

G. de Landsheere

La Formation des Maîtres par l'Analyse des
Interactions Pédagogiques

Connaître objectivement la valeur de l'enseignement est essentiel, tant pour les élèves pris individuellement que pour la société. Les parents et la collectivité doivent savoir si les buts qu'ils ont fixés sont atteints, si les sacrifices et les investissements consentis sont aussi féconds qu'il se peut. Sous-éduquer un étudiant constitue une atteinte grave à la personne humaine. Il nous faut donc de bons maîtres. Tout le monde tombe d'accord sur cette nécessité. Mais qu'est-ce qu'un bon maître ? Dès que l'on renonce aux généralités telles que « le meilleur éducateur est celui qui produit chez ses élèves le plus de changements désirables au degré le plus élevé »¹, l'imprécision de notre savoir apparaît cruellement.

Dès lors, nous sommes contraints de reprendre le problème dans son ensemble.

Dans le processus général qu'est l'enseignement, on distingue les buts poursuivis, l'agent et les moyens, et les résultats².

Les résultats, qualitatifs ou quantitatifs, sont les critères suprêmes de la réussite de l'entreprise. A travers eux, nous savons si l'agent et les moyens ont conduit à la fin.

Cependant, l'influence simultanée de l'agent et des moyens nous empêche, d'emblée, de porter un jugement absolu sur l'agent. Dans quelle mesure l'efficacité de l'action humaine dépend-elle des moyens qui lui ont été offerts ? Les conditions purement matérielles (équipement, locaux, etc.) et les contingences telles que le degré de liberté académique, le système scolaire, la formation des maîtres, ... ne suffisent-elles pas parfois à changer l'action d'un professeur ?

Par ailleurs, l'évaluation des résultats se heurte à des difficultés considérables.

¹ Remmers and Gage, *Educational Measurement and Evaluation*, New York 1955, p. 121.

² Dans un article récent, Ake Bjerstedt ventile ces trois aspects de la façon suivante :

1. Analyse des conditions de départ : analyses préparatoires
 - 1.1. Analyse des objectifs : macro-analyses, micro-analyses
 - 1.2. Analyse de l'éduqué
 - 1.3. Analyse de l'éducateur
 - 1.4. Analyse de la matière de l'enseignement
 - 1.5. Analyse de la situation
2. Analyse des interactions pédagogiques : analyse des processus
 - 2.1. Interactions maître-élèves
 - 2.2. Interactions élèves-matières d'enseignement
 - 2.3. Interactions élèves-milieu
 - 2.4. Interactions élèves-élèves
 - 2.5. Interactions maîtres-maîtres
3. Analyse des effets de l'éducation : analyse des produits
 - 3.1. Evaluation des effets intellectuels
 - 3.2. Evaluation des effets affectifs et sociaux

Voir : Ake Bjerstedt, *Educational Research in Sweden*. In : « Revue Internationale de Pédagogie », vol. XIV, 1968, n° 3, pp. 259-276.
On verra que la présente recherche se rapporte au point 2.1.

Alors que les effets d'un enseignement s'exercent à court, à moyen et à long terme, seuls les effets à court, voire à très court terme, peuvent être sûrement attribués à l'action des maîtres : à la fin d'une leçon, et pour autant que les connaissances existant au départ aient été mesurées, il est possible de mesurer un nouvel acquis, sans trop de risques d'erreur. Quelques mois, ou quelques années plus tard, la part qui revient à l'action de tel ou tel professeur n'est pratiquement plus décelable avec quelque certitude. Pourtant, tout ce qui compte vraiment dans l'éducation ne se construit, ne s'installe qu'avec lenteur. Qui oserait prétendre quantifier l'influence de quelques semaines ou de quelques mois d'enseignement sur le développement de l'esprit critique, de la créativité, de la sensibilité linguistique, du sens social, de la capacité d'analyse et de synthèse ? Et, d'ailleurs, à qui attribuer électivement des effets heureux quand l'étudiant reçoit simultanément l'enseignement de plusieurs maîtres ? Le progrès dans le dressage, dans l'habileté technique, dans les activités cognitives inférieures (essentiellement mémoire et productions convergentes) se pèse aisément — ce qui explique pourquoi les examens traditionnels se situent presque toujours à ce niveau —, mais il n'est pas le critère supérieur du bon enseignement.

