



HAL
open science

Les conduites de l'enseignant : des recherches entre prescription et description

Philippe Dessus

► **To cite this version:**

Philippe Dessus. Les conduites de l'enseignant : des recherches entre prescription et description. 3e Biennale de l'Éducation et de la Formation, APRIEF, Apr 1996, Paris, France. hal-01821897

HAL Id: hal-01821897

<https://hal.science/hal-01821897v1>

Submitted on 23 Jun 2018

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.

Les conduites de l'enseignant : des recherches entre prescription et description

Philippe Dessus*

La littérature de Sciences de l'éducation à propos de l'enseignant regorge d'images parfois contradictoires, souvent conflictuelles, sur ce qu'il est ou devrait être.

Qu'ils soient de nature ergonomique, cognitiviste, sociologique, éducative ou didactique, la majorité des travaux produits a eu pour but ou pour conséquence de rationaliser le travail de l'enseignant (1). Si l'on considère ce qui divise les chercheurs, on peut distinguer deux grands axes : *l'approche prescriptive/descriptive*, qui semble également répartie dans la littérature ; le présupposé de l'enseignant *rationnel/irrationnel* qui, lui, peut fluctuer selon les facteurs des expérimentations.

Nous allons décrire ces deux approches, puis nous nous pencherons sur les principales images que l'on peut rencontrer dans la littérature à propos des enseignants. Nous terminerons en signalant ce que les recherches futures pourront apporter à l'étude des processus de pensée de l'enseignant.

L'APPROCHE PRESCRIPTIVE VS DESCRIPTIVE

Bru, en distinguant les modèles *de* l'enseignement et les modèles *pour* l'enseignement (2), nous permet d'opérer une distinction claire entre deux sortes d'images. Celles qui appartiennent au domaine prescriptif (pour l'enseignement) ne se soucient pas de validité, mais essaient de définir ce que pourrait être un bon enseignant, une bonne préparation de classe, une bonne école. Prime ici l'efficacité, dans la formation des enseignants, par exemple. Celles qui appartiennent au domaine descriptif, elles, essaient d'être plus près de la réalité, gagnant en explicativité ce qu'elles perdent en désirabilité sociale. Ce critère de classement n'est toutefois pas assez fin pour rendre compte de toutes les images que nous avons inventoriées. Les préoccupations des chercheurs ont également eu pour objet de

* DEACT, Univ. P.-Mendès-France, Grenoble. Paru in Dessus, P. (1996a). Les conduites de l'enseignant, recherches entre prescription et description. *Troisième Biennale de l'Éducation et de la Formation*. Paris : APRIEF, 18-21 avril Ce chapitre est une version raccourcie de Dessus, P. (1995). Les recherches à propos de l'enseignant, des images entre prescription et description. *Recherche et formation*, 20.

(1) Voir notamment Perrenoud, P. (1988). La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste ? In M. Huberman (Ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ?* Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 198-233.

(2) Bru, M. (1994). Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement ? *L'année de la recherche en Sciences de l'éducation*, 1, 165-174.

restreindre la complexité des conduites de l'enseignant et, par la même occasion, de tenter d'y repérer une certaine régularité.

L'ENSEIGNANT RATIONNEL VS ARATIONNEL

Le deuxième critère est donc d'observer une (a-)rationalité chez l'enseignant (3). Il s'agit de tester si la pensée de l'enseignant est prédictible, reproductible, afin de la modéliser. Un enseignant rationnel pense que, pour chaque situation d'enseignement, il en est au moins une qui conviendra à ses élèves. Il suppose qu'il a les moyens de la mettre en œuvre, étant face à une situation déterministe dont l'évolution est presque totalement prévisible en fonction de son activité. Face à une alternative, il décide de la meilleure action possible et contrôle à chaque instant l'évolution de la situation. Comme un joueur d'échecs, il est capable de prévoir de nombreux coups à l'avance ainsi que les réponses respectives à y apporter. Ce modèle, provenant des théories mathématiques de la décision (4) est bien entendu battu en brèche par bon nombre de travaux, qui concluent, tout au plus, à une éventuelle rationalité limitée de l'enseignant (5).

À l'opposé se trouverait un enseignant arationnel qui, sans être irrationnel, prendrait des décisions compilées extrêmement dépendantes du contexte, de sorte qu'elles seraient difficiles à modéliser. Il semble que cette caractéristique serait le propre des enseignants expérimentés, voire experts.

Après avoir rapidement brossé les différentes caractéristiques de ces approches, nous pouvons essayer de décrire quelques images apparaissant dans la littérature : l'enseignant professionnel et son versant descriptif : l'enseignant réfléchi ; l'image prescriptive de l'enseignant tylerien et son pendant, l'enseignant planificateur et enfin un courant bivalent, en partie descriptif et prescriptif, celui de l'enseignant décideur.

