



HAL
open science

De la nécessité d'évaluer les pratiques enseignantes : entre enjeux sociaux et obstacles méthodologiques

Bruno Suchaut

► **To cite this version:**

Bruno Suchaut. De la nécessité d'évaluer les pratiques enseignantes : entre enjeux sociaux et obstacles méthodologiques. Les Dossiers des sciences de l'éducation, 2003, 10, pp.17-30. halshs-00004876

HAL Id: halshs-00004876

<https://shs.hal.science/halshs-00004876>

Submitted on 26 May 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Bruno Suchaut

IREDU-CNRS
et Université de Bourgogne

De la nécessité d'évaluer

les pratiques enseignantes :

entre enjeux sociaux

et obstacles méthodologiques

Résumé :

Cet article porte un regard critique sur l'évaluation des pratiques pédagogiques. Après avoir rappelé les grands principes de l'évaluation externe de l'école, les principes méthodologiques associés à cette évaluation sont examinés ainsi que les incidences sociales et politiques des résultats produits par les recherches. Force est de constater le peu de connaissance que l'on peut avoir des pratiques enseignantes et de leur efficacité en France ; des progrès significatifs sont à accomplir pour développer la recherche en éducation dans ce domaine.

■ Mots clés : évaluation – pratiques enseignantes – méthodologie – efficacité – politique éducative
école primaire – effet-maître

Abstract :

This article takes a critical look at the assessment of teaching practices. Firstly, it reminds both principles and methodology whereby school is assessed ; secondly, it mentions social and political issues on which those researches have an effect. Unfortunately, teaching practices are not very much known in France, and so is their efficiency. As a result, significative improvements may be done to develop research on education in France.

■ Key-words : Assessment – teaching practices – methodology- efficiency – educational policy – primary school – teacher's effect

Depuis maintenant plus de vingt ans, des évaluations externes du fonctionnement de l'école sont régulièrement conduites par des chercheurs en éducation dans notre pays. Dans ces recherches, l'utilisation du *paradigme économique* permet de considérer les acquisitions des élèves comme la résultante d'une "fonction de production" qui intègre à la fois leurs caractéristiques individuelles (variables socio-démographiques et scolaires) et celles de l'environnement scolaire (au niveau de l'école, de la classe, de l'enseignant et de ses pratiques). La mise en commun des résultats des différents travaux fournit à présent une idée précise des déterminants individuels de la réussite scolaire, elle permet aussi de mieux connaître l'influence de l'école sur les parcours des élèves. L'approche sociologique, particulièrement privilégiée dans toutes ces recherches, permet quant à elle de comprendre, comment en fonction du milieu social, les écarts de réussite entre élèves évoluent au cours de la scolarité.

L'école primaire n'a sans doute pas la plus grande part de responsabilité dans l'accroissement des inégalités sociales de réussite entre élèves car celles-ci se jouent en majorité dans l'enseignement secondaire, notamment par des mécanismes maintenant bien connus qui interviennent lors des phases d'orientation (Duru-Bellat, Jarousse, Mingat, 1993). Malgré tout, pendant la scolarité maternelle et tout au long des cinq années d'élémentaire, les écarts de réussite entre enfants issus de catégories sociales extrêmes (cadres supérieurs versus ouvriers) ne se réduisent pas mais, au contraire, ont plutôt tendance à s'accroître (Duru-Bellat, 2002). Les recherches se sont également interrogées sur le rôle de l'école dans les inégalités de réussite en utilisant deux concepts clés du *paradigme économique* : l'*efficacité* et l'*équité* (De Ketele, 1993). C'est donc tout le fonctionnement de l'école qui a été soumis à une exploration plus ou moins fine avec comme objectif central l'identification des facteurs d'*efficacité* et d'*équité pédagogique*. Bien que peu nombreuses en comparaison à l'abondance de la littérature anglo-saxonne (Bressoux, 1994), les recherches françaises conduites depuis les années quatre vingt sur l'école primaire permettent de dégager trois résultats majeurs.

Le premier résultat se rapporte au faible impact des variables de politique éducative sur le niveau d'acquisitions des élèves⁴. Le second résultat est la mise en évidence de fortes différences de progressions entre des élèves de caractéristiques comparables d'une classe à l'autre. Ces écarts de progressions, nommés dans la littérature "effets-classes" s'expliquent en outre assez peu par les variables qui rendent compte des méthodes pédagogiques et des caractéristiques socio-professionnelles des enseignants (telles que la durée de la formation professionnelle initiale ou encore le niveau de diplôme) : c'est le troisième résultat mis en évidence dans ces recherches. Les effets-classes s'expliqueraient alors en grande partie par ce que les chercheurs nomment les "effets-maîtres" (Mingat, 1991a), à savoir que les écarts d'efficacité pédagogique entre enseignants seraient relativement indépendants du contexte d'enseignement mais tiendraient principalement à des différences d'habileté du maître dans l'exercice de son métier. Au-delà de ces trois résultats généraux, les recherches françaises ont permis d'aboutir à une connais-

- ▶ Même si l'élevation générale du "capital scolaire" peut être attribuée à une politique éducative constante depuis le début de la cinquième république visant à ouvrir progressivement l'École à tous les élèves indépendamment de leur origine sociale.

sance approfondie de la “fonction de production” de l’élève à un niveau scolaire donné (Suchaut, 2002). Les travaux restent toutefois encore bien trop discrets sur des questions pédagogiques qui sont au centre des préoccupations des acteurs. Seules certaines variables pédagogiques, comme l’utilisation du temps scolaire, la planification des activités d’enseignement ou encore les attentes des enseignants envers les élèves ont fait l’objet d’investigations plus approfondies dans notre pays (Attali, Bressoux, 2002).