Devant tant d'écueils, on est tenté de chercher une autre voie et, en particulier, de se fier au bon sens qui permettrait de déceler aisément chez les enseignants des caractéristiques qui ne pourraient être que favorables au bon accomplissement de leur mission : ordre, ponctualité, bonne présentation, diction soignée, intérêts variés, intelligence vive, etc. Mais on risque de mettre ainsi sur le même pied des qualités d'importance très différente. De plus, le consensus sur la valeur de ces « critères de présage » est loin d'être atteint. Combien de fois n'a-t-on pas dit que l'intelligence ne serait pas — loin s'en faudrait — l'aptitude la plus nécessaire chez les instituteurs ! Pareille affirmation s'appuie souvent sur le simple fait que de médiocres études à l'école normale n'empêchent pas tel ou tel maître de bien réussir dans sa classe, constatation ambiguë s'il en est. Elle signifie aussi bien que l'école normale ne fonde pas son jugement sur les aptitudes intellectuelles les plus importantes dans l'enseignement ou que le maître jugé bon n'est en réalité qu'un parfait fonctionnaire ou un habile dresseur.

En fait, la validité des critères de présage, — c'est-à-dire le degré de certitude avec lequel les caractéristiques du maître permettent de prédire les apprentissages des élèves, — n'est guère établie. Ils se révèlent d'autant plus fragiles que l'effet des caractéristiques du maître varie, parfois de façon considérable, selon les élèves et les classes. Les étudiants eux-mêmes ne sont pratiquement unanimes que sur de rares points : ils n'aiment pas les maîtres à la voix criarde, mal placée ; ils apprécient beaucoup le sens de l'humour ... Par contre, même des infirmités physiques graves ne provoquent pas toujours le rejet.

Sur la *nature* du bon maître, nous ne savons en réalité que peu de choses. P. W. Jackson a bien résumé la situation en 1965 : « Les quelques gouttes de connaissances que nous pouvons exprimer d'un demi-siècle de recherche sur les caractéristiques personnelles des bons maîtres offrent une nourriture intellectuelle tellement pauvre qu'il est presque embarrassant d'en discuter »³.

³ *The Way Teaching is*, p. 9. Les travaux récents et les plus importants sur les caractéristiques des maîtres sont : J. Getzels and P. Jackson, *The Teacher's Personality and Characteristics* (Minnesota Teacher Attitude Inventory), 1960. D. Ryans, *Characteristics of Teachers*, Washington 1960.

Pourtant, il faut diplômer, recruter, inspecter les professeurs, leur accorder blâme ou promotion, et cela à partir d'une observation presque inévitablement courte.

Dans ces conditions, un compromis s'impose dans l'immédiat. D'une part, le jugement doit continuer à porter sur les acquisitions à court terme et sur des caractéristiques personnelles de bon augure, avec toutes les réserves que pareille façon de faire entraîne.

D'autre part, on doit s'attacher de plus en plus à un inventaire des comportements pédagogiques qui provoquent directement les apprentissages souhaités ou créent les conditions nécessaires à leur naissance ou à leur renforcement. Qu'entendons-nous par là ? Comment savoir l'intérêt de certains comportements, alors que nous avons reconnu notre impuissance actuelle à mesurer les résultats à long terme ? En réalité, nous nous fondons sur la psychologie du *learning* qui nous montre qu'un comportement ne semble pouvoir s'apprendre que par sa production et sa répétition suffisante. Un renforcement adéquat doit se produire. Par répétition, nous n'entendons pas que les conditions qui président à la production du comportement doivent toujours être les mêmes, au contraire. La plus grande variation possible est souhaitable, notamment pour amener au transfert⁴.

Si l'on admet, en outre, que l'action du maître détermine, dans une très large mesure, les comportements de l'élève en classe, l'étude de cette action revêt une importance primordiale. Le problème n'est pas simple. Car on peut considérer, en gros, qu'un individu soumis à l'influence d'un autre agit soit de façon similaire, soit de façon opposée. Ainsi, une éducation très autoritaire fait de l'enfant un être terne, sans réaction ou, au contraire, un révolté. Mains athées agressifs ont été élevés dans une famille aux idées religieuses étroites.

Ces constatations permettent-elles d'affirmer qu'un maître dogmatique formera, à peu près pour moitié, des élèves qui, par réaction, auront l'esprit large et ouvert ? Il semble bien que non. Et quelques exceptions, dues à des situations extrêmes ou à des personnalités spéciales, ne doivent pas nous dissimuler le processus normal.

Nous proposons donc que l'on observe d'abord si le maître crée un niveau d'ordre ou d'organisation suffisant : au-delà d'une certaine limite, le libéralisme devient anarchie, et le travail du groupe n'est pas possible.

Ensuite, l'attention portera sur les grandes catégories de comportements d'enseignement qui correspondent aux deux lignes de force axiologiques de l'éducation démocratique : d'une part, initier l'enfant à la culture (valeurs, connaissances, techniques, habitudes) dans laquelle il vit et l'y intégrer, — ce qui implique des impositions —, et, d'autre part, faire de lui un adulte indépendant, ce qui rend obligatoires l'exercice progressif de la liberté, l'accueil et l'encouragement de l'initiative et de l'esprit critique⁵.