L'ENSEIGNANT PROFESSIONNEL

Le terme « enseignant professionnel » sonne comme un pléonasme : en quoi pourrait-il être considéré comme un amateur ? « Profession » n'est pas ici à opposer à amateurisme, mais à « métier » (6). Ainsi, « profession » renvoie à un travail plutôt prestigieux, alors que métier n'est souvent associé qu'à un travail mécanique, voire manuel. En devenant universitaire, la formation des enseignants tente de professionnaliser ce qui, auparavant, était un métier. Les bénéfices que l'on essaie de retirer de cette vision profes-

(3) Voir Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.

(4) Voir Charreton, R., Bourdair, J.-M. (1985). *La décision économique*. Paris : P.U.F.

(5) Lee, O., Porter, A. C. (1993). A teacher's bounded rationality in middle school science. *Teacher and Teaching Educ.*, 9-4, 397-409.

(6) Voir Trousson, A. (1992). *De l'artisan à l'expert, la formation des enseignants en question*. Paris : C.N.D.P./Hachette.

sionnelle de l'enseignant sont loin d'être seulement sociaux ou politiques. Les chercheurs pensent pouvoir appliquer à ces professionnels les techniques d'analyse couramment utilisées pour des professions « techniques ». Issue de l'approche sociologique, cette démarche postule que l'enseignant a des comptes à rendre à son entourage, parents, élèves, collègues, supérieurs ; on reconnaît ou non ses capacités à enseigner. Il développe un savoir-faire conjointement issu de son enseignement universitaire de haut niveau et de son expérience, voire de son expertise.

Labaree (7) dénonce quelques effets paradoxaux de ce mouvement. Tout d'abord, il augmente l'influence de l'université sur l'enseignement primaire et secondaire, en donnant beaucoup plus de poids à l'autorité des formateurs des enseignants et il augmente la rationalisation de l'enseignement en imposant le modèle de la recherche-action.

L'image de l'enseignant professionnel est une heuristique pour mieux penser la formation des enseignants ou bien leur nouvelle place dans la société, en aucun cas cela n'est un modèle de leur activité. La métaphore de l'enseignant réfléchi semble avoir été conçue pour pallier ce problème.

L'ENSEIGNANT RÉFLÉCHI

L'image de l'enseignant réfléchi lui fait privilégier son auto-évaluation. Ce dernier puise dans sa propre pratique les éléments qui vont lui permettre de s'analyser et d'aller vers un meilleur enseignement. De nombreux modèles de formation initiale s'appuient sur cette hypothèse (8). Sans pour autant dénier que l'enseignant est face à une situation problématique et développerait des stratégies de résolution de problème, les études sur l'enseignant réfléchi adoptent une vision plutôt ethnographique, où le contexte social prime l'utilisation de schémas d'actions. L'enseignant réfléchi s'engagerait donc — et c'est en cela qu'il se rapprocherait de l'enseignant planificateur —, lors de situations ou de contextes qui lui semblent problématiques, dans un processus de résolution de problèmes — identification du problème, génération de solutions possibles et tests de ces solutions, évaluation en termes d'apprentissage, mémorisation (9). Ainsi, c'est plus la réflexion-*en*-action que *sur* l'action qui sera recherchée et favorisée.

(7) Labaree, D. F. (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching : a genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educ. Rev.*, 62-2, 123-154.

(8) Morine-Dersheimer, G. (1989). Preservice teachers' conceptions of content and pedagogy : measuring growth in reflective, pedagogical decision-making. *J. Teacher Educ.*, 40-5, 47-52 ; et Zeichner, K. M. (1987). Preparing reflective teachers : an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *Int. J. Educ. Res.*, 11-5, 565-575.

(9) Copeland, W. D., Birmingham, C., De La Cruz, E. (1993). The reflective practitioner in teaching : toward a research agenda. *Teacher and Teaching Educ.*, 9-4, 347-359.

Les critiques, bien évidemment, ne manquent pas. Certains dénoncent la survalorisation de l'image de l'enseignant-chercheur (10). D'autres lui reprochent sa centration sur l'introspection, dont la psychologie ergonomique a pu mesurer les inconvénients. Rien ne prouve en effet que l'enseignant face à une double tâche — action *et* réflexion — se comporte comme s'il avait seulement à enseigner.

Passons maintenant à la principale approche concurrente au courant de l'enseignant professionnel/réfléchi, plutôt arationnel : celle qui consiste à techniciser la spécification des séquences d'enseignement : l'enseignant tylerien/planificateur, se réclamant d'une approche rationnelle.