Au regard de ces carences dans la mise en évidence de variables “fines” ayant trait aux pratiques pédagogiques, le présent article a pour objectif de s’interroger sur les résultats des travaux d’évaluation externe conduits au niveau de l’école primaire française selon une double perspective : méthodologique et politique. Méthodologique en premier lieu en mettant en évidence les principes et les intérêts liés à l’évaluation de l’école et des pratiques enseignantes mais en soulignant aussi les difficultés techniques associées à cette évaluation. Avec la seconde perspective, nous situerons les résultats produits dans un contexte qui dépasse la sphère de la recherche en éducation puisque l’on évoquera simultanément les enjeux politiques et sociaux qui gravitent autour les objets étudiés dans certaines recherches ainsi que les intérêts et les résistances des acteurs quant aux conclusions dégagées dans ces mêmes recherches.

Le modèle économique pour évaluer l’école : un choix parmi d’autres

■ Les principes

Il est tout d’abord utile de rappeler que l’évaluation de l’école peut se réaliser sous plusieurs angles et que l’approche à laquelle nous nous référons ici se réfère exclusivement à une perspective *externe, quantitative et comparative* (Duru-Bellat, Mingat, 1993). *Externe* tout d’abord dans la mesure où l’évaluateur revendique une position extérieure à la situation évaluée ce qui lui permet de prendre de la distance par rapport à l’objet de recherche. On voit bien d’ores et déjà les avantages associés à une telle position de l’évaluateur et notamment le rapport à l’objectivité lors du travail de recherche. On peut également envisager *a contrario* que la distance entre le chercheur et l’objet évalué constitue un obstacle à l’évaluation dans la mesure où la compréhension du phénomène n’est sans doute pas parfaite et que certains éléments complexes échappent à l’acte d’évaluation. *Quantitative* en second lieu car le *paradigme économique* est fondé sur la modélisation des phénomènes scolaires par l’utilisation de techniques économétriques directement dérivées des sciences économiques. L’analyse statistique nécessite de collecter des données sous une forme numérique en grande quantité et d’élaborer des échantillons de grande taille. Là encore, à l’avantage que procure le travail sur des grands nombres (principalement une généralisation possible des résultats sur la base de probabilités statistiques) est associé un inconvénient lié à la nature même des données à traiter et certaines dimensions qualitatives des phénomènes éducatifs se prêteront plus difficilement à une analyse de ce type, c’est

une des limites des statistiques appliquées à l'étude des phénomènes sociaux (Dacunha-Castelle, 1996). *Comparative* enfin, ce qui signifie qu'en matière d'évaluation de l'école, une action, un dispositif ou des pratiques seront évalués principalement en référence à une ou plusieurs situations alternatives⁴.

■ Les atouts

L'intérêt majeur de cette démarche quantificatrice (Cardinet, 1979) est de raisonner en respectant la clause du "toutes choses égales par ailleurs"⁵. L'effet des variables centrales de l'analyse (facteurs pédagogiques en ce qui nous concerne ici) est alors mesuré en prenant en compte un grand nombre de variables dont les caractéristiques du public d'élèves. Un autre avantage du *paradigme économique* est de pouvoir adopter une perspective longitudinale dans les analyses. La prise d'informations à différents moments d'une période donnée permet d'apprécier les résultats des élèves en terme de progrès sur une année scolaire par exemple. Ceci est capital dans la mesure où on peut directement relier les caractéristiques de l'environnement scolaire des élèves à la période effectivement concernée.

■ Les limites

Au-delà de ces atouts méthodologiques, le choix de cette approche en matière d'évaluation n'est pas anodin, il révèle sans aucun doute une conception particulière de l'école et de ses fonctions qui ne fait pas l'unanimité tant dans le milieu de la recherche que dans la société. On peut en effet reprocher à cette approche méthodologique de considérer le fonctionnement de l'école uniquement dans sa dimension instrumentale : servir l'individu à réussir scolairement, socialement et in fine à accroître ses revenus (Laval, 2003). Les variables dépendantes sur lesquelles se fonde le *paradigme économique* en évaluation concernent bien en effet les acquisitions des élèves et les parcours scolaires (réussite aux examens, passage dans les classes supérieures, insertion professionnelle). Les connaissances transmises par le système éducatif sont principalement appréhendées comme facteur "de production" alors que l'école a évidemment d'autres missions comme la formation générale de l'individu et du citoyen. Sans entrer ici dans un débat idéologique, l'utilisation du *paradigme économique* conduit, il est vrai, à privilégier le concept d'*efficacité* alors que c'est plus largement la *qualité de l'école* qui devrait être étudiée. Ce danger de marquage idéologique que représente le modèle économique de l'évaluation concerne aussi l'évaluation des pratiques enseignantes : l'enseignant n'est-il pas dans cette approche avant tout considéré comme un agent porteur d'efficacité parmi les nombreux autres "inputs" de la fonction de "production scolaire" (Morlaix, 2002).

