». Au sein des sciences de l'éducation ou d'autres disciplines, les travaux de pédagogie, de didactique, de psychologie cognitive, de psychologie sociale, de sociologie... ont apporté des résultats non négligeables. Remarquons cependant que ces résultats ont parfois donné lieu à des interprétations et des propositions fort réductrices. Par exemple, il ne suffit pas de connaître les processus cognitifs d'apprentissage pour en déduire directement ce que sont et doivent être les pratiques enseignantes, ces dernières relevant de processus générateurs et organisateurs qui leur sont propres tout en n'étant pas indépendants des processus d'apprentissage et des contextes sociaux.

Pour savoir à quoi tient l'effet-maître et comment il se produit, des travaux spécifiques forcément parcelaires car parfois très spécialisés sont nécessaires mais il faut surtout attendre de leur mise en relation et de leur confrontation des éléments méthodologiques et théoriques pour approfondir les investigations (1).

Sans viser l'exhaustivité, les quelques exemples de travaux qui suivent permettront d'illustrer l'intérêt d'étudier les processus caractéristiques des pratiques enseignantes et de poursuivre la réflexion méthodologique sur l'évaluation et la compréhension de leurs effets.

### **COMPRENDRE LES PROCESSUS INTERACTIFS EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE**

Connaître les processus interactifs développés par l'enseignant avec les élèves est une façon de se donner les moyens de proposer des hypothèses sur ce qu'il risque d'en résulter en termes d'apprentissages. C'est dans cette perspective qu'ont été menées des études portant sur des situations d'enseignement-apprentissage des mathématiques au niveau de la scolarité primaire et secondaire.

Sur le plan méthodologique, le choix adopté est *codisciplinaire et clinique* :

- *codisciplinaire* (Blanchard-Laville, 2000, 2002) dans la mesure où plusieurs modèles théoriques portés par un/e chercheur/euse ou un groupe de chercheurs contribuent à l'analyse d'un même matériel.

Les diverses analyses produites à partir du matériel commun sont mises en perspective par un processus d'élaboration collective à partir de plusieurs approches dont la didactique des mathématiques (anthropologie didactique et théorie des situations didactiques), la sociologie et la psychosociologie, l'anthropologie psychanalytique et la clinique d'inspiration psychanalytique.

– *clinique* au sens large, au sens où les chercheurs pensent que des compréhensions nouvelles ne proviendront pas d'une analyse en extension de nombreux corpus mais plutôt du travail intensif réalisé sur un petit nombre d'observations de séances d'enseignement. Clinique aussi au sens où une durée de travail est nécessaire à la maturation des interprétations et à l'évolution des élaborations conduites en groupe, quel que soit le paradigme choisi pour interpréter le matériel.

Le travail sur le contre-transfert des chercheurs/euses provoque un questionnement éthique permanent. L'écriture des textes correspondant aux différentes analyses permet, lorsqu'elle est soumise au regard critique des autres chercheurs/euses d'aller à la chasse d'une rhétorique qui se rapprocherait davantage d'une posture évaluative que d'une posture compréhensive.

Notons enfin que cette démarche à fort potentiel heuristique est à même de faire passer de cas singuliers à un certain universel par le biais de la découverte de l'organisation des processus et des mécanismes mis en jeu dans les interactions enseignants-enseignés, selon une sorte de raisonnement inférentiel bien illustré par l'énoncé suivant de Canguilhem (1970) : « Le singulier acquiert une valeur scientifique quand il cesse d'être tenu pour une variété spectaculaire et qu'il accède au statut de variation exemplaire ».

Une recherche conduite sur un cours de mathématiques en classe de cinquième de collège (Blanchard-Laville, 2003) s'est attachée plus particulièrement à la compréhension d'une micro-situation fréquente dans tous les cours de mathématiques, l'envoi d'un élève au tableau pour corriger un exercice proposé par l'enseignant à un moment donné du cours. Pourquoi cette élève-là, Mélanie, est-elle interrogée à cette minute-là du cours ? Que se passe-t-il pendant cette interaction qui dure sept minutes durant lesquelles l'élève est au tableau ? L'entrée de l'exploration s'est faite du côté du professeur avec l'intention d'appréhender ce qu'apprend cette élève dans cette position : apprend-elle des mathématiques ? Quelles

mathématiques ? Qu'apprend-elle d'autre au passage, en lien avec la manière qu'a l'enseignant de l'interroger à cet instant et de cette manière-là ?

L'enseignant a fait un « choix », il a posé un acte en envoyant à la minute 41 de la séance Mélanie au tableau. S'agit-il d'un choix réfléchi, délibéré ? A-t-il été décidé en toute connaissance de cause ? Si on estime que l'enseignant est un acteur rationnel on peut penser qu'il a consciemment et délibérément choisi d'interroger Mélanie. Les actes du professeur dans cette séance ont été considérés au sens que G. Mendel (1999) confère à la notion d'acte : « il n'y a pas d'acte sans un projet anticipateur volontaire et conscient qu'on essaie de mener à bien, et ce projet (qui participe de l'action) se construit avant l'entrée dans l'acte. Il n'y a pas d'acte sans un tel projet d'action qui se continue durant le temps de l'acte mais l'acte ajoute un "quelque chose" de très particulier que tout praticien connaît car il doit s'y affronter quotidiennement. Ce "quelque chose" ... n'est rien moins aléatoire que la rencontre interactive du sujet et de la réalité. ». Derrière l'acteur rationnel, initiateur de son action, peuvent être perçues des déterminations, sociales, psychiques, didactiques, donc des sortes de choix contraints.

