HAL
open science

Méthodologie de l'étude des pratiques d'enseignement au sein d'un observatoire du travail enseignant. Le cas de l'enseignement agricole public français

Jean-François Marcel, Audrey Murillo, Yves Lenoir, Esquivel Rocio

To cite this version:

Jean-François Marcel, Audrey Murillo, Yves Lenoir, Esquivel Rocio. Méthodologie de l'étude des pratiques d'enseignement au sein d'un observatoire du travail enseignant. Le cas de l'enseignement agricole public français. Méthodes en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement. Approches internationales. Tome 2, 2015. halshs-03086237

HAL Id: halshs-03086237

https://shs.hal.science/halshs-03086237

Submitted on 22 Dec 2020

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.

Chapitre X

Méthodologie de l'étude des pratiques d'enseignement au sein d'un observatoire du travail enseignant : le cas de l'enseignement agricole public français

Jean-François MARCEL et Audrey MURILLO
Unité Mixte de Recherche Éducation, Formation, Travail, Savoirs,
École Nationale de Formation Agronomique,
Université de Toulouse (France)

Introduction

Ce chapitre présente un dispositif original d'observation des pratiques d'enseignement. Inclus dans un dispositif de recherche plus large, visant la mise en place d'un observatoire du travail enseignant, l'élaboration de ce dispositif offre la particularité de s'effectuer en tension entre deux logiques : la logique des commanditaires qui souhaitent avoir un échantillon le plus large possible pour un coût le moins élevé possible, et la logique de notre équipe de recherche à qui a été confiée la commande : en lien avec nos cadres de références, nous défendons l'importance du recours à l'observation pour l'étude des pratiques d'enseignement. Nous avons donc « maintenu » ce volet observation dans les limites de ce qui était acceptable en termes de coût par les commanditaires. Nous avons donc privilégié les trois indicateurs qui nous paraissaient les plus pertinents et nous avons allégé le dispositif d'observation en abandonnant d'une part le recours à l'enregistrement vidéo et en procédant d'autre part à une forte automatisation des outils de collecte et de codage.

Ce chapitre présente et analyse cette démarche « en tension » d'élaboration du dispositif d'évaluation de pratiques d'enseignement dans le contexte spécifique de l'enseignement agricole public français. Il développe d'abord le contexte de cette recherche et la commande relative à l'observatoire, en positionnant ce dispositif d'observation comme un compromis acceptable entre le souhaité et le possible. Il présente ensuite un cadre théorique (qui circonscrit la sphère d'acceptabilité précédemment évoquée) partant du travail enseignant, passant par les pratiques d'enseignement et aboutissant à trois indicateurs pertinents pour l'étude des pratiques d'enseignement. Sans omettre les questions d'échantillonnage, la démarche d'opérationnalisation, sous forme d'outils d'observation, insiste sur l'automatisation que nous avons pu stabiliser pour la collecte et le codage des données empiriques. Elle se prolonge, en lien avec le cadre théorique, par

les choix effectués pour le traitement des données et se conclut par une analyse critique de la démarche et du dispositif.

1. Les spécificités de cette recherche

La méthodologie présentée ici est fortement marquée par la spécificité de la recherche qui simultanément constitue une opportunité et impose des contraintes importantes en termes de faisabilité. Cette spécificité permet par ailleurs de proposer quelques éléments complémentaires de définition des Sciences de l'éducation.

1.1 Un « compromis » entre un projet scientifique et la prise en charge d'une recherche commanditée

Nos recherches portent sur les pratiques et le travail enseignant (voir par exemple Marcel, 2009, 2011, à paraître; Murillo, 2010, à paraître) et notre équipe a proposé, lors des « Assises de l'Enseignement agricole Public » la mise en place d'un observatoire du travail enseignant. Ce dispositif vise la production de connaissances scientifiques sur le travail enseignant et, dans une logique d'aide à la décision, de leur mise à disposition auprès des responsables des établissements et des systèmes d'enseignement et de formation afin d'alimenter leurs choix et leurs stratégies de pilotage.
Dès lors, la recherche conduite accédait à un ancrage national (ce qui constituait une facilité dans sa mise en œuvre et dans les moyens accordés) mais perdait une partie de son autonomie car elle devait composer avec un groupe de travail (représentant le commanditaire) qui défendait des exigences, en termes à la fois de délais (pour la restitution des rapports) et de nombre d'établissements, de filières de formation, de régions, etc. La méthodologie proposée ici résulte donc d'un compromis (que nous avons considéré comme acceptable) entre nos ambitions scientifiques et le principe de réalité des attentes et du temps institutionnels ou politiques.