► On peut rapprocher cette démarche de l'approche expérimentale classique qui oppose un groupe témoin à un ou plusieurs groupes expérimentaux soumis à un traitement contrôlé par l'expérimentateur.

► Dans les phénomènes éducatifs les variables sont rarement indépendantes les unes des autres. Par exemple, certaines pratiques pédagogiques peuvent varier sensiblement selon la composition sociale du public d'élèves, variable qui peut, elle aussi agir sur les résultats des élèves. Il est alors important de pouvoir mesurer l'effet de ces pratiques pédagogiques à "public d'élèves donné", autrement dit en tenant compte de l'impact de l'origine sociale. La modélisation statistique fournira un effet "net" des pratiques pédagogiques, c'est-à-dire "débarassé" de l'influence du milieu social.

Parmi les limites de cette approche, voire même les biais potentiels, il est également à souligner que l'utilisation de ce modèle d'évaluation, centré sur l'explication causale et la mesure des effets (Bonniol, Vial, 1997) soulève une question majeure qui est la difficulté à rendre compte de situations sociales difficilement contrôlables et duplicables (Weiss, Rein, 1970) ; certains auteurs insistent aussi sur les illusions qui découleraient de la démarche expérimentale en matière de simplicité, de généralité et d'objectivité (Cardinet, 1990). Le choix d'un modèle d'évaluation a également des influences majeures sur les outils de recherche en matière d'observation et d'analyse des informations recueillies. Un même objet peut être appréhendé selon plusieurs angles et avec différents outils selon l'approche employée. Ceci peut constituer le premier obstacle méthodologique particulièrement prégnant en ce qui concerne les pratiques pédagogiques.

Les obstacles méthodologiques à l'évaluation des pratiques

■ L'observation des pratiques : microscope ou télescope ?

Observer les pratiques pédagogiques n'est pas en soi une chose aisée pour plusieurs raisons. La première, qui n'est pas indépendante des choix théoriques du chercheur, est la complexité "naturelle" des activités scolaires. A priori, tout ce qui se déroule lors d'une situation d'enseignement peut être capital : l'activité du maître, celle des élèves, l'environnement matériel... Il est malheureusement difficile de prendre en compte toute cette complexité et des choix, parfois douloureux, devront être faits pour se limiter qu'à certains aspects des situations d'enseignement lors de l'observation. La seconde raison est que, compte tenu de la grande variabilité des pratiques d'enseignement pour un même enseignant (Bru, 1991 ; Crahay, 1989) on ne connaît pas l'unité temporelle qui est la mieux adaptée à l'observation : une séquence d'enseignement, une journée, une semaine, une année? Ces deux premières raisons font qu'une observation approfondie et systématique des pratiques d'enseignement sera inévitablement coûteuse en temps et nécessitera des outils d'observation performants. Dans le monde de la recherche en éducation, et de façon certainement réductrice, l'observation de classe se réalise selon deux angles opposés. D'un côté, avec une approche « micro » on développe des protocoles d'observation complexes prenant en compte un maximum d'éléments des situations pédagogiques, l'observation étant réalisée de façon directe par des observateurs, la durée d'observation et la taille de l'échantillon étant limités. De l'autre côté, l'approche « macro » utilise, sur de larges échantillons de classes et d'élèves, l'observation indirecte à l'aide de grilles ou de questionnaires en ne relevant que des aspects très généraux des pratiques sur une base souvent déclarative. Il y a donc ici un arbitrage entre la qualité des informations recueillies et le pouvoir de généralisation des analyses effectuées. On notera toutefois, qu'il est possible, d'articuler ces approches mais cela est en fait assez rare dans la recherche française (Altet et al., 1994, 1995). Le débat se situe donc ici au niveau du choix de l'outil d'observa-

tion ; faut-il utiliser un microscope ou un télescope ? On voit bien que les informations qui découleront de l'observation seront de nature différente selon les outils utilisés et plus ou moins faciles à exploiter et à analyser. Evidemment ce choix ne dépend pas uniquement de problèmes méthodologiques liés surtout à la richesse des informations à traiter mais aussi des moyens humains et pécuriaires disponibles pour réaliser ces recherches qui sont souvent modestes.