Qu'en est-il des acquisitions procédurales éventuelles de Mélanie liées à la multiplication des fractions ? Pour multiplier entre elles les quatre fractions proposées, Mélanie veut opérer des regroupements par deux, c'est-à-dire utiliser une procédure qu'elle a acquise auparavant et qui pourrait conduire à un résultat exact mais ce n'est pas la procédure que le professeur veut lui voir utiliser dans la continuité de l'exercice précédent qu'il vient de faire corriger au tableau. Au cours de leur échange, le malentendu à propos des deux procédures ne sera pas levé publiquement puisque l'enseignant ne les mettra pas explicitement en perspective pour convaincre l'élève de la meilleure efficacité de la procédure qu'il veut lui faire utiliser. D'où l'alternative : Mélanie trouvera-t-elle les ressources pour établir cette comparaison dans l'après-coup de l'interaction ou bien cette interaction, par sa forme assez disqualifiante, ne risque-t-elle pas d'avoir compromis un retour réflexif au plan cognitif de la part de Mélanie ?

Mélanie apprend peut-être à se protéger du désir d'emprise d'un adulte-enseignant. Cette résistance servira-t-elle son autonomie de pensée en mathématiques et ailleurs ? Ou bien cela risque-t-il de lui faire rejeter toute appétence pour une quelconque activité mathématique à l'avenir ?



Cette recherche met l'accent sur la structure fractale des phénomènes qui se déroulent dans une classe : quel que soit le niveau d'analyse adopté, quel que soit le grain choisi, et au-delà de l'illusion que le découpage en micro-séquences simplifierait l'analyse, la complexité se retrouve pleine et entière. Chaque unité contient à nouveau le tout et notamment témoigne de la même complexité à l'œuvre et de la même imbrication des dimensions ou de la même conjugaison des niveaux. La possibilité de détenir plusieurs niveaux d'analyse par les regards pluriels des chercheurs fait apparaître ce nœud de complexité et d'enchevêtrement. Toutes les dimensions répertoriées, que les paradigmes théoriques distincts séparent pour mieux les étudier, sont en fait interdépendantes et tout modèle qui voudrait les hiérarchiser court à une trop grande simplification ; ainsi, et en conséquence, on peut comprendre que la capitalisation des résultats de recherches ne puisse pas non plus se faire sur un mode simplement additif mais plutôt sous la forme de sédimentations successives.

Le résultat principal dû au mode de travail codisciplinaire est d'avoir pu vérifier que, même si un découpage est nécessaire de manière arbitraire selon des approches théoriques distinctes pour étudier les processus en jeu dans les phénomènes d'enseignement-apprentissage, ces phénomènes se présentent de manière imbriquée dans la réalité de l'espace d'enseignement et interagissent ensemble. On ne peut pas séparer ce qui ressort de la didactique, de la pédagogie, du relationnel, de la dimension psychique ou des dimensions cognitives etc. ; toutes les dimensions sont conjuguées à chaque instant. Cette conjugaison de dimensions est à l'œuvre en permanence dans le fonctionnement du professeur (2) en situation et, en toute hypothèse, dans les effets de ce fonctionnement sur les apprentissages des élèves.

## **MODALITÉS DES PROCESSUS INTERACTIFS ET APPRENTISSAGE**

Différentes de celles qui viennent d'être évoquées, les approches méthodologiques dont il va être question ne sont certainement pas exclusives des précédentes. L'un des objectifs du réseau OPEN étant précisément de fournir des occasions de confrontation et de dialogue entre chercheurs qui se consacrent à l'étude des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages.

Dans la continuité des travaux qui ont donné lieu aux publications bien connues des années 70 (De Landsheere et Bayer, 1969 ; Postic, 1973) se sont développées, non sans une certaine lenteur en France, des recherches systématiques à l'aide de techniques d'observation en classe. Ainsi après l'étude, souvent très analytique, des fréquences des différentes catégories comportementales de l'enseignant ont pu être décrites des trames interactives permettant de rendre compte, au moins partiellement, des processus en jeu dans la relation enseignement-apprentissage.

Une étude (Altet, 1991) portant sur des situations d'enseignement-apprentissage au collège (23 enseignants) a permis, sur la base de l'analyse de 115 heures de cours vidéoscopés, d'appréhender la façon dont s'établissent les liens interactifs et fonctionnels entre enseignant et élèves. Lorsque les fonctions « information », « interrogation » et « évaluation » dominent chez l'enseignant, elles induisent des activités d'apprentissage de type réception-consommation chez les élèves. Lorsque les fonctions « organisation des apprentissages », « mise en situation », « activation » et « régulation » dominent, elles induisent des activités d'apprentissage de type expression-production.