1.2 Une définition « en acte » des Sciences de l'éducation

Beillerot (1995) relevait trois perspectives possibles pour les Sciences de l'éducation:
- inventer un point de vue différent et spécifique (de type pluriel) sur l'objet éducation,
- travailler les facettes de l'objet éducation que les frontières disciplinaires empêcheraient d'appréhender,
- travailler sur les rapports entre les savoirs savants (issus de toutes les disciplines) et les pratiques professionnelles.

Notre recherche relève clairement de la troisième perspective, même si les « pratiques » concernées sont plutôt des pratiques de pilotage et de gouvernance des établissements ou même du système. Il s'agit d'un dispositif qui articule, sans les confondre, une recherche

« sur » (le travail enseignant) et une recherche « pour » – au service du pilotage des établissements et des systèmes d'enseignement et de formation (Marcel, 2010). Ce type de démarche, que nous regrouperons dans la grande famille de la recherche-intervention (Bedin, 1999; Marcel, 2013, à paraître) constitue à nos yeux une piste intéressante d'évolution de notre discipline, c'est-à-dire préserver ses ambitions académiques au sein de dispositifs « commandités » en prise directe avec les questions sociales (en acceptant de contribuer à l'élaboration de pistes de réponses ou de solutions).

2. Présentation du contexte de la recherche: la mise en place d'un observatoire du travail enseignant

L'évolution des attentes sociales vis à vis de « l'école », des publics en formation, des modes de pilotage d'établissements porteurs de marges d'autonomie plus importantes ont transformé le travail des enseignants ces dernières décennies. Face à ce constat très général, en 2009, les assises de l'enseignement agricole public français ont fait émerger la nécessité de mieux cerner la réalité du travail des enseignants dans les établissements d'enseignement agricole[1].

Dans le cadre du « pacte avec la communauté éducative » qui est issu de ces assises, une mesure entérine la création d'un observatoire du travail des enseignants. Les objectifs de cet observatoire en ces termes:
L'ambition est de se donner les moyens de décrire la réalité constitutive du travail enseignant par le biais d'une grille de lecture elle-même adossée à des mesures précises à la fois qualitatives et quantitatives. Ce dispositif, une fois validé, a pour vocation à s'inscrire dans la durée et à produire des états des lieux réguliers fondés sur la collecte, l'analyse et la mise en perspective des informations recueillies.

La Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche a passé commande à l'École Nationale de Formation Agronomique (ENFA) la mise en œuvre de cet observatoire. Au sein de l'ENFA, cette étude est confiée à l'équipe de recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoir » dans le souci de produire une connaissance du travail enseignant fondée sur une démarche scientifique, distanciée des « discours de conviction » accompagnant l'évolution du métier d'enseignant. Outre la production de connaissances, cet observatoire du travail enseignant remplit plusieurs fonctions[2]:
- améliorer la formation des enseignants de l'enseignement agricole,
- aider à piloter le système de l'enseignement agricole (aux niveaux national, régional, de l'établissement),
- compléter le dispositif d'évaluation de l'enseignement agricole,
- construire et diffuser la mémoire de l'enseignement agricole.

---

[1] En France, l'enseignement agricole relève du ministère chargé de l'agriculture et non du ministère de l'éducation nationale.
[2] Pour une analyse plus fine de dispositifs de recherche-intervention, voir Marcel (2013, à paraître).

L’observatoire s’appuie sur une enquête qui comprend deux volets:
– la capitalisation annuelle de données sur le travail enseignant, permettant d’en garder la mémoire et repérer les évolutions ;
– la focalisation annuelle sur un élément étudié en profondeur : la mise en place d’une réforme, les spécificités d’une fonction, d’une pratique…

Nous nous intéressons au travail des différents enseignants de l’enseignement agricole : les professeurs des lycées, les formateurs des Centres de Formation d’Apprentis (CFA) et les formateurs d’adultes des Centres de Formation Professionnelle et de Promotion Agricoles (CFPPA)

Pour circonscrire et préciser la notion de « travail enseignant » qui constitue le point de départ de cette étude, nous nous sommes appuyés sur l’analyse en trois dimensions qu’en font Tardif et Lessard (1999). Ces trois dimensions ont été déclinées en 15 facettes du travail enseignant, telles le cadre organisationnel du travail, le temps professionnel, les pratiques d’enseignement, le travail en équipe, la maîtrise des facettes du travail, le développement professionnel, ou encore l’identité professionnelle. Dans ce chapitre, nous focaliserons notre attention sur les pratiques d’enseignement (lors de séances d’enseignement).

En 2010-2011, une première phase de l’étude a consisté à tester dans trois établissements un protocole de recueil de données s’appuyant sur des observations, entretiens et questionnaires. En 2011-2012, une deuxième phase a permis de produire des connaissances sur le travail des enseignants, à partir d’une enquête s’étant déroulée dans dix autres établissements d’enseignement agricole. Le dispositif d'observation présenté ici est celui utilisé au cours de cette deuxième phase.