■ L'échantillonnage et généralisation des résultats

Sans doute l'un des problèmes les plus importants auquel est confronté le chercheur dans la phase initiale de la recherche est celui de l'échantillon. L'utilisation des statistiques inférentielles présente comme intérêt majeur la possibilité de se risquer à la généralisation des résultats produits. Cette généralisation n'est toutefois pas toujours aisée et elle ne peut se réaliser qu'à certaines conditions. L'échantillon, dans de nombreuses recherches, n'a en effet pas toujours les garanties statistiques maximales en terme de représentativité et de taille (nombre d'élèves, de classes, d'enseignants...), sachant qu'il existe une relation directe entre la précision des estimations et le nombre d'unités statistiques sur lequel porte l'analyse. La plupart du temps, la stratification de l'échantillon s'effectue sur la base d'un petit nombre de variables (celles qui intéressent le chercheur de façon centrale mais aussi les caractéristiques majeures de la population étudiée) ; or, les modèles statistiques intègrent parfois un grand nombre de variables pour lesquelles le contrôle du point de vue de l'échantillon est beaucoup plus faible⁴. En ce qui concerne les pratiques pédagogiques cela pose un problème sérieux car il convient de séparer, certes de façon artificielle, les pratiques pédagogiques des caractéristiques individuelles de l'enseignant (âge, ancienneté dans le métier, parcours professionnel...). Comme on observe généralement une forte variété des pratiques, il est nécessaire de constituer un échantillon de maîtres suffisamment large afin d'assurer une comparaison fiable des différents cas rencontrés. Dans le même ordre d'idée, une autre difficulté est de vouloir embrasser dans une étude un grand nombre de variables pour lesquelles l'échantillon n'a pas forcément été construit. On s'intéresse aux enseignants, aux écoles, aux élèves de façon simultanée alors que l'étude au départ ne repose que sur la mesure d'un objet bien précis. L'intérêt de la modélisation qui réside dans le fait de pouvoir introduire simultanément plusieurs variables dans une même analyse pousse parfois le chercheur à mesurer des éléments extérieurs à sa problématique initiale.

► Un grand nombre d'études françaises ont été réalisées sur des nombres de classes compris entre 50 et 100, alors que pour traiter de façon satisfaisante d'un point de vue statistique toutes les questions soulevées, un nombre de classes plus important aurait sans doute été nécessaire.

Une autre difficulté méthodologique liée à la nature des données et à l'échantillonnage est la comparabilité des résultats des diverses études (Suchaut, 2002). Très peu de recherches intègrent exactement les mêmes variables de contrôle ou quand c'est le cas, ces variables ne sont pas forcément spécifiées de la même manière ; par exemple, la variable « origine sociale des élèves » ne regroupe pas forcément les mêmes catégories d'emplois d'une étude à l'autre (Duru-Bellat, 2002). Si le problème se pose pour des variables de contrôle apparemment

“basiques”, on voit bien que pour des variables cibles qui portent sur des pratiques pédagogiques, l'écart d'une recherche à l'autre dans la mesure d'un concept peut être considérable selon la façon dont la nature du recueil de données sur le terrain (observation directe, pratiques déclarées...♦).

▶ Ainsi, la notion d'individualisation de l'enseignement peut être appréhendée par des observations directes (Altet et al., 1994), par des grilles standardisées (Le-Bastard, Suchaut, 2000) ou par de simples questions aux enseignants (Duru-Bellat, Leroy-Audouin, 1989).

■ Quelle mesure des acquisitions des élèves ?

Le troisième point concerne la nature des variables dépendantes utilisées dans les recherches. Ces variables sont centrales car elles constituent la source même de la mesure des effets évalués. Il y a bien un consensus sur l'intérêt à s'attacher à ce que les élèves apprennent effectivement dans les classes au cours de leur scolarité♦ et le Ministère a fait un effort considérable ces dernières années à ce sujet en instituant des évaluations nationales à différents niveaux d'enseignement ce qui a constitué plus qu'une évolution, une véritable révolution dans le milieu scolaire. Chaque année les enseignants disposent d'outils pour mesurer les acquis des élèves et pour ajuster leurs pratiques, les évaluations nationales sont toutefois encore loin de devenir le miroir des pratiques pédagogiques mises en places dans les classes.

▶ Comme cela a été évoqué auparavant, l'école a aussi d'autres objectifs auprès des élèves comme le développement de compétences sociales ou la transmission de valeurs.

Ces progrès réalisés dans les outils d'évaluation sont moins visibles dans le milieu de la recherche en éducation ; la mesure des acquisitions des élèves demande pourtant une réelle réflexion qui n'est pas encore vraiment conduite en France. Quand on met en commun différentes recherches menées à un même niveau d'enseignement (Suchaut, 2002), on constate que les tests d'évaluation ne sont jamais semblables d'une étude à l'autre et diffèrent sensiblement par leur forme et par les compétences visées. Si cela n'a pas réellement d'influence pour la mesure de l'impact de variables de politique éducative (ce qui intéresse le chercheur c'est uniquement un niveau moyen d'acquisitions chez les élèves), cela est bien plus problématique quand on mesure l'effet de variables pédagogiques plus fines. La qualité discriminante de l'instrument de mesure ne suffit plus, il faut également que l'on sache réellement quelles compétences ont été visées par le test afin de les relier aux pratiques pédagogiques ; un travail de réflexion sur la mesure des acquisitions des élèves est donc nécessaire. On remarque d'ailleurs que quand les enjeux sont spécialement importants, comme c'est le cas pour les évaluations internationales (PISA par exemple) toutes les précautions méthodologiques sont prises (sur le plan de l'échantillonnage, de la construction des items, des techniques d'analyse), cela n'empêche pas d'autres critiques de voir le jour relatives par exemple au contenu culturel des épreuves (Robin, 2002).