L'analyse plurielle (Altet, 2002) permet d'approfondir la connaissance des processus caractéristiques de la gestion des situations par l'enseignant qui, par ses interventions, cherche à la fois à « faire apprendre » et à « tenir la classe ». C'est ce que montre une approche qualitative de 8 séquences de « débats scientifiques en CM2 », sur la base de l'identification d'observables de la pratique enseignante en relation avec les apprentissages.

Par des entrées différentes (pédagogique, didactique, psychologique, sociologique) ont pu être saisies les logiques contradictoires qui s'articulent en une tension caractéristique de la situation dans laquelle l'enseignant intervient. Parmi les logiques en présence sont identifiées : la logique pédagogique de communication, la logique du contrat didactique, la logique de « paix sociale », la logique psychologique (acceptabilité) et la logique épistémique liée au savoir en jeu.

Ainsi, dans les débats scientifiques de séances sur les volcans, une enseignante novice recherche « les savoirs vrais sur les volcans » plus que la construction de savoirs scientifiques avec les argumentations de preuve des élèves. Dans sa perspective, elle focalise l'attention des élèves sur la formulation de ques-

tions, laisse les ébauches de réponses en suspens, introduit le doute dans les échanges entre élèves avec le terme « d'hypothèse », interrompt les processus de négociation que les élèves tentent de mettre en place, cherche à faire émerger des accords entre élèves sans permettre la mise en place d'une négociation du sens. Son mode de guidage incertain déstabilise les échanges du débat et ne permet pas la construction des savoirs scientifiques visés.

À l'inverse, dans les séances sur la nutrition, un enseignant expert, par un guidage ouvert, relance et facilite les échanges productifs d'argumentations et de raisonnements communs entre élèves. Il n'intervient dans la dynamique des échanges des élèves que pour les aider à verbaliser, à reformuler les processus de tri et de transformation des éléments qu'ils ont repérés ; il guide le débat pour qu'il ne s'enlise pas, canalise les échanges en dégageant le fil conducteur du problème. Il facilite la négociation du sens entre élèves.

Par ce rôle de médiation, l'enseignant invite les élèves à poursuivre leur raisonnement, les aide à construire une élaboration collective des savoirs scientifiques attendus : son guidage ouvert, qui suit les raisonnements des élèves mais les canalise, aide à leur structuration chaque fois que nécessaire, facilite les apprentissages visés.

D'autres travaux (Genelot, Tupin, 2003) ont décrit méthodiquement les relations entre les dynamiques interactives et les progressions des élèves, ce qui a permis de préciser quelles formes d'interactions offrent aux élèves les meilleures conditions d'apprentissage.

La recherche a été effectuée dans le cadre de l'évaluation d'un programme d'éveil aux langues mis en œuvre dans des classes de cycle 3 (élèves de 8 à 12 ans). L'échantillon comprenait une vingtaine de classes réparties en France métropolitaine, à l'île de la Réunion, en Suisse et en Espagne. Le but étant de connaître les effets du programme, une grande partie du travail a consisté à caractériser précisément les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans différentes classes avant de chercher à établir leurs relations avec les progressions des élèves. Trois ensembles de caractéristiques des situations d'enseignement-apprentissage ont été explorés à partir d'observations et à l'aide d'indicateurs permettant une objectivation : les implications des élèves dans les activités développées en classe, les formes de communication interne dans les groupes d'élèves, les interactions enseignant/élève et entre élèves. Pour ce

qui est des progressions des élèves, douze variables ont été explorées parmi lesquelles deux ont été l'objet d'une étude systématique : décomposition et recomposition à l'écrit d'énoncés dans différentes langues non familières (DECOMP) pour l'une, mémorisation et discrimination auditive dans différentes langues non familières (MEMDISC) pour la seconde.

Des nombreux résultats il est intéressant de retenir que parmi les variables relatives aux caractéristiques de la dynamique des situations on peut identifier des variables « porteuses d'efficacité ». La variable « implication des élèves » est celle qui joue la part la plus importante dans la progression des élèves appréciée par la variable DECOMP alors que les variables « interactions en classe » et « communication interne dans les groupes d'élèves » sont celles qui jouent la part la plus importante dans la progression des élèves appréciée par la variable MEMDISC.

Ce sont en particulier les contextes caractérisés par une forte implication des élèves et par une construction très interactive des contenus d'apprentissage à travers des échanges entre enseignant et élèves qui créent les conditions les plus favorables. Pour autant, les auteurs mettent en garde contre une conclusion trop rapide qui consisterait à ramener à un continuum d'efficacité la relation entre le nombre d'indicateurs positifs du contexte pédagogique et la progression des élèves. L'agencement des modalités des pratiques enseignantes joue en toute hypothèse un effet non négligeable.