L'ENSEIGNANT TYLERIEN

L'image de l'enseignant tylerien est sans doute la vision la plus répandue dans la littérature. Il faut noter, toutefois, que l'enseignant tylerien est une approche essentiellement prescriptive, depuis que Zahorik (11) a montré que l'enseignant ne commençait pas par spécifier les objectifs préalablement à ses leçons. Ce décalage avec la réalité n'a pas empêché quantité de littérature consacrée à cette image de l'enseignant, dépassant largement les autres (12).

L'enseignant tylerien n'aura de cesse de présenter son travail de la façon la plus séquentielle, programmée possible. Il formule très rigoureusement les activités des élèves, les siennes propres, en se centrant sur le comportement. Mais comme il est toujours possible de segmenter une tâche en atomes comportementaux de plus en plus fins, sa planification reste par essence incomplète. Cette approche n'est toutefois pas totalement néfaste et permet aux enseignants, élèves, inspecteurs, parents d'élèves, voire à la société, de comprendre et réguler le processus d'enseignement-apprentissage (13). Son versant descriptif, que nous présentons maintenant, tente de décrire l'activité de la « boîte noire » mentale de l'enseignant.

(10) Van Der Maren, J.-M., Blais, J.-G. (1994). Quelle recherche et avec quel rôle dans la formation professionnelle en éducation ? *Recherche et formation*, 17, 123-140.

(11) Zahorik, J. A. (1970). The effect of planning on Teaching. *Elementary School J.*, 71, 143-151.

(12) À propos de la détermination des objectifs de l'enseignement, voir Birzéa, C. (1979). *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*. Paris : P.U.F. ; Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : E.S.F. ; Mager, R. (1974). *Comment définir des objectifs pédagogiques*. Paris : Bordas.

Pour une approche plus générale et néanmoins très « technologique » de l'enseignement, se référer à Bertrand, Y. (1993). *Théories contemporaines de l'éducation*. Lyon : Chronique sociale ; Lebrun, N., Berthelot, S. (1991). *Design de systèmes d'enseignement*. Ottawa : A.R.C.

(13) Berger, G. (1982). Technologie et behaviorisme, une rencontre essentielle et malencontreuse. In M. Tardy (Ed.), *Les formes médiatisées de la communication éducative : Actes du colloque du centenaire de l'E.N.S. de Saint-Cloud*, 95-103.

L'ENSEIGNANT PLANIFICATEUR

La métaphore de l'enseignant planificateur est issue de l'approche « traitement de l'information » de la psychologie cognitive. La planification serait une composante importante du processus d'enseignement et cette approche rend compte de la création, utilisation, modification de routines — procédures comportementales acquises — chez les enseignants. Ces routines ont vraisemblablement pour rôle de maintenir l'enseignant dans un état d'efficacité cognitive pendant son activité et d'accroître sa flexibilité dans un contexte changeant. L'enseignant planificateur raisonne comme s'il avait à résoudre des problèmes. S'il possède une routine appropriée au problème, il l'exécute, sinon, il adopte une stratégie de type « résolution de problème » afin d'y faire face, selon les contraintes qui se présentent à lui.

De nombreuses études (14) montrent que l'hypothèse de l'enseignant planificateur peut être plausible ; il parcourrait un espace de problèmes, sélectionnant un ou plusieurs schéma(s) d'action en fonction de la tâche qui lui est donnée et particularisant ce(s) schéma(s) selon le contexte. Néanmoins, la critique majeure que l'on peut faire à cette approche porte sur l'accès des chercheurs aux routines : procéduralisées, elles ne sont pas accessibles sous forme déclarative sans biais importants.

L'ENSEIGNANT DÉCIDEUR

L'image de l'enseignant décideur, issue des théories économiques de la décision dans l'incertitude occupe une place à part dans la littérature. Initiée par Shavelson (15), elle s'inspire de la théorie mathématique de la décision, prescriptive ; et essaie de repérer des régularités dans le comportement de l'enseignant, ce qui est un but descriptif. Ici, on s'intéresse plus au contexte de classe qu'à la planification. Il s'agit pour l'enseignant de repérer des indices de l'environnement afin de prendre les décisions appropriées. Deux types d'enseignants décideurs peuvent être modélisés, l'enseignant utilitariste et l'enseignant bayésien (16) :

- *l'enseignant utilitariste* est sensé effectuer le choix qui maximise son utilité attendue. Il modélise l'activité de l'élève en probabilités d'occurrences de comportements et en utilités (notes subjectives), attribuant une valeur à chaque éventualité ;
- *l'enseignant bayésien* prélève des informations dans l'interactif, il échantillonne les comportements, les résultats des élèves afin de décider ultérieurement de la meilleure

(14) Leinhardt, G., Greeno, T. (1986). The cognitive skill of teaching. *J. Educ. Psychol.*, 78-2, 75-95 ; Lowyck, J. (1984). Teacher thinking and teacher routines : a bifurcation ? In R. Halkes, J. K. Olson (Eds), *Teacher Thinking*. Lisse : Swets et Zeitlinger, 7-18 ; Yinger, R. (1979). Routines in Teacher Planning. *Theory into practice*, 18-3, 163-169.