■ Quels outils d'analyse statistique ?

Un dernier obstacle méthodologique est de nature purement statistique. Si les analyses multivariées sont un progrès considérable par rapport aux tableaux statistiques simples faisant intervenir des comparaisons de fréquences et de moyennes,

elles doivent être particulièrement soignées pour mesurer précisément les effets des variables prises en compte dans les recherches. Cela est particulièrement vrai pour les variables qui traduisent des pratiques d'enseignement et qui concernent donc l'environnement scolaire. Il a été clairement montré que ces variables de contexte étaient mesurées imparfaitement quand elles sont traitées avec des modèles de régression simple à un seul niveau[♦] (Bressoux *et al.*, 1997 ; Bressoux, 2000). La solution réside dans l'utilisation de modèles multiniveaux qui permettent de séparer dans les analyses les parts de variances des différents niveaux d'analyse (élèves, classes, écoles...). Or, peu de chercheurs en France ont recours à ces analyses multiniveaux et nombre de résultats concernant des variables pédagogiques ont pu être mesurés imparfaitement ce qui est regrettable dans la mesure où ces variables, mais aussi plus largement toutes les variables de contexte (taille de la classe, niveau de qualification de l'enseignant, modes de groupements des élèves...), sont celles qui intéressent en premier lieu les responsables du système éducatif et la communauté enseignante au sens large[♦].

► Du point de vue statistique, on distingue les variables selon le niveau de recueil des données. Les élèves constituent le niveau premier, les classes le second niveau, l'école le troisième niveau...

► Cette imperfection n'est que relative dans la mesure où elle porte principalement sur l'ampleur des effets relevés et moins souvent sur le sens de ces effets (positif ou négatif) (Meuret, 2001 ; Suchaut, 2002).

L'ensemble de ces obstacles méthodologiques qui peuvent d'ailleurs se cumuler dans une même recherche, concourent peut être à ce que nombre de résultats produits par l'évaluation externe présentent un caractère erratique, ces résultats pouvant varier sensiblement d'une étude à l'autre dans l'intensité des effets détectés. C'est donc vers davantage de complexité statistique et de rigueur méthodologique qu'il faut s'orienter dans les évaluations externes.

Les enjeux de l'évaluation

Nous aborderons ce second thème en situant le débat sur deux plans. Le premier aspect concerne l'utilité d'évaluer les pratiques pédagogiques. Le second concerne les réactions sociales et politiques entraînées par les résultats de certaines recherches.

■ Pourquoi évaluer les pratiques ?

Indépendamment de son intérêt scientifique pour la recherche en éducation, l'évaluation des pratiques enseignantes peut se justifier au niveau pédagogique et politique. Pédagogique, dans la mesure où mieux connaître les pratiques et leurs effets permet de donner aux enseignants des repères précieux dans l'exercice de leur métier[♦]. Politique, car des mesures concrètes peuvent découler des recherches et trouver leur application dans la formation initiale et continue des maîtres et dans l'élaboration des programmes scolaires. Ces deux raisons sont sans doute largement suffisantes pour justifier des évaluations régulières des pratiques mises en œuvre dans les classes mais dans les faits, les exemples d'une prise en compte rapide des résultats des recherches sont rares. La culture de l'évaluation du système éducatif et de ses différentes composantes

► A ce titre, le travail effectué récemment au niveau du CP par le Ministère en collaboration avec des chercheurs et des praticiens constitue une bonne illustration de l'exploitation des évaluations nationales (MEN, 2003).

s'est beaucoup développée ces dernières années dans notre pays (Thélot, 1993) mais l'effort a surtout porté au niveau macro et, quand on considère des questions de politique éducative plus précises, un grand chemin reste à parcourir pour que les résultats des travaux de recherches soient admis par la société et pris en compte par les politiques : des questions pourtant largement renseignées comme le redoublement (Paul, 1997) donnent lieu à des débats. Cette remarque s'applique également à la formation des maîtres qui utilise les travaux expérimentaux des didacticiens et des psychologues des apprentissages sans que ceux-ci n'aient forcément été évalués sur le terrain en dehors du laboratoire.

► On ne peut à ce sujet que se féliciter de voir des publications régulières du type « l'Etat de l'école » donner tous les ans des informations globales sur la santé du système éducatif.

► Les récents travaux du Haut comité de l'évaluation constituent à cet égard un exemple remarquable.

Il est sans doute vrai que les travaux d'évaluation externe de l'école ne fournissent souvent que des pistes très limitées en matière d'action pédagogique. Une fois constatée les différences d'efficacité entre enseignants, comment agir pour les réduire ? Il est peut-être trop commode d'affirmer que ces différences renvoient à des variables personnelles à l'enseignant relevant de facteurs individuels comme la motivation ou encore l'engagement professionnel ; il serait sans doute plus pertinent pour la connaissance de rechercher ce qui, dans le comportement du maître, conduit à cette efficacité en observant de façon méthodique son travail et surtout les relations qu'il établit avec ses élèves en privilégiant une conception interactive de l'effet-maître (Bressoux, 2000).