3. Le cadre théorique

Notre cadre théorique positionnera dans un premier temps les pratiques d'enseignement par rapport au travail enseignant (dont elles ne constituent qu'une partie) avant de préciser le modèle mobilisé pour les étudier. Il se conclura en explicitant le compromis opéré dans cette recherche en exposant les raisons qui nous ont permis de le considérer comme acceptable.

3.1 Travail enseignant et pratiques enseignantes

Tardif et Lessard (1999) proposent une définition du travail enseignant à l'aide de trois dimensions : l’activité, le statut et l’expérience.

Ils proposent d'abord d'envisager « le travail comme activité » en considérant deux « points de vue complémentaires » : « les structures organisationnelles dans lesquelles se déroulent cette activité, structures qui la conditionnent de multiples façons » et « le déroulement de cette activité, c'est-à-dire les interactions continuelles, au sein du processus de travail concret, entre le travailleur, son produit, ses buts, ses outils, ses savoirs et les résultats du travail » (op. cit., p. 37). Ils défendent ensuite l'intérêt d'appréhender « le travail comme statut », ce qui « renvoie à la question de l'identité du travailleur à la fois dans l'organisation du travail et dans l'organisation sociale, dans la mesure où celles-ci fonctionnent selon une imposition de normes et de règles qui définissent les rôles et les positions des acteurs » (op. cit., p. 39). Ils précisent que cette identité n'est pas simplement un « donné » aux acteurs mais qu'elle est aussi un « construit » de ces acteurs.

Ils considèrent enfin le travail « en fonction de l'expérience du travailleur, c'est-à-dire du travail tel qu'il est vécu et signifié par et pour lui-même ». Cette expérience peut-être entendue en deux sens, soit « comme un processus d'apprentissage spontané qui permet au travailleur d'acquérir des certitudes quant à la façon de contrôler les faits et les situations de travail qui se répètent » soit comme un processus fondé « sur l'intensité et la signification d'une situation vécue par un individu » (op. cit., p. 40).

Sur la base de la proposition de ces auteurs, nous pouvons d'une part repérer que le travail enseignant déborde largement les pratiques (ce qui se traduit dans un dispositif de recherche explorant 15 facettes du travail) et que, d'autre part, les pratiques se situent à l'articulation de la dimension « activité » et de la dimension « expérience ». Cela nous permet d'introduire un soubassement important du modèle présenté dans le paragraphe suivant : les pratiques d'enseignement comportent deux sphères interdépendantes, une sphère accessible à un processus de conscientisation de l'enseignant (plus proche du travail comme expérience) et une sphère échappant à ce processus, et restant cantonnée dans le tacite, le non-conscientisé (plus proche, sans doute mais avec des précautions certaines, du travail comme activité).

3.2 Un modèle des pratiques d'enseignement

Notre cadre d'étude des pratiques d'enseignement est construit dans le prolongement du modèle triadique proposé par Bandura (2003) avec la théorie de l'agentivité. Les pratiques sont envisagées comme un système de trois composantes interdépendantes:

- l'acteur au travers de ses caractéristiques socioprofessionnelles, l'épaisseur de son histoire personnelle et professionnelle, ses valeurs, son expérience, etc.,
- le contexte au sein duquel s'actualisent ses actions, au travers de ses différentes dimensions : sociales (élèves, autres enseignants, partenaires), matérielles (la classe, les ressources pédagogiques, etc.), institutionnelles (textes officiels, programmes, etc.), symboliques, etc.
- l'action en situation, marquée par une contingence irréductible.

Nous préciserons toutefois ce modèle en introduisant une quatrième composante, la composante épistémologique des connaissances et des savoirs, ceux de l'enseignant bien sûr (académiques, professionnels, expérientiels) mais aussi les savoirs mis en jeu dans les situations d'enseignement.

Dans ce modèle, l'enseignant n'est envisagé ni comme un « agent » déterminé par son histoire ou par le contexte (Ardoino, 1980) ni comme un « auteur » tout puissant maîtrisant parfaitement tout le champ des possibles. Par exemple, lors de la préparation, il peut poser les jalons de sa séance (en mettant en jeu ses valeurs, son expérience, sa connaissance des élèves ou de la discipline) et il « décide » pour partie de son action. En revanche, la mise en œuvre devra tenir compte du contexte, mobiliser les ressources, composer avec les contraintes, s'adapter aux imprévus et « décider dans l'urgence » (Perrenoud, 1996). Les pratiques n'ont rien d'erratiques, elles sont structurées par des formes de rationalité de l'enseignant – et nous souscrivons à la notion « d'organisateurs » proposée par Clanet (2008) ou par Bru, Pastré et Vinatier (2007) – mais elles sont également sujettes à des variations en raison des dynamiques d'adaptation aux contextes. Elles apparaissent marquées par une sorte de dialectique entre stabilité et variabilité mais se différencient toutefois d'autres pratiques professionnelles en ce sens où cette stabilité résulte en grande partie d'une planification qui leur est spécifique, la préparation.