## **VARIABILITÉ DES CONFIGURATIONS DES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET APPRENTISSAGE**

Abandonner la notion de méthode d'enseignement jugée trop générale et trop programmatique pour rendre compte des pratiques enseignantes impose la mise au point d'une autre façon de les appréhender (3). Une des possibilités consiste à s'intéresser plus en détail aux composantes des pratiques pour les identifier, en repérer les modalités possibles et tenter de mettre en relation les modalités effectives avec la façon dont les élèves entrent en activité et apprennent. Une telle procédure peut permettre de savoir quelles modalités de chaque composante sont les plus favorables aux apprentissages. Mais raisonner ainsi revient à considérer la pratique enseignante comme juxtaposition de composantes agissant séparément. En pro-



cédant de la sorte on rencontre une difficulté opposée à celle qui existe lorsqu'on utilise la notion de méthode : on ignore que les composantes sont interdépendantes et on ne restitue pas la globalité.

La solution adoptée (Bru, 1992) consiste à raisonner en termes de configurations (4) des pratiques à partir de la prise en compte d'un ensemble de composantes appelées variables d'action dans la mesure où l'enseignant peut adopter, sur chacune d'elles, des modalités différentes.

À l'issue d'une étude préalable pour arrêter un choix, onze variables (ou composantes des pratiques) ont été retenues. Les unes sont relatives aux contenus enseignés, les autres aux aspects relationnels, les dernières aux aspects organisationnels. Si le risque d'établir une séparation discutable n'existait pas, on pourrait parler de variables du domaine didactique et de variables du domaine pédagogique.

Sur la base de ce canevas, ont été observées les pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire. Le but initial étant de caractériser les pratiques de chaque enseignant en cherchant la configuration dominante (5) qui lui correspond. Mais, outre la difficulté d'identifier une configuration dominante stable tout au long de l'année, ce choix méthodologique se révèle peu pertinent pour étudier les effets des pratiques car le croisement de la configuration dominante de chaque enseignant et des progressions des élèves ne se traduit pas par une relation nettement significative. Autrement dit, on ne peut pas facilement identifier une configuration de la pratique enseignante dont on pourrait dire qu'elle est plus favorable à l'apprentissage que les autres.

Le bilan de cette première étape conduit à réviser l'approche initiale, notamment sur la base du constat de non stabilité intra-individuelle des configurations (constat qui confirme les résultats d'autres travaux ; Crahay, 1989). Il existe certes assez souvent une ou quelques configurations dominante(s) caractérisant les pratiques de chaque enseignant mais existent tout autant pour un même enseignant, sur la durée, des variations de configuration. En toute hypothèse, ces variations peuvent jouer un rôle sur les apprentissages. Cette hypothèse correspond bien à la prise en compte d'une dynamique interactive et évolutive entre enseignement et apprentissage et rompt avec une conception statique des variables qui pourraient expliquer les effets des pratiques d'enseignement.

Reste alors à opérationnaliser une telle option par un nouveau protocole. Une solution consiste à obser-

ver les configurations des pratiques du même enseignant à plusieurs reprises (quatre observations, deux semaines séparant deux observations) et à identifier les formes et les contenus des variations de configurations ; on obtient ainsi des informations sur la *variété réalisée* pour caractériser la pratique de chaque enseignant. On complète ces informations par les résultats d'un entretien avec les enseignants dont le but est de cerner comment ils conçoivent *a priori* des variations au regard d'une situation d'enseignement qui leur est préalablement fournie. On obtient ainsi pour chacun d'eux des informations sur la *variété conçue*.

Sur la base des informations recueillies à la fois quant à la variété réalisée et quant à la variété conçue qui les caractérisent, on a cherché à comparer les pratiques de plusieurs enseignants (N = 52). Une classification automatique fournit une partition en trois groupes d'enseignants : ceux qui relativement aux autres ont une variété réalisée importante et une large variété conçue (groupe G1 ; n1 = 12) ; ceux qui ont une variété réalisée tout aussi importante mais une variété conçue plus réduite (groupe G2 ; n2 = 16) et ceux qui ont une faible variété réalisée et une faible variété conçue (groupe G3 ; n3 = 24).

Parallèlement on recueille des informations systématiques sur l'implication des élèves de chaque classe dans les tâches scolaires et des informations sur leur progression.

Vient ensuite le croisement des pratiques caractérisées par l'appartenance à l'un ou l'autre des trois groupes issus de la partition obtenue et des variables relatives aux élèves (implication dans les tâches et progression).

Ce croisement ne fait pas apparaître de relation significative entre le groupe d'appartenance (G1, G2 ou G3) de l'enseignant et la progression moyenne de la classe. Ce n'est qu'en poursuivant l'analyse que d'autres résultats confortent l'intérêt de l'investigation. On peut les résumer en trois points :

- les élèves ayant en début d'année de faibles scores sont significativement plus participatifs dans les tâches scolaires lorsqu'ils sont scolarisés dans une classe dont l'enseignant appartient au groupe G1 ;
- les enseignants du groupe G1 sont ceux dont les élèves de différents scores initiaux (de faible à élevé) ont des taux d'implication (de participation) les plus fortement corrélés. Il y aurait chez ces enseignants une propension à faire participer tous les élèves ;

– les élèves de faible score initial dont les progressions sont les plus faibles sont significativement moins nombreux dans les classes dont l'enseignant appartient au groupe G1.