► Voir à ce sujet les articles de Genelot, Tupin, de Pietro et Aebly publiés dans ce numéro thématique.

■ Des résultats qui dérangent...

La production de résultats factuels sur l'école en général et sur le rôle de l'enseignant en particulier ne va pas sans bousculer certaines idées reçues sur l'éducation que tout un chacun est susceptible de véhiculer. En fonction de leurs croyances, mais aussi de leurs intérêts personnels, les acteurs réagissent différemment selon les résultats produits. L'apparition de l'effet-maître (Mingat, 1984) a heurté les convictions des acteurs au début des années quatre-vingt ; c'était considérer que les moyens financiers n'étaient pas les seuls déterminants de la qualité de l'école et reconnaître ainsi le rôle de l'enseignant comme étant la clé de la réussite des élèves. D'autres résultats concernant des variables de politique éducative n'ont pas toujours été dans la direction attendue et certains contextes d'enseignement n'étaient pas *a priori* jugés par les acteurs très propices aux apprentissages des élèves. C'est le cas du nombre d'élèves par classe qui demeure d'ailleurs toujours chez les enseignants et les syndicats un cheval de bataille alors que dans les plages de variation les plus fréquentes relevées en France à l'école primaire (c'est à dire sur des effectifs variant de 20 à 30 élèves), cette variable ne crée pas de réelles différences sur les acquisitions des élèves (Meuret, 2001). Le fait que les élèves issus des classes rurales à cours multiples obtenaient des résultats supérieurs à ceux scolarisés dans des classes à un seul cours (Leroy-Audouin, Mingat, 1995) n'a pas été non plus un résultat qui allait dans le sens des discours (politiques cette fois) quand les directives ministérielles encourageaient à cette époque plutôt la fermeture de ces classes

rurales. Peu de travaux ont essayé d'expliquer les effets de ces variables de politique éducatives, mais il est certain que l'action de l'enseignant dans des contextes pédagogiques particuliers (classes de petite taille, à plusieurs cours, hétérogènes...) demanderait à être analysée plus finement.

La publication des résultats de certaines recherches peut donner lieu à de véritables polémiques et marquer fortement les acteurs dont les pratiques ont été soumises à l'évaluation. On peut évoquer à cet égard les travaux sur les actions de remédiation à l'école primaire conduits au début des années 90 (Mingat, 1991b) pour lesquels le débat a également eu lieu sur le plan scientifique (Mingat 1993 ; Plaisance, 1993). La polémique peut également voir le jour quand les résultats ne vont pas dans le sens attendu par les commanditaires de l'évaluation, ces derniers étant souvent impliqués dans les actions évaluées. On citera à cet égard deux travaux d'évaluation récents. Le premier s'est attaché à mesurer l'efficacité de pratiques pédagogiques basées sur l'individualisation de l'enseignement au cycle III (Piquée, Suchaut, 2002a), le second a évalué une action d'accompagnement scolaire visant à favoriser l'apprentissage de la lecture au CP en tendant de compenser les inégalités culturelles face à l'école (Piquée, Suchaut, 2002b). Les rapports de recherche ont révélé que les objectifs des dispositifs étaient loin d'être atteints et les résultats de ces évaluations externes étaient très éloignés de ceux produits par les évaluations internes antérieures (Piquée, Suchaut, 2002c.). La polémique n'est évidemment plus de mise quand les résultats des pratiques évaluées sont très positifs♦...

► C'est par exemple le cas pour les activités musicales à l'école maternelle (Mingat, Suchaut, 1996).

■ Recherche-terrain : quelle coopération ?

Pour éviter les conflits entre les différents partenaires engagés dans une évaluation, il est indispensable de développer le plus possible la coopération entre les acteurs à toutes les étapes des recherches qui se centrent sur l'évaluation de dispositifs ou de pratiques pédagogiques (Genelot, Suchaut, 2000). Cette coopération doit s'opérer dès la phase de construction des hypothèses et se poursuivre lors de la construction des outils d'observation et de la définition de l'échantillon. Les atouts et surtout les limites de la méthode d'analyse retenue doivent être clairement énoncés et les modalités de diffusion et de publication des résultats débattus. Mais ces questions de méthode ne sont sans doute pas la seule cause de la distance trop grande qui sépare le monde de la recherche de celui du terrain.