3.3 Les contours d'un compromis acceptable

Dans le prolongement de ce modèle, nous avons défendu l'intérêt d'une « double lecture » (Marcel, 2002) articulant le point de vue de l'enseignant (pour investir la sphère conscientisée des pratiques) et le point de vue de l'observateur (pour investir la sphère non conscientisée des pratiques).

Pour des raisons de faisabilité, en lien avec les exigences de la commande, la plupart des dimensions du travail sont investies par questionnaires. Or, nous avons tenu à préserver un dispositif d'observation des pratiques d'enseignement, malgré le coût important de l'opération et le fait que le recueil du point de vue de l'enseignant sur les pratiques observées n'a pas été possible. Nous aborderons en suivant l'opérationnalisation du dispositif (en lien avec le modèle) mais il nous paraissait plus important de pouvoir étudier un nombre réduit de pratiques observées (même privées de l'entretien post-séance) que nous en tenir à des pratiques déclarées, s'émancipant par trop, du moins à nos yeux, des situations d'enseignement.

4. La construction du dispositif d'observation

Dans le prolongement du modèle des pratiques d'enseignement, nous avons sélectionné pour l'observation trois indicateurs: le temps consacré par l'enseignant aux contenus enseignés (qui renvoie à la composante « action en situation »), la gestion des

comportements parasites (qui renvoie à la composante « contexte ») et la contextualisation des savoirs en jeu (qui renvoie à la composante épistémologique). Logiquement, la composante « caractéristiques de l'enseignant » ne peut pas être investie par observation. Elle l'est en revanche au travers de questionnaires que nous ne reprendrons pas ici mais qui attestent que notre étude prenait effectivement en charge les quatre composantes des pratiques, même si nous centrons ce texte sur les trois investies par observation.

4.1 Le temps consacré par l'enseignant aux contenus enseignés

Nous investissons la composante « action en situation » par l'étude du temps consacré par l'enseignant aux contenus enseignés. Dans une revue de littérature, Borg (1980) a montré une grande variabilité concernant l'emploi par les enseignants du temps dont ils disposent. Chopin (2010) met en évidence que certains travaux (Harnischfeger & Wiley, 1977; Stallings & Kaskowitz, 1974) montrent une corrélation entre le nombre d'heures d'enseignement dispensées et les progrès des élèves, alors que d'autres travaux (Lee, Carriere, & Mac Queen, 1981) ne confirment pas ce lien. Ces différences de résultats seraient dues à un défaut de validité des données recueillies. En effet, ce sont les enseignants qui renseignent un questionnaire en mentionnant les durées consacrées aux différentes matières. S'il nous paraît opportun d'appréhender le temps consacré aux contenus enseignés, notre recueil prend en compte deux points:

- Dans l'enseignement agricole (à l'inverse de l'enseignement primaire), les enseignants n'ont que peu de marge de manœuvre pour décider du nombre d'heures qu'ils consacrent à une matière. Toutefois, au sein d'une séance, certains enseignants consacrent plus de temps que d'autres aux contenus enseignés. Nous nous intéressons à cette durée, dont sont exclus les temps d'installation, de gestion des comportements parasites, de pause, etc.
- Les enseignants ne peuvent appréhender avec une fiabilité correcte ce temps consacré aux contenus enseignés ; il doit donc être mesuré par un observateur des séances de classe.

4.2 La gestion des comportements parasites

Nous investissons la composante « action en situation » par l'étude de la gestion des comportements parasites des élèves. Nous retenons de l'adjectif « parasite » la dimension « inutile et importune », sans relation avec les contenus enseignés. Plus précisément, en suivant Romano (1993), nous considérons que les comportements parasites ont « pour effet de perturber l'ordre et la sécurité de l'environnement pédagogique ou qui interfère avec la tâche d'apprentissage ». Les comportements parasites peuvent créer une « rupture de l'enseignement » (Doyle, 1986) qui conduit l'enseignant à interrompre le cours de la séance pour réagir. Sieber (2001, p. 68) répartit ces comportements en quatre catégories : les comportements de distraction, les comportements impulsifs, les comportements

dérangeants, les comportements oppositionnels, provocateurs ou agressifs.

Ces catégories relèvent d'un degré d'inférence assez élevé et ne sont pas exclusives (un comportement pouvant être, par exemple, à la fois impulsif et dérangeant). Nous avons choisi des modalités à plus faible degré d'inférence, afin de fiabiliser et systématiser les observations : tenue (attitude au travail), prise de parole intempestive, bavardage, agitation, bruits, déplacements non utiles aux apprentissages, téléphone, manger/boire, retard d'élèves, non respect des consignes et des règles, dispute, gestes violents, autre.