Si l'interprétation de ces résultats doit être nuancée, ils n'en apportent pas moins des éléments qui conduisent à penser que, sur une période de temps de plusieurs semaines, les variations des conditions d'apprentissage créées par l'enseignant dans sa classe peuvent permettre de comprendre les effets de ses pratiques.

Parmi les précautions indispensables, soulignons qu'il ne s'agit nullement d'affirmer que ce sont les variations en elles-mêmes qui produisent un effet ; il ne s'agit pas non plus de conclure que plus la variété des pratiques est élevée, plus les élèves progressent. La relation n'est certainement pas linéaire.

Il est en revanche plus pertinent, sous l'hypothèse que les variations des pratiques enseignantes profitables aux élèves ne sont pas aléatoires, de chercher à savoir comment dans la pratique elles sont générées et quels en sont les modes d'organisation. Cette perspective renvoie à la recherche des organisateurs de la pratique enseignante.

Une voie d'investigation possible consiste alors à se demander si parmi les composantes des pratiques (les variables d'action pour l'enseignant), certaines ne jouent pas un rôle particulier. Sur ce point, une étude exploratoire (Altet, Bressoux, Bru, Leconte-Lambert, 1994, 1996) dans des classes de cours élémentaire deuxième année apporte des éléments intéressants.

Des principaux résultats on peut retenir que parmi les composantes qui font la différence entre enseignants figurent par ordre décroissant d'importance : les aspects temporels (notamment le temps consacré au travail scolaire), les caractéristiques des interactions verbales (notamment le taux d'interventions verbales à l'initiative du maître), l'organisation des tâches (tâches différenciées suivant les élèves, forme des consignes sur les tâches à accomplir), l'implication des élèves à travers l'activité en rapport avec les tâches.

Ces résultats convergent avec ceux d'autres travaux qui montrent combien le temps d'apprentissage (Carroll, 1963 ; Bloom, 1974 ; Berliner, 1985 ; Brophy et Good, 1986 ; Elliot, Kratochwill, Littlefield, Travers, 1996), les formes et les contenus des interactions (Dunkin et Biddle, 1974 ; Doyle 1986 ; Altet, 1994 ; Gauthier, Desbien, Martineau, 1999) et les tâches auxquelles sont confrontés les élèves (Rosenshine et

Stevens, 1986 ; Anderson, 1987) sont des composantes importantes non seulement pour décrire et différencier les pratiques d'enseignement mais aussi pour mieux en connaître les modes d'organisation. C'est d'ailleurs ce que confirment en particulier les travaux qui identifient les interactions en classe parmi les vecteurs principaux d'organisation des configurations des pratiques (Clanet, 1997) ou qui montrent en quoi le choix des tâches proposées aux élèves est, pour l'enseignant, un instrument de pilotage de la classe (Maurice, 1996) ou encore qui révèlent l'importance de la gestion dans le temps de conditions permettant aux élèves de contribuer à la phase d'institutionnalisation (Sensevy, 1998).

Dans la perspective de mieux connaître les organisateurs des pratiques, les premiers éléments (Maurice, Allègre, 2002) d'une étude en cours conduisent à penser que pour chaque enseignant existe une façon de traiter les durées des différentes phases lors d'une séance d'enseignement-apprentissage des mathématiques au cycle trois de l'école élémentaire. On pourrait ainsi considérer qu'existe, parmi les caractéristiques des pratiques de chaque enseignant, une invariance temporelle relative (à la durée totale) du temps de recherche individuelle des élèves.

Le temps de recherche individuelle des élèves varie d'une séance à l'autre pour le même enseignant mais ces variations ne sont pas désordonnées dans la mesure où la valeur du rapport entre temps de recherche et temps total reste quasiment le même y compris d'une année sur l'autre. Avec l'invariance temporelle relative on aurait ainsi affaire à un organisateur important des pratiques d'enseignement en matière temporelle mais, pour autant, on ne saurait parler de stéréotype car en certaines circonstances (élèves nouveaux en début d'année, retour des vacances en cours d'année), l'observation fait apparaître des fluctuations qui, par une sorte d'ajustement, se réduisent progressivement au point que l'on retrouve sensiblement, après plusieurs jours, l'invariance temporelle relative caractéristique de l'enseignant.

