HAL
open science

Commentaire à l'article de A. S. Bryk, Accelerating How We Learn to Improve

Marie Toullec-Théry

To cite this version:

Marie Toullec-Théry. Commentaire à l'article de A. S. Bryk, Accelerating How We Learn to Improve. Éducation & Didactique, 2017, 11-2. hal-02503418

HAL Id: hal-02503418

https://hal.science/hal-02503418v1

Submitted on 9 Mar 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.

Éducation et didactique

11-2 | 2017
Varia

Commentaire à l'article de A. S. Bryk, *Accelerating How We Learn to Improve*

Marie Toullec-Théry

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/educationdidactique/2724
ISSN : 2111-4838

Éditeur
Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée
Date de publication : 6 décembre 2017
Pagination : 53-56
ISBN : 978-2-7535-7318-5
ISSN : 1956-3485

Référence électronique
Marie Toullec-Théry, « Commentaire à l'article de A. S. Bryk, *Accelerating How We Learn to Improve* », *Éducation et didactique* [En ligne], 11-2 | 2017, mis en ligne le 06 décembre 2017, consulté le 02 mai 2019. URL : http://journals.openedition.org/educationdidactique/2724

Tous droits réservés

COMMENTAIRE À L'ARTICLE DE A. S. BRYK, *ACCELERATING HOW WE LEARN TO IMPROVE*

Marie Toullec-Théry
MCF, CREN, université de Nantes et ESPE

Introduction

Dans un article récent, Gentaz *et al.* (2013) produisent les résultats d'une enquête d'envergure proposant, à des élèves de CP, des entraînements pour optimiser leur apprentissage de la lecture (décodage et compréhension). En prenant appui sur une revue de littérature scientifique incontestée, sur des résultats de recherches expérimentales en psychologie cognitive aux résultats probants et fiables, ils ont, selon une méthodologie très ciselée, construit des modules d'entrainement spécifiques, mis en œuvre sur une année, au sein d'un large panel d'élèves. Or, l'évaluation de cette étude n'atteste pas de plus-value sur les apprentissages des élèves de l'échantillon test. Les auteurs concluent que la mise en application des résultats en sciences cognitives « demande un effort très important de recherche appliquée devant mobiliser conjointement les acteurs du monde de la recherche et ceux du corps éducatif » (Gentaz *et al.*, 2013). Il s'agirait alors d'instaurer une rupture avec « la dichotomie classique entre action et pensée et le paradoxe pédagogique des incompatibilités entre ce qui se fait, ce qui peut se faire et ce qui devrait se faire » (Huberman, 1986).

La recherche expérimentale, quantitative, aux variables et aux échantillons contrôlés ne suffit donc pas à améliorer, en classe, les apprentissages des élèves. Ce modèle tend en effet souvent à être « applicationniste », fondé sur une *traduction-interprétation* de résultats probants de recherches expérimentales, ensuite implémentés à l'école. Même si une diffusion de connaissances scientifiques s'opère au sein de formations destinées aux enseignants impliqués, l'incontesté (du point de vue scientifique) devient donc contestable du point de vue des pratiques effectives en milieu ordinaire parce que le contexte spécifique de la classe *in vivo* est éludé. L'outil ou le dispositif proposé ne devient pas ressource pour l'action professorale. Il existe en effet une « différence entre la connaissance que quelque chose peut fonctionner et la connaissance de la façon de la faire fonctionner de manière fiable sur des contextes et des populations variées » (Bryk, 2015).

Une connexion à entreprendre entre recherches quantitatives et qualitatives

Toute recherche en éducation partage le but d'améliorer des résultats de l'ensemble des élèves, et donc une plus grande efficacité des apprentissages. Si « l'amélioration des pratiques implique l'introduction d'innovation et l'évaluation de leur qualité » (Brick, 2015), on sait aussi qu'introduire un nouveau dispositif au sein de la classe (ou d'institution, au sens de Douglas, 1999), c'est déstabiliser les routines, les habitudes des enseignants. Le risque majeur est que ce dispositif se juxtapose au quotidien de la classe et occasionne alors un dédoublement du temps didactique (une avancée séparée des savoirs sur deux axes du temps désolidarisés). Des recherches qualitatives, dont les nôtres, en ont montré les incidences négatives sur les apprentissages des élèves, surtout des plus fragiles (Toullec-Théry & Marlot, 2012, 2013 ; Tambone, 2015). Ce dédoublement du temps occasionne de plus souvent une « dilatation du temps » (Toullec-Théry & Marlot, *ibid.*) dans un univers scolaire déjà très contraint, parce que certains objets travaillés au sein de ce nouveau dispositif font double emploi avec ceux travaillés dans l'ordinaire de la classe. Pour diverses raisons, ils n'arrivent pas à s'articuler. Ces dispositifs « censés permettre de tenir compte de l'hétérogénéité des classes, […] sont [alors] particulièrement chronophages » (Chopin, 2011, p. 21).