Une fois le comportement parasite identifié, nous nous sommes centrés sur la « gestion réactive » de l'enseignant (Sieber, 2001, p. 76). Nous n'avons pas pris en compte la « gestion préventive » (l'enseignant prévient les élèves de ses attentes), la « gestion organisationnelle » (l'enseignant organise sa séance de manière à minimiser les comportements parasites) ou encore la « gestion de diversion » (l'enseignant oriente l'orientation de l'élève sur le contenu, sans mentionner le comportement parasite). La prise en compte de ces divers types de gestion aurait en effet nécessité des entretiens spécifiques.

4.3. Les contextualisations des contenus enseignés

Différents travaux ont montré que les apprentissages étaient favorisés par la contextualisation des contenus enseignés (Lave & Wenger, 1991). Pour Bédard (2003), l'adéquation entre la situation d'enseignement et le contexte professionnel est un « critère de la validité écologique » de la situation d'enseignement. Bédard (op. cit.) distingue plusieurs cibles du transfert des connaissances, qui peuvent être assimilées à plusieurs contextes auxquels l'enseignant peut faire référence : les autres cours, les évaluations, les mises en pratiques, les ateliers, les stages, le marché du travail, la vie sociale, la vie quotidienne.

Nous avons détaillé ces catégories en prenant notamment en compte le contexte de l'enseignement agricole (exploitation de l'établissement, hall, atelier, entreprise familiale, entreprise locale…). Par ailleurs, nous avons relevé l'auteur de la contextualisation : enseignant ou élève.

5. La démarche méthodologique

Ce paragraphe nous permettra de présenter les différentes phases de la démarche (échantillonnage, recueil, codage et traitement des données) puis d'en proposer une brève analyse critique.

5.1 Les procédures d'échantillonnage

L'échantillonnage s'est effectué à trois niveaux: l'établissement, l'équipe pédagogique (enseignants d'une classe), l'enseignant. A chaque niveau, nous nous sommes efforcés de prendre en compte à la fois la représentativité de l'échantillon et le volontariat des acteurs concernés.

– Niveau établissement. Un échantillon de dix Établissements public locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricole (EPLEFPA)[3] a été constitué pour réaliser l'enquête. La constitution de l'échantillon a pris en compte divers critères, tels la région, la taille, la diversité des filières, la distance d'un centre urbain, la stabilité des équipes, l'attractivité de l'établissement, le secteur de formation dominant. Des données relatives à 10 établissements et à leur pilotage ont été recueillies.
– Niveau équipe pédagogique. Au sein de chaque établissement, une équipe pédagogique par centre (lycée, CFA ou CFPPA) a été enquêtée. La diversité des filières (générales, technologiques et professionnelles) a été privilégiée. Des questionnaires ont été complétés par 192 enseignants appartenant à 30 équipes.
– Niveau enseignant. Au sein de chaque équipe, nous avons observé et nous sommes entretenus avec au minimum deux enseignants : l'un menant une séance « en classe », l'autre une séance de travaux pratiques dans l'atelier, sur l'exploitation, à l'extérieur de l'établissement… Pour constituer l'échantillon, nous avons mis l'accent sur la diversité des enseignants (sexe, ancienneté, discipline enseignée). 74 enseignants volontaires ont été observés.

5.2 Les procédures de recueil et de codage des données

Les pratiques d'enseignement n'étant pas inférables des pratiques déclarées, nous avons réalisé des observations de séances d'enseignement. Les enseignants n'avaient d'autre consigne que de réaliser la séance de façon habituelle. Afin de limiter les biais de désirabilité sociale, ils n'étaient pas informés précisément des données recueillies. Les observateurs ne cherchant pas à mettre à l'épreuve d'hypothèse préalable et les observations relevant d'un faible niveau d'inférence, les conditions étaient réunies pour limiter les biais de type « effet Rosenthal ».

Afin de rendre possible la comparaison entre les observations de toutes les séances, nous avons systématisé le recueil de données. De nombreuses observations devant être effectuées puis analysées en un temps limité, nous avons travaillé à l'automatisation maximale des procédures de recueil et de traitement des données. Plusieurs stratégies ont permis cette automatisation:

- Lors d'une première phase de test dans trois établissements, deux observateurs ont codé

[3] Chaque EPLEFPA regroupe, autour d'une exploitation agricole ou d'un atelier technologique à vocation pédagogique, un ou plusieurs lycée(s) agricole(s), un ou plusieurs Centre(s) de formation d'apprentis (CFA) ou Centre(s) de formation professionnelle et de promotion agricoles (CFPPA).

simultanément les mêmes séances. Cette phase a permis de standardiser le codage et de fiabiliser la deuxième phase, où les deux observateurs par séance ont pris en charge des dimensions différentes à observer.