Rapidement résumés, les quelques exemples qui précèdent illustrent ce que peuvent être sur le plan méthodologique des recherches soucieuses de rendre compte de façon dynamique de l'enseignement-apprentissage pour mieux connaître les processus en jeu. Comme le montrent les résultats, parvenir à la connaissance conjointe des processus organisateurs des pratiques d'enseignement, des processus d'apprentissage, des processus interactifs enseigne-

ment-apprentissage est une voie pour progresser vers une meilleure intelligibilité et compréhension des effets des pratiques d'enseignement. Dans cette même perspective, il serait certainement intéressant à l'aide de nouveaux protocoles de mettre en rapport les pratiques d'enseignement stricto sensu avec des processus psycho-sociaux plus généraux de contextualisation (attentes réciproques, processus attributifs, jugements ; Bressoux et Pansu, 2003) et de les situer dans l'ensemble des pratiques enseignantes c'est-à-dire dans l'ensemble des pratiques liées à l'exercice professionnel de l'enseignant en classe et hors de la classe (Marcel, 2004).

## QUESTIONS OUVERTES

Pour comprendre les effets des pratiques enseignantes, il faut aller au delà des approches limitées aux corrélations entre procédures d'enseignement et résultats des élèves. Les exemples d'étude des processus qui ont été pris illustrent quelques possibilités d'investigation dans cette voie. Reste cependant à poursuivre l'élaboration des moyens théoriques et méthodologiques pour continuer à progresser.

Quand on sait quel est le coût d'une observation rigoureuse et prolongée des pratiques d'enseignement on comprend que des limites s'imposent rapidement ne serait-ce qu'en termes de faisabilité. Surgissent alors des questions majeures :

- Peut-on faire comme si l'effet d'une modalité sur une composante de la pratique était indépendant des modalités sur les autres composantes ? Une liste juxtaposant les modalités préférables pour mieux faire apprendre ne suffit pas.

- Comment restituer les effets de composition entre modalités certainement variables d'une situation à l'autre ?

Les recherches ont jusqu'à présent quantifié un effet-maître général. Aller plus loin afin de savoir en quoi consiste cet effet-maître soulève d'inévitables questions :

- Le même maître produit-il les mêmes effets en toutes circonstances et auprès de tous les élèves ? Les conditions favorables à une pratique efficace sont-elles communes à tous les enseignants ou sont-elles propres à chacun d'eux ? Et... pour le même enseignant, ces conditions ne sont-elles pas variables en fonction, par exemple, de sa disponibilité du moment ?

- L'effet-maître (qui peut être « positif » ou « négatif ») tient-il toujours aux mêmes caractéristiques chez tous les enseignants et, dans la durée, aux mêmes caractéristiques chez chacun d'entre eux ?

- Faut-il chercher ce qui fait l'écart d'efficacité entre enseignants uniquement à partir des contrastes les plus prononcés, repérables par comparaison de leurs pratiques ? Ne faut-il pas aussi s'intéresser à des aspects moins nettement contrastés ? Le petit détail d'une pratique peut engendrer de grandes différences quant à l'apprentissage des élèves.

Les désaccords irréductibles sur fond d'opposition entre le courant dit de la « pensée des enseignants » et le courant comportementaliste ne sont plus vraiment d'actualité. De même, la fausse opposition entre approche qualitative et approche quantitative est en passe de ne plus être le thème de tous les débats. Si l'observation en situation est un moyen jugé indispensable pour accéder à une connaissance des pratiques, c'est aujourd'hui sans exclusive. Pour autant le débat méthodologique et théorique n'est pas clos.

- Reconnaître l'intérêt de l'étude intensive du cas d'un enseignant tout autant que celui d'une étude plus large fournissant des données quantitatives ne résout pas tout. Le grain d'analyse n'est pas forcément le même ; la posture et l'implication du chercheur sont différentes ; sans être toujours étrangers les uns aux autres les critères de validation sont propres à chacune des approches... N'est-il pas alors illusoire de penser qu'il suffit de réunir les résultats d'approches méthodologiques différentes pour progresser dans la connaissance ? Sans viser à un savoir total, que faut-il construire et comment, pour que la rencontre entre résultats de provenance différentes ait une portée heuristique ?

- Pour la plupart d'ordre méthodologique, toutes les interrogations qui précèdent révèlent de façon récurrente le problème des théories de référence. Ce problème n'est pas nouveau. Les résultats d'observations méthodiques de situations d'enseignement-apprentissage, les descriptions de relations entre variables étudiées, sont d'une richesse empirique incontestable mais seule la théorisation peut permettre d'aller plus loin vers l'explication et la compréhension.

Il ne s'agit pas de déplorer un désert théorique. Existence des références théoriques dont la pertinence n'est plus à démontrer : sociologie du travail, ergonomie cognitive, psychologie (de l'apprentissage, du développement, clinique...), psychologie sociale, didactique des disciplines, pédagogie... Si on revient

au schéma proposé dans la première partie, on peut situer en différents points l'intérêt de chacune de ces références.

Mais pour comprendre les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages, on ne peut se contenter de chercher à connaître les processus en jeu lors de la planification de la pratique, lors de sa réalisation, lors de l'engagement des élèves dans le travail scolaire, lors des apprentissages, lors de la production par les élèves des performances évaluées... il faut aussi, plus largement, chercher à connaître la façon dont ces processus sont ou ne sont pas en relation. Une seule des références théo-

riques qui viennent d'être évoquées n'est certainement pas suffisante. Comment alors réunir, voire associer plusieurs références afin d'obtenir un gain d'explication et de compréhension ?