Certains objets d'étude, et particulièrement les pratiques d'enseignement, se prêtent *a priori* parfaitement à une coopération entre les acteurs et les chercheurs ; il est en effet possible de développer des recherches à caractère expérimental qui débouchent sur des conclusions à caractère "prescriptif". Il faut pour cela que les chercheurs soient plus nombreux à s'engager dans le domaine de l'évaluation des pratiques et ne se limitent pas à des observations et à des analyses basées sur des critères qui peuvent parfois être éloignés de ceux utilisés par les enseignants sur le terrain. Les travaux des sociologues de l'éducation « quantitativistes » doivent également évoluer pour ne pas se limiter à constater et à mesurer des écarts (selon

l'origine sociale, entre écoles...) sans pouvoir les expliquer ou uniquement de façon grossière. Ce n'est sans doute qu'avec ce double rapprochement (entre chercheurs d'horizons différents et entre chercheurs et praticiens) que la distance entre la théorie, le discours des acteurs, les pratiques effectives et les mesures politiques pourra se réduire.

Pour conclure

A l'heure des débats passionnés sur l'école, on pourra regretter que la recherche en éducation ne soit pas davantage présente dans notre pays, ce n'est sans doute qu'en multipliant de façon significative les travaux empiriques sur le fonctionnement du système scolaire que l'utilité sociale de la recherche sera plus visible[♦]. La production et la diffusion des résultats ne se fera pas sans des confrontations à des résistances politiques et sociales récurrentes sur des questions sensibles. Actuellement, les rares questions relativement bien documentées sur le plan scientifique comme le redoublement (Paul, 1996) font encore l'objet de débats trop peu argumentés. Les résultats empiriques accumulés jusqu'à présent ont permis de mieux connaître le fonctionnement général de l'école à différents niveaux du système éducatif, ils sont en revanche très limités sur ce qui se joue précisément dans les situations pédagogiques. Il y a bien des évaluations de dispositifs, de démarches et d'innovations pédagogiques, mais celles-ci restent ponctuelles et les résultats difficilement généralisables (Suchaut, 1998 ; Le-Bastard-Suchaut, 2000). Nous avons souligné les obstacles méthodologiques liés à l'observation et à l'évaluation des pratiques d'enseignement, mais ils ne sont pas les seuls. Une plus grande théorisation du concept est également nécessaire pour progresser dans ce domaine (Bru, 2002), cette théorisation passant inévitablement par une collaboration pluridisciplinaire entre chercheurs[♦].

Comme le souligne Goigoux (2001), l'analyse fine de l'activité de l'enseignant a plusieurs objectifs complémentaires qui trouvent leur intérêt à la fois du côté scientifique et social : rendre compte de la variabilité des pratiques, comprendre ce qui fonde leur efficacité, connaître les apprentissages des élèves, faciliter la conception de nouveaux instruments didactiques. Ces objectifs rejoignent la même finalité : favoriser les apprentissages de tous les élèves. Progresser dans ce domaine prend bien sûr du temps, sans doute trop, eu égard au temps souvent compté des responsables politiques qui doivent agir et réagir rapidement à des problématiques variées. Il reste également à espérer que la production et la diffusion de résultats solides sur les pratiques enseignantes soient relayées par une politique éducative cohérente dans le temps.

► La création récente du PIREF (Programme Incitatif de Recherche sur l'Éducation et la Formation) est sans aucun doute un bon moyen de progresser dans ce domaine.

► Le lecteur pourra se reporter à l'article de Marguerite Altet dans ce même numéro. Le réseau OPEN (Observation des Pratiques Enseignantes) favorise cette pluridisciplinarité en associant des chercheurs d'horizon différents (sciences de l'éducation, didactiques des disciplines, sociologie, psychologie, sciences du langage, ergonomie) pour approfondir les analyses des modalités de la pratique enseignante en classe et pour en comprendre les relations avec les apprentissages des élèves.

Bibliographie

- ALTET, M., BRESSOUX, P., BRU, M., & Lambert, C. (1994). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. *Les dossiers d'éducation et formations*, N° 44.
- ALTET, M., BRESSOUX, P., BRU, M., & LAMBERT, C. (1996). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 : Deuxième phase. *Les dossiers d'éducation et formations*, N° 70.
- ATTALI A., BRESSOUX P. (2002), *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. 87 p.
- BONNIOL J.J., VIAL M. (1997). *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs et commentaires*. De Boeck Université. Bruxelles.
- BRESSOUX P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, N° 108, pp. 91-137.
- BRESSOUX P., COUSTERE P., LEROY-AUDOUIN C. (1997) Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique: le cas de la recherche en éducation, in *Revue Française de Sociologie*, XXXVIII, pp. 67-96.
- BRESSOUX, P. (2000). *Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement*. Habilitation à diriger les recherches. Université Pierre Mendès France. Grenoble.
- BRU M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Editions universitaires du sud.
- BRU, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, N° 138, pp. 63-74.
- CARDINET J. (1979). L'élargissement de l'évaluation. *Education et recherche*. Vol. 1, N°1, pp. 15-34.
- CARDINET J. (1990). *Evaluation interne, externe ou négociée ?* Conférence de 1987. Hommage à Jean Cardinet. Fribourg. Delval, pp.139-156.
- CRAHAY M. (1989). Contraintes de situation et interactions maîtres-élèves : changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue française de pédagogie*. N°88. pp.67-94.
- DACUNHA-CASTELLE D. (1996). *Chemins de l'aléatoire. Le hasard et le risque dans la société moderne*. Flammarion.
- DE KETELE J.M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigme. *Revue française de pédagogie*. N°103 pp.59-80.
- DURU-BELLAT M., LEROY-AUDOUIN C. (1990). Les pratiques pédagogiques au CP : structures et incidences sur les acquisitions des élèves", *Revue Française de Pédagogie*, N° 93, pp. 5-25.
- DURU-BELLAT M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. PUF, Coll. Education et Formation.
- DURU-BELLAT M., JAROUSSE J.P., MINGAT A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée. *Revue française de sociologie*. Vol. XXXIV, N°1, pp.43-60.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. PUF.
- GENELOT S., SUCHAUT B. (2000) L'évaluation des innovations pédagogiques : quelles modalités de coopération entre les différents acteurs ? *Mesure et évaluation en éducation*. Vol. 23, N°1, pp. 23-42.
- GOIGOUX R. (2001). *Enseigner la lecture à l'école primaire*. Habilitation à diriger les recherches. Saint-Denis, Université Paris 8.
- LAVAL C. (2003), *L'école n'est pas une entreprise, Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Ed. La Découverte.
- LE BASTARD S., SUCHAUT B. (2000): Lecture-écriture au cycle II : évaluation d'une démarche innovante. *Cahier de l'IREDU* N° 61. www.u-bourgogne.fr/IREDU/cahier61.pdf
- LEROY-AUDOUIN C., MINGAT A. (1995), *L'école primaire rurale en France : structure des classes, efficacité pédagogique et intégration au collège*. Rapport pour la direction de la prévision, Ministère de l'économie. 51 p. Paris.