- L'absence de captation vidéo a contraint les observateurs à coder les séances en temps réel, dans le but d'éviter l'étape chronophage de visionnage-codage. Les observateurs ont recueilli les données directement sur des fichiers informatiques de type tableurs, compromis entre grille d'observation manuscrite et logiciel complexe. L'absence de recueil « papier » apporte en effet un important gain de temps.
- La définition de catégories a priori a permis de constituer des menus déroulants facilitant la saisie par l'observateur. Les deux schémas suivant donnent à voir les grilles de recueil de données sur la contextualisation des savoirs et sur les réactions des enseignants aux comportements parasites des élèves.

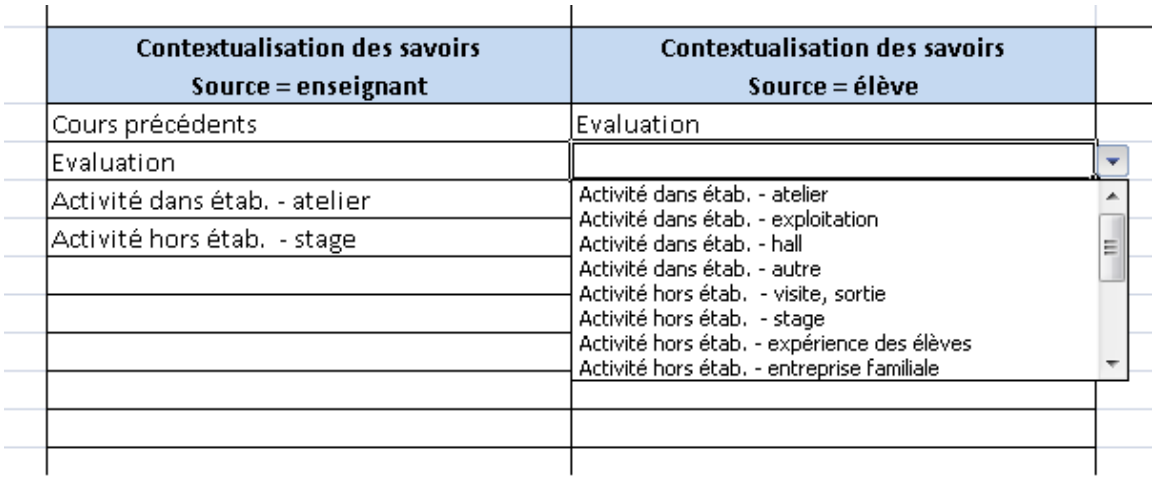

Figure 1 – Extrait de la grille de recueil de données sur la contextualisation des savoirs

Tableau 1
Extrait de la grille de recueil de données sur les comportements parasites

Comportement parasite	Auteur(s) du trouble	Réaction de l'enseignant	Impact immédiat
Bavardage, agitation	Groupe d'élèves	Ignoré ou toléré	
Prise de parole intempestive	Groupe d'élèves	Réprimé	Stoppé
Bavardage, agitation	Groupe d'élèves	Ignoré ou toléré	
Bavardage, agitation	Groupe d'élèves	Ignoré ou toléré	
Bavardage, agitation	Groupe d'élèves	Ignoré ou toléré	
Tenue (attitude au travail)	Elève	Ignoré ou toléré	
Bavardage, agitation	Groupe d'élèves	Ignoré ou toléré	
Bavardage, agitation	Groupe d'élèves	Pointé	Réduit
Bavardage, agitation	Groupe d'élèves	Ignoré ou toléré	

Le traitement de données préalablement catégorisées est plus rapide que le traitement de données non catégorisées. La pertinence des catégories a été testée lors de la première phase de l'enquête, destinée à valider les outils de recueil de données.

– Toujours dans un souci de recueil rapide d'informations, nous avons créé un raccourci-clavier permettant d'insérer automatiquement l'heure courante. Ceci a permis d'enregistrer l'heure exacte de début et de fin des phases de « temps consacré aux contenus enseignés ». L'emploi de formules de calculs offertes par le tableur a permis un calcul automatisé des durées totales, lors d'une séance : temps consacré aux contenus, temps non consacrés aux contenus, et temps de pause.

Tableau 2
Extrait de la grille de recueil de données sur le temps consacré aux contenus enseignés

Début de la phase	Catégorie de la phase	Durée
9:04:36	non contenu	0:06:23
9:10:59	contenu	0:30:18
9:41:17	non contenu	0:07:40
9:48:57	contenu	0:00:34
9:49:32	non contenu	0:05:05
9:54:36		

– Au fur et à mesure que les observateurs renseignaient les fichiers, un premier niveau de traitement (tri à plat) s'effectuait de façon automatique, au moyen de formules: la séance à peine terminée, un récapitulatif des données recueillies était disponible.