Marc Bru  
GPE-CREFI, Université de Toulouse-Le Mirail

Marguerite Altet  
CREN, Université de Nantes

Claudine Blanchard-Laville  
CREF, Université de Paris X

## NOTES

- (1) C'est l'un des principaux axes fondateurs du réseau OPEN (Observation des Pratiques Enseignantes).
- (2) Dans une perspective de théorisation du fonctionnement du professeur, C. Blanchard-Laville propose le modèle de l'appareil psychique professionnel constitué de plusieurs instances en tension sinon en conflit.
- (3) Une telle perspective est à l'origine des travaux conduits au sein du CREFI (Université de Toulouse-Le Mirail).
- (4) Au départ le terme employé était celui de « profil » et non de « configuration ».
- (5) Configuration dominante : modalités les plus fréquemment associées et mises en œuvre pour l'ensemble des onze variables d'action.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1991). – **Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage : rôle des processus médiateurs et situationnels**. Document pour l'HDR, Université de Nantes.
- ALTET M. (1994). – Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? **Revue française de pédagogie**, 107, 123-139.
- ALTET M., BRESSOUX P., BRU M., LECONTE-LAMBERT C. (1994). – Les pratiques d'enseignement en classe de CE2, Étude exploratoire, Rapport de recherche pour la DEP. **Dossiers d'Éducation et Formations**, n° 44 (Paris, MEN-DEP).
- ALTET M., BRESSOUX P., BRU M., LECONTE-LAMBERT C. (1996). – Étude des pratiques d'enseignement au CE2, Deuxième phase. **Dossiers d'Éducation et Formations**, n° 70. Paris : MEN-DEP.
- ALTET M. (2002). – Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. **Revue française de pédagogie**, n° 138, 85-93.
- ANDERSON L.W. (1992). – **Accroître l'efficacité des enseignants**. Paris : UNESCO Institut international de planification de l'éducation.
- BERLINER D.C. (1985). – Effective Classroom Teaching : The Necessary but not Sufficient Condition for Developing Exemplary Schools. *In* G.R. Austin, H. Garber, **Research on Exemplary School**. Orlando : Academic Press, 127-154.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (ed.) (2003). – **Une séance de cours ordinaire. « Mélanie tiens passe au tableau... »**. Paris : L'Harmattan (Savoir et Formation).
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2000). – De la codisciplinarité en sciences de l'éducation. **Revue française de pédagogie**, 132, 55-66.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2002). – De la codisciplinarité en sciences de l'éducation. *In* J.-F. Marcel (ed.), **Les sciences de l'éducation. Des recherches, une discipline**. Paris : L'Harmattan (Savoir et Formation).
- BLANCHARD-LAVILLE C. (ed.) (1997). – **Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »**. Paris : L'Harmattan (Savoir et Formation).
- BLOOM B.S. (1974). – Time and Learning. **American Psychologist**, 29, 682-688.