L'introduction de tout nouveau dispositif nécessite donc de maîtriser plusieurs facettes de l'enseignement au sein de la classe. Or, les frontières souvent imperméables des champs de recherche freinent leurs connaissances réciproques et donc leur enrichissement mutuel. Une diffusion et une prise en compte des résultats entre les champs de recherche en éducation (par exemple didactique et psychologie cognitive) serait alors déjà un gage d'efficacité dans l'élaboration, en amont, de dispositifs, mais ce rapprochement n'est pas suffisant. Comme « les essais de terrain randomisés ne sont pas principalement conçus pour nous dire comment faire fonctionner les interventions de manière fiables pour des sous-groupes d'étudiants et de professeurs travaillant dans des conditions contextuelles variées » (Bryk, *ibid.*), l'étude minutieuse de ce qui se fait en contexte écologique et de ce qui détermine, façonne les pratiques professorales s'avère primordiale.

La définition de problèmes communs entre terrain et recherche

L'innovation, dans le sens d'importation d'une nouveauté au sein des pratiques, est majoritairement demandée, voire imposée par une institution extérieure. Comment peut-on alors définir des conditions pour qu'elle soit prise en compte, acceptée par les enseignants et incorporée dans leurs pratiques ? La finalité des pratiques n'est en effet pas de « faire pour faire », mais de *faire pour que les élèves progressent*. Or, pour qu'une pratique inédite prenne sens dans les pratiques et l'irrigue d'une manière efficace, le défi est de faire advenir un problème commun aux chercheurs et aux enseignants et qu'ensemble ils puissent le résoudre.

N'est-il alors pas d'actualité de proposer un nouvel usage de la théorie (Van Den Maren, 2003) et de focaliser son attention sur la description et l'étude minutieuse des pratiques en milieu ordinaire, en prenant en compte les préoccupations urgentes des praticiens (Donovan *et al.*, 2003, cité par Snow, 2015.) pour ainsi cibler des problèmes à partager et à traiter (Snow, *ibid.*) et augmenter le répertoire des praticiens (Huberman, *ibid.*) ? En effet, « l'apprentissage des élèves dépend de l'apprentissage des enseignants, mais les possibilités d'apprentissage des enseignants dépendant elles-mêmes des structures organisationnelles qui soutiennent l'apprentissage » (*ibid.*). Sinon, la recherche reste perçue comme prescriptive (les chercheurs savent ce qui vaut, ce qui est le mieux) et « jugeante » : quand les résultats en milieu naturel ne sont pas satisfaisants, les chercheurs en restent à des constats de manques de connaissances, mais aussi de savoir-faire des enseignants.

Les questions majeures se redéfinissent alors : de quelle(s) manière(s) les enseignants prennent-ils en main de nouveaux dispositifs et les négocient-ils au sein de leurs pratiques effectives ? Quelles retouches ou modifications plus profondes opèrent-ils pour mettre à leur main un dispositif souvent « prêt-à-porter » ? Quelles difficultés rencontrent-ils, quelles solutions construisent-ils ? Qu'est-ce que cela produit à court et à plus long terme ? Qu'en disent-ils ? Une formation descendante de la recherche vers les pratiques ne correspond alors plus aux besoins, mais une instance collaborative est à fonder pour porter ensemble, acteurs de terrain et chercheurs, des problèmes communs *via* un partage de connaissances, non hiérarchisées, qui concourent à améliorer la qualité de l'enseignement et donc de l'apprentissage par l'expérience renouvelée. Par cette démarche collaborative, l'adhésion des praticiens sera améliorée. Ce que les enseignants ont à dire ne tient pas de l'anecdote, mais du bien fondé de leurs pratiques. La question de la diffusion des pratiques se pose alors : comment développer des instances et des compétences de formateurs et de formateurs de formateurs qui vont permettre que le métier puisse avancer au-delà de l'expérience singulière des équipes engagées dans des groupes ?