Tableau 3
Ligne générée automatiquement à la suite de la grille de recueil de données

Identifiant de la séance	Temps consacré aux contenus	Temps non consacré aux contenus	Temps de pause	Temps total	(…)	Nombre de contextuali-sations - Cours précédents	Nombre de contextuali-sations - Cours suivants	Nombre de contextuali -sations - Evaluation	Nombre de contextuali-sations - Total
62	00:30:52	00:19:12	0	00:50:04		3	1	3	7

Ce récapitulatif prend la forme d'une ligne par séance; l'ensemble de ces lignes est ensuite regroupé dans un même fichier, nous obtenons ainsi un tableau récapitulant toutes les données issues des observations.

Tableau 4
Regroupement des lignes générées automatiquement à la suite de la grille de recueil de données

Identifiant de la séance	Temps consacré aux contenus	Temps non consacré aux contenus enseignés	Temps de pause	Temps total	(…)	Nombre de contextuali-sations - Cours précédents	Nombre de contextuali-sations - Cours suivants	Nombre de contextuali-sations - Evaluation	Nombre de contextuali-sations - Total
62	00:30:52	00:19:12	0	00:50:04		3	1	3	7
63	01:37:50	00:07:10	00:12:10	01:57:10		0	1	0	1
64	00:50:50	00:05:12	0	00:56:02		0	2	1	3
65	00:46:52	00:08:12	0	00:55:04		4	0	0	4

5.3 Les procédures de traitement des données

Le traitement des données a été effectué en 3 étapes:

- Tris à plats. Pour chaque variable, toutes observations confondues confondus, sont calculés des pourcentages, indices de tendance centrale et de dispersion.
- Tris croisés de variables. Les variables sont croisées (majoritairement au moyen de Chi deux). A l'échelle de l'observatoire du travail enseignant, nous cherchons à déterminer quelles variables de la sphère extrinsèque (sur lesquelles l'enseignant n'a pas de prise) sont liées avec les variables de la sphère intrinsèque de l'enseignant (sur lesquelles il a prise).
- Typologies. Pour un ensemble de variables proches, des types de pratiques[4] sont obtenus en réalisant des classifications hiérarchiques. Ceci permet de « condenser » les données et de repérer différents profils d'enseignants, de pratiques, d'établissements…
- Tris croisés de typologies. Les typologies sont croisées, tout comme les variables, pour déterminer les liens entre sphère intrinsèque et sphère extrinsèque.

5.4 Les apports, limites et défis du processus méthodologique

La méthodologie présentée a l'avantage, une fois mise en place, de permettre un recueil et un traitement rapides des données. Elle préserve un volet « observation » (dont nous avons souligné l'importance pour les pratiques d'enseignement) au sein du dispositif observatoire. L'utilisation d'un tableur comme grille d'observation s'est avérée efficace et simple d'utilisation. De plus, ces grilles ont pu être utilisées pour décrire des séances extrêmement diversifiées, tant par les types d'apprenants (lycéens, apprentis, adultes) que les matières (générales, professionnelles) ou les formats pédagogiques (cours magistral, cours dialogué, travaux pratiques en laboratoire, sur l'exploitation, sortie…).

[4] Par exemple: enseignants réalisant surtout des contextualisations professionnelles, et enseignants réalisant surtout des contextualisations scolaires.

Notre méthode comporte toutefois quelques limites:

- La quantification efface la qualité. Prenons l'exemple des comportements parasites, dont le nombre d'occurrences est relevé. Sur une échelle ordinale, deux bavardages ont plus de poids qu'un comportement violent.
- L'approche analytique des pratiques isole les indicateurs au sein du calcul de leurs occurrences, nous venons de le voir, mais elle ne prend pas en charge non plus la chronologie de la séance (autrement qu'au travers, éventuellement, de phases de la séance), les enchaînements d'épisodes ou de micros-épisodes qui pourraient être très éclairants.
- L'observateur ne perçoit pas tout. Il est très probable que les deux observateurs n'aient pas comptabilisé tous les éléments, notamment les comportements parasites des élèves, qui peuvent être relativement discrets. Une captation vidéo, qui permet plusieurs visionnages, aurait pu réduire ce biais.
- La reproductibilité. L'observation ayant été standardisée et le recueil de données demandant à l'observateur de faibles inférences, la fiabilité est assurée. Cependant, en cas de doute, l'absence d'enregistrement n'autorise pas à revenir sur le codage réalisé.

Conclusion

Le dispositif développé ici, au delà des limites que nous venons d'évoquer, présente un avantage majeur pour la recherche en éducation. Adossé à un cadre théorique consistant, tant au niveau des pratiques d'enseignement que des trois indicateurs retenus, il débouche sur un dispositif d'observation certes pertinent mais aussi relativement souple, notamment en raison de l'automatisation des procédures de collecte et de codages des éléments empiriques. Dès lors, il permet de maintenir un volet observation au sein d'un dispositif aussi important que l'observatoire du travail enseignant, ce qui est très rarement le cas comme en atteste, par exemple, l'ambitieuse enquête TALIS conduite par l'OCDE[5] où le seul outil est le questionnaire. Or, nous avons montré, en prolongeant la théorisation de Bandura (2003), combien « le point de vue de l'observateur » était important pour étudier les pratiques d'enseignement.