- BRESSOUX P. (1994). – Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. **Revue française de pédagogie**, 108, 91-137.
- BRESSOUX P., BRU M., ALTET M., LÉCONTE-LAMBERT C. (1999). – Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. **Revue française de pédagogie**, 126, 97-110.
- BRESSOUX P., PANSU P. (2003). – **Quand les enseignants jugent leurs élèves**. Paris : PUF.
- BROPHY J.E., GOOD T.L. (1986). – Teacher Behavior and Student Achievement in M.C. Wittrock, **Handbook of Research on Teaching**. New York : Macmillan, 328-375.
- BRU M. (1994). – Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement ? **Année de la recherche en Sciences de l'Éducation**. Paris : PUF.
- BRU M. (1992). – **Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage**. Toulouse : EUS.
- BRU M. (1999). – Mieux connaître les pratiques enseignantes et chercher en quoi consiste l'effet-maître. In J. Bourdon, C. Thélot, **Éducation et formation, l'apport de la recherche aux politiques éducatives**. Paris : CNRS Éditions.
- BRU M. (2002). – Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. **Revue française de pédagogie**, 138, 63-73.
- BRU M. (1997). – La validation scientifique des propos et discours sur les pratiques d'enseignement. In C. Hadji, J. Baillé, **Recherche et Éducation : vers une nouvelle alliance**. Bruxelles : De Boeck.
- CANGUILHEM G. (1970). – **Du singulier et de la singularité en épistémologie biologique**. Paris : Vrin.
- CARROL J.B. (1963). – A model of School Learning. **Teacher's College Record**, 63, 723-733.
- CARVER C.S., SCHEIER M.F. (1982). – Control Theory : An useful conceptual framework for personality-social, clinical and health psychology. **Psychological Bulletin**, 92-1, 111-135.
- CASALFIORE S. (2002). – La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : vers une analyse en termes d'action située. **Revue française de pédagogie**, 138, 75-84.
- CLANET J. (1997). – **Contribution à l'intelligibilité du système enseignement-apprentissage. Stabilisations du système et interactions en contexte**. Thèse de Doctorat, Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail.
- CLARK C.M., PETERSON P.L. (1986). – Teacher's Thought Processes in M.C. Wittrock, **Handbook of Research on Teaching**. New York : Macmillan, p. 255-296.
- CRAHAY M. (1989). – Contraintes de situation et interactions maîtres-élèves : changer sa façon d'enseigner est-ce possible ? **Revue française de pédagogie**, 88, 67-94.
- DE LANDSHEERE G., BAYER E. (1969). – **Comment les maîtres enseignent : Analyse des interactions verbales en classe**. Bruxelles, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture.
- DOYLE W. (1977). – Learning the classroom environment : An ecological analysis. **Journal of Teacher Education**, 28, 51-55.
- DOYLE W. (1986). – Classroom organization and management. In M.-C. Wittrock, **Handbook of Research on Teaching**. New York : Macmillan, p. 392-431.
- DUNKIN M.J., BIDDLE B.J. (1974). – **The Study of Teaching**. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- DURAND M. (1996). – **L'enseignement en milieu scolaire**. Paris : PUF.
- ELLIOT S.N., KRATOCHWILL T.R., LITTLEFIELD J., TRAVERS J. (1996). – **Educational Psychology. Effective Teaching, Effective Learning**. Madison : Brown and Benchmark.
- GAUTHIER C., DESBIENS J.F., MARTINEAU S. (1999). – **Mots de passe pour mieux enseigner**. Presses de l'Université Laval.
- GENELOT S., TUPIN F. (2003). – Dynamiques de classe et efficacité scolaire. **Les dossiers des sciences de l'éducation**, 10, 109-130.
- MARCEL J.-F. (2004). – **Les pratiques enseignantes hors de la classe**. Paris : L'Harmattan.
- 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, Université P. Mendès France, Grenoble II.
- MAURICE J.-J., ALLÈGRE E. (2002). – Invariance temporelle des pratiques enseignantes : le temps donné aux élèves pour chercher. **Revue française de pédagogie**, 138, 115-124.
- MENDEL G. (1999). – **Le vouloir de création. Autohistoire d'une œuvre**, en collaboration avec Roger Dosse. Paris : Éditions de l'Aube.
- PETERSON P.L., MARX R.W., CLARK, C.M. (1978). – Teacher planning, teacher behavior and student achievement. **American Educational Research Journal**, 15-3, 417-437.
- PIREF (2003). – Programme Incitatif de Recherche en Éducation et Formation. Rapport annuel d'activité.
- POSTIC M. (1973). – **Observation objective des comportements d'enseignants**, thèse de doctorat d'État, Université de Caen.
- ROENSHINE B., STEVENS R. (1986). – Teaching Functions. In **Handbook of Research on Teaching**. New York : Macmillan, p. 376-391.
- SAFTY A. (1993). – **L'enseignement efficace, théories et pratiques**. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- SENSEVY G. (1998). – **Institutions didactiques. Étude et économie à l'école élémentaire**. Paris : PUF.
- SMITH L., GEOFFREY W. (1968). – **The complexities of an urban classroom**. New York : Holt Rinehart & Winston.
- SUCHMAN L. (1987). – **Plans and situated actions : The problem of human-machine communication**. Cambridge : Cambridge University Press.
- ZAHORIK J.A. (1970). – The effect of planning on teaching. **The Elementary School Journal**, 71, 143-151.

# *Revue française de sociologie*

publiée avec le concours du  
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
et de l'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES

59-61, rue Pouchet 75849 Paris Cedex 17 – Tél. : 01 40 25 11 87 ou 88

AVRIL-JUIN 2004, 45-2

ISBN 2-7080-1081-6

## **Les préoccupations sécuritaires**

Philippe ROBERT  
Marie-Lys POTTIER

## **Structure relationnelle des jurys de thèses**

Olivier GODECHOT  
Nicolas MARIOT

## **Stratégies identitaires de fans**

Christian LE BART

## **Des changements dans l'évolution religieuse de l'Europe et de la Russie**

Yves LAMBERT

## **Contrainte et liberté dans le travail de conception architecturale**

Dominique RAYNAUD

## **LES LIVRES**

### **Abonnements/Subscriptions (2004) :**

*L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :*

*Please send order and payment to:*

*Éditions OPHRYS BP 87 05003 GAP cedex France*

*04 92 53 85 72*

#### **France :**

Particuliers : 80 € (4 numéros trimestriels)

Institutions : 90 € (4 numéros trimestriels)

Institutions : 110 € (4 numéros trimestriels + supplément en anglais)

Étudiants : 60 € (4 numéros trimestriels)

#### **Étranger/Abroad :**

110 € (4 numéros + supplément en anglais/  
*four quarterly issues + the English selection*)

#### **Vente au numéro/Single issue :**

Le numéro trimestriel/*for each quarterly issue* : 23 €

La sélection anglaise/*for the English selection* : 30 €