(15) Shavelson, R. J. (1973). What is *the* basic teaching skill ? *J. Teacher Educ.*, 24, 144-151.

(16) Dessus, P., Maurice, J.-J., Nez, A., Baillé, J. (1993). Éléments d'une modélisation de l'acte d'enseigner : planification et décision. *Communication au premier Congrès d'actualité de la recherche en éducation et formation*. Paris : APRIEF.

stratégie. La réussite d'un nombre réduit d'élèves serait un bon prédicteur de la réussite de l'ensemble de la classe.

Malgré certains résultats (17), ce courant n'est pratiquement plus étudié à ce jour. Une des critiques majeures que l'on peut faire à l'encontre de ce modèle est que la falsification de son hypothèse principale est difficile. Il reste souvent possible de montrer que les décisions prises par les sujets sont peu différentes des décisions prédites par le modèle ; elles ne répondent donc pas au critère classique de falsifiabilité, où une hypothèse doit être infirmée plutôt que confirmée.

DISCUSSION

Nous ne prétendons pas avoir développé toutes les images que les chercheurs ont pu attribuer à l'enseignant. Plus récentes, des théories d'inspiration psychanalytique (18), vygotkienne (19) ou socioconstructiviste (20) enrichissent l'approche que l'on peut avoir du phénomène de l'enseignement. Le problème actuel n'est pas de faire cohabiter ces différentes et nombreuses acceptions de l'activité de l'enseignant ; il serait plutôt, à l'inverse, d'empêcher qu'elles se mélangent (21).

Pour éviter que les images à propos des enseignants ne deviennent des clichés de plus en plus flous, il est nécessaire de leur appliquer de sévères critères de sélection en les confrontant à l'expérimentation. Pour terminer, nous voudrions souligner l'intérêt qu'il y aurait de procéder en coordonnant les approches descriptives et prescriptives. On pourrait pour cela adopter une démarche ergonomique : comprendre l'activité de l'enseignant (la décrire) pour mieux la transformer (prescrire des aides adéquates). Cette attitude éviterait la démarche tautologique souvent employée, notamment en formation d'enseignants : prescrire une méthode d'enseignement, de planification, pour ensuite la décrire et s'en déclarer satisfait, en oubliant qu'elle peut ne pas répondre aux besoins des principaux inté-

(17) Cadet, B. (1990). Déterminants décisionnels des actions pédagogiques. In J. Ardoino, G. Mialaret (Eds), *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*. Paris : Matrice-ANDSHA, 261-269 ; Shavelson, R. J., Cadwell, J., Izu, T. (1977). Teachers' Sensitivity to the reliability of Information in making Pedagogical Decisions. *Am. Eudc. Res. J.*, 14-2, 83-97.

(18) Notamment Wagner, A. C. (1987). "Knots" in teachers' thinking. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking*. Londres : Cassel, 161-178 ; qui modélise la gestion rationnelle des problèmes cognitifs et affectifs (stress, anxiété, attachement...) pouvant se poser à l'enseignant.

(19) Voir Manning, B. H., Payne, B. D. (1993). A vygotkian-based theory of teacher cognition. *Teacher and Teaching Educ.*, 9-4, 361-371, qui testent l'hypothèse d'une autorégulation des registres cognitifs et affectifs de l'enseignant.

(20) Voir Crahay, M. (En préparation). *Théories implicites de l'éducation et pensée réflexive des enseignants : un recadrage socio-constructiviste*. Université de Liège, manuscrit non publié. Crahay reconsidère le paradigme de l'enseignant réfléchi à la lumière des théories piagétienne. L'enseignant, par un jeu d'accommodations/assimilations, pourrait se défaire de ses théories implicites de l'éducation afin de repenser son action et d'enrichir sa pratique.

(21) Bourdoncle, R., *Op. cit.*

ressés. Les recherches à venir, pour ne pas rester lettre morte, devront donc tenir compte de ce difficile passage du descriptif au prescriptif.