La recherche serait alors vue comme un partage de responsabilités entre connaisseurs : connaisseurs des résultats de recherche et connaisseurs de la pratique et des élèves pour « développer et tester des changements qui peuvent améliorer les résultats de manière plus fiable » (Bryk, *ibid.*). Il s'agit donc de bâtir une « communauté de pratiques » (Lave & Wenger, 1991), mais plus encore, un « collectif de pensée » (Fleck, 2005) et ainsi, *via* des ingénieries coopératives (au sens de Sensevy, 2011) de « briser les murs de pratiques solitaires et créer des espaces sûrs où les professeurs partagent et apprennent les uns des autres » (Bryk, *ibid.*), mais pas seulement les professeurs. Il s'agit en effet que chercheurs et enseignants partagent et apprennent les uns des autres en créant des lieux où « s'abstenir de l'assertion est une discipline qui crée un espace permettant d'observer la vie d'un autre, et à l'autre d'observer la nôtre » (Sennett, 2014, p. 40). L'enjeu consiste alors en la construction négociée d'un objet de recherche qui « rend compte, dans une situation précise, des préoccupations des deux partenaires, sans que chacun puisse avoir l'ascendant sur la préoccupation de l'autre » (Marlot, Toullec-Théry & Daguzon, 2016). C'est la construction d'un « objet biface » qui « organise la co-activité des enseignants et des chercheurs, il concrétise l'engagement réciproque en permettant à chacun des partenaires d'attribuer un sens à son action » (*ibid.*). Le travail collaboratif formalise alors, « selon les catégories propres à chaque type d'acteur, les configurations existantes afin de faciliter une reconfiguration co-élaborée entre chercheurs et praticiens, c'est-à-dire de ré-imaginer la forme et l'usage de l'objet » (Sennett, *ibid.*). Ainsi, ce « paradigme intègre les connaissances existantes basées sur la recherche » (Bryk, *ibid.*), sans donner l'avantage aux savoirs académiques, mais à des questions spécifiques conjointes, qui, par des mises en œuvre itéra-

tives, amènent à « une communauté d'amélioration en réseau construisant des buts de « preuves basées sur la pratique » (Green, 2008 ; Backham & Merlor-Clark, 2003, cités par Brik, *ibid.*). C'est alors l'avènement d'un processus de négociation-conversion – et non de traduction-interprétation – qui demande d'accepter et d'instituer la prééminence des pratiques.

RÉFÉRENCES

Bryk, A. (2015). Accelerating how we learn to improve. *Educational Researcher*, *44*(9), 467-477. Repéré à : [http://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0013189X15621543].

Chopin, M.-P. (2011). *Le temps de l'enseignement. L'avancée des savoirs et la gestion des hétérogénéités dans une classe*. Rennes : PUR.

Douglas, M. (1985, 1999). *Comment pensent les institutions*, Paris : la Découverte.

Fleck, L. (2005 [1934]). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Les Belles Lettres.

Gentaz, E, Sprenger-Charolles, L., Colé, P., Theurel, A., Gurgand, M., Huron, C., Rocher, T., & Le Cam, M. (2013). Evaluation quantitative d'un entrainement à la lecture à grande échelle pour des enfants de CP scolarisés en réseaux d'éducation prioritaire : apports et limites. *ANAE – Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, (123), November 2013.

Huberman, M. (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *RFP*, (75), 5-15. Repéré à : [http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1986_num_75_1_1505].

Lave, J., & Wenger, É. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge : University of Cambridge Press.

Marlot, C., Toullec-Théry, M., & Daguzon, M. (2017). Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative. *Phronésis*, *6*(1-2), 21-34.

Sennett, R. (2014). *Pour une éthique de la coopération*. Paris : Albin Michel.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.

Snow, C. E. (2015). Rigor and realism : doing Educational Science in the Real World. *Educational Researcher*, *44*(9), 460-466.

Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire : le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les sciences de l'Éducation – Pour l'ère nouvelle, 47*(2), 51-71.

Toullec-Théry, M., & Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie, 182,* 41-53.

Toullec-Théry, M., Marlot, C. (2012). L'aide ordinaire en classe et dans les dispositifs d'Aide Personnalisée à l'école primaire : une approche comparatiste en didactique. *Revue Recherches En Éducation*, *Hors-série, 4*, 81-97. Repéré à : [http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article139].

Van der Maren (2003). La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement. Bruxelles : De Boeck. Repéré à : [https ://www.cairn.info/feuilleter.php?ID_ARTICLE=DBU_MAREN_2003_01_0005].