Dès lors, cette modeste contribution apporte deux arguments qui soulignent l'importance des Sciences de l'éducation quand il s'agit de connaître ou d'intervenir dans le champ éducatif. Le premier renvoie à la méthodologie de l'observation qui, pour des raisons de coût, est régulièrement évacuée des dispositifs « importants ». Nous défendons ici sa « réhabilitation » pour des raisons théoriques bien sûr (au service de la connaissance des pratiques d'enseignement) mais en relativisant également la question du coût à l'aide de solutions techniques qui la rendent plus souple.

[5] http://www.oecd.org/fr/edu/prescolaireetscolaire/enqueteinternationaledelocdesurlenseignementetlacquisitiondeconnaissancestalis-talis2013.htm

Le second argument, un peu en marge de ce texte, concerne la prise en charge de la demande sociale et la mise en place d'un observatoire du travail enseignant par une équipe de recherche en Sciences de l'éducation. Ce type de recherche-intervention, relevant ici de l'aide à la décision, est une piste que notre discipline peut et doit investir. Il est toutefois nécessaire qu'elle s'engage dans cette voie avec toutes les précautions requises et qu'au sein de ces dispositifs, elle articule sans les confondre des objectifs académiques et des objectifs de contribution au changement.

Bibliographie

Ardoino, J. (1980). *Éducation et relations. Introduction à une lecture plurielle des situations éducatives*. Paris: Gauthier-Villars.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.

Bédard, D. (2003). *L'apprentissage et l'enseignement contextualisés (AEC): fondements théoriques et implication pédagogiques.* Paper presented at the Conférence plénière, Chaire de pédagogie universitaire/IPM, UCL.

Bedin, V. (1999). Le statut des demandes sociales dans l'aide à la décision politique. *Les dossiers des sciences de l'éducation, 2*, 89-104.

Beillerot, J. (1995). Projet et légitimité. *Cahiers Pédagogiques, 334*, 16-17.

Borg, W. (1980). Time and school learning. In C. Denham & A. Lieberman (Eds.), *Time to learn* (pp. 32-62). Washington: The national institute of education.

Bru, M., Pastré, P., & Vinatier, I. (2007). Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspectives croisées (Editorial). *Recherche et formation, 56*, 5-14.

Chopin, M.-P. (2010). Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie, 170*, 87-110.

Clanet, J. (2008). Liens entre pratiques d'enseignement et performances scolaires au cours préparatoire. Etude comparative de contextes différents (classes à effectifs réduits vs classes à effectifs habituels). *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 19*, 103-118.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3e ed., pp. 392-431). New York: McMillan.

Harnischfeger, A., & Wiley, D. (1977). *Time allocations in 5th grade reading*. Paper presented at the Annual meeting of the American educational research association, New York.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lee, D., Carriere, R., & Mac Queen, A. (1981). *Successful practices in high-poverty schools*. Santa Monica: System development corporation.

Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie, 138*, 103-114.

Marcel, J.-F. (2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Les Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 12*, 47-64.

Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE, 27-28*, 41-64.

Marcel, J.-F. (2011). Etudier les pratiques des acteurs au sein des dispositifs d'éducation à la santé. La contribution des recherches sur le travail partagé des enseignants. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Education, 14*(2), 61-78.

Marcel, J.-F. (2013, à paraître). Contribution à une ingénierie de la commande. *TransFormations-*

Recherches en éducation des adultes, 8.

Marcel, J.-F. (à paraître). Critical approach to the contribution made by education research to the social construction of the value of teaching work. *Policy Futures in Education*.

Murillo, A. (2010). Le niveau de difficulté des tâches scolaires : des marges de manœuvre limitées pour les enseignants. *Carrefours de l'Education, 29*, 79-93.

Murillo, A. (à paraître). Un savoir-faire implicite des enseignants relatif aux questions posées à leurs élèves. In P. Buznic & L. Gérard (Eds.), *L'apprentissage informel du métier d'enseignant : problématiques émergentes en sciences de l'éducation*

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF.

Romano, G. (1993). La discipline en classe. *Pédagogie collégiale, 7*(1), 30-33.

Sieber, M. (2001). *Comment gérer l'indiscipline en classe ?* Fribourg, Suisse: Editions universitaires.

Stallings, J., & Kaskowitz, D. (1974). *Follow-through classroom observation evaluation 1972-1973*. Menlo Park: Stanford research institute.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Laval: Presses de l'Université de Laval.