- MEURET D. (2001), Les recherches sur la réduction de la taille des classes. Paris, *Haut Conseil de l'Évaluation de l'école*, coll. « Les rapports », N°1, 39 p.
- MINGAT A., SUCHAUT B. (1996), Incidences des activités musicales en grande section de maternelle sur les apprentissages au cours préparatoire. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. Vol. 39, N°3, pp. 49-76
- MINGAT A. (1984). Les acquisitions scolaires des élèves au cours préparatoire : les origines des différences. *Revue française de pédagogie*. N°69, pp.49-62.
- MINGAT A. (1991a). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : le rôle de l'enfant, la famille et l'école. *Revue française de pédagogie*. N°95, pp.47-63
- MINGAT A. (1991b) Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire : analyse du fonctionnement et évaluation des élèves. *Revue française de Sociologie*, n°XXXII-4, 1991, p 515-549
- MINGAT A. (1993) Commentaires sur les remarques d'Eric Plaisance. *Revue française de sociologie*, n°XXXIV, 1993, pp 65-68
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche (2003). *Lire au C*P : repérer les difficultés pour mieux agir*. CNDP. 2003.
- MORLAIX S. (2002). *Quel rôle accorder aux incitations dans la recherche sur l'efficacité enseignante ?* Document de travail. IREDU. Mars 2002, 25 p.
- PAUL J.J. (1996) *Le redoublement, pour ou contre ?* ESF éd.
- PIQUEE C., SUCHAUT B. (2002a). *Éléments d'analyse de l'efficacité pédagogique du dispositif ARTE* (Aide à la Réussite de Tous les Élèves). Rapport à l'Inspection Académique de la Haute-Marne. Décembre 2002, 32 p. www.u-bourgogne.fr/IREDU/2002/02091.pdf.
- PIQUEE C., SUCHAUT B. (2002b). *Efficacité pédagogique d'une action d'accompagnement scolaire : l'évaluation du « Coup de pouce de Colombes »*, Rapport pour l'A.P.F.E.E., 2002, 80p.
- PIQUEE C., SUCHAUT B. (2002c). Les opinions des acteurs confrontées à l'évaluation externe : le cas d'une action d'accompagnement scolaire au CP. *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, Vol. 35, N°3, pp. 103-126.
- PLAISANCE E. (1993) Remarques sur l'évaluation des actions de rééducation à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, n°XXXIV, 1993, pp 61-64
- ROBIN I. (2002). Ville L'enquête PISA sur les compétences en lecture des élèves de 15 ans : trois biais culturels en question. *Ville Ecole Intégration*, N°129, pp. 65-93.
- SUCHAUT B. (1998). L'individualisation de l'enseignement : éléments d'évaluation d'un dispositif pédagogique. *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, Vol.31, N°4, pp 41-67.
- SUCHAUT B. (2002). *La lecture au CP : diversité des acquisitions des élèves et rôle des facteurs socio-démographiques et scolaires*. Communication au colloque : "Vers la maîtrise de l'écrit par tous", organisé par l'APFEE (Association pour favoriser une école efficace), le 19 octobre 2002, Conseil régional Rhône-Alpes. www.u-bourgogne.fr/IREDU/2002/02065.pdf
- THELOT, C. (1993). *L'évaluation du système éducatif*. Paris : Nathan Université.
- WEISS R.S., REIN M. (1970). The evaluation of board – aim programs : experimental design, its difficulties and an alternative. *Admin, Science quart*. Vol. 15 (1), pp 97-112.