Enfin, on identifiera les fonctions de facilitation et de renforcement. Certes, la psychologie éducationnelle n'a pas encore assez progressé pour, par exemple, nous dire de façon précise comment doser les renforcements, ni même quels en sont tous

⁴ Cf. B. F. Skinner, « We may suppose that even in the brighter student a given contingency must be arranged several times to place the behavior in hand. The responses to be set up are not simply the various items in tables of addition, subtraction, multiplication, and division; we have also to consider the alternative forms in which each item may be stated. » (*The Science of Learning and the Art of Teaching*)

⁵ Faut-il encore insister : il ne s'agit nullement de deux temps séparés dans le processus éducatif, — le bon usage de la liberté s'apprend dès le plus jeune âge —, mais bien de deux aspects complémentaires.

les facteurs. Mais nous en savons déjà assez pour reconnaître la nécessité d'évaluer l'action de renforcement des professeurs⁶.

Avec plusieurs chercheurs contemporains, nous sommes profondément convaincu que, seules, de telles analyses de comportements concrets feront réellement progresser la théorie du *teaching*. Avant d'essayer d'optimiser les conduites pédagogiques des maîtres, il faut d'abord les connaître objectivement.

En se fondant sur la nature de l'apprentissage, l'analyse trouve une certaine validité de contenu. Nous sommes néanmoins conscient que la seule validation incontestable sera apportée par la mesure des résultats.

Sachant avec précision comment des maîtres déterminés se comportent, on essaiera de connaître certains résultats de leur action, puis on tâchera de faire varier expérimentalement des groupes de comportements et de mesurer les effets de ces modifications.

Le champ d'application d'un système d'analyse des interactions en classe ne se limite pas à l'évaluation des maîtres. Il devrait aussi permettre d'observer l'influence éventuelle de nouvelles techniques ou d'innovations méthodologiques. Faute d'évaluation systématique des modifications apportées par ces nouveautés, on s'est souvent abusé de façon grave sur leur influence réelle. Nos recherches semblent confirmer que, dans la situation actuelle, les maîtres adoptent, au moins pour certaines activités, sinon pour tout leur enseignement, des modes d'action de base stéréotypés, pratiquement immuables, quels que soient les efforts de renouvellement demandés.

Ainsi, malgré l'adoption souvent enthousiaste de nouveaux programmes proposant une rénovation profonde de l'enseignement et s'appuyant sur des principes psychopédagogiques sains, il apparaît que beaucoup d'instituteurs enseignent toujours fondamentalement comme dans le passé, les aînés n'ayant pas modifié leur façon de faire et les jeunes imitant les anciens maîtres plutôt que d'appliquer les nouveaux principes qui leur sont proposés.

Au lieu de s'appuyer sur les intérêts de leurs élèves, de poser des problèmes significatifs, de travailler en coopération avec les enfants, de partir avec eux à la découverte du savoir, d'abandonner l'attitude autoritaire pour la collaboration, l'échange, le dialogue réel, les instituteurs continuent à se cantonner à l'exposé et à la question appelant une réponse convergente dont la formulation même est maintes fois imposée.

Ce phénomène s'explique, dans une large mesure, par le manque de précision des directives des réformateurs.

Dans le passé, la méthodologie était clairement codifiée, un plan type existait pour chaque espèce de leçon. Ces règles, dont tous les maîtres ne se contentaient pas, constituaient des havres de sécurité pour les moins doués. Brutalement, elles furent remplacées par des principes généraux et par des références aux apports des sciences de l'éducation. Or, non seulement la pédagogie scientifique n'était — et n'est encore — qu'à ses débuts, mais on ne comprit pas que priver les maîtres de directives précises,

⁶ Les fonctions ainsi invoquées sont à la base de notre système d'analyse. Cf. G. de Landsheere, (en collaboration avec E. Bayer), *Comment les maîtres enseignent, Analyse des interactions verbales en classe*, Bruxelles, Ministère de l'Éducation Nationale, Organisation des Etudes, 1969.

c'était souvent les laisser désemparés, leur formation et les aptitudes ne leur permettant pas la reconversion nécessaire.

C'est pourquoi la recherche contemporaine sur la formation et l'évaluation des maîtres tend à se concentrer sur la création de systèmes d'analyse objective des interactions en classe. Quand on disposera de tels systèmes, précis et aisément manipulables, on pourra donner aux directives pédagogiques une force d'action qui leur manque cruellement.

L'instrument que nous avons essayé de mettre au point devrait aider à surmonter cette difficulté en permettant une guidance beaucoup plus sûre des enseignants. Connaissant, par exemple, le pourcentage précis des comportements verbaux par lesquels un instituteur encourage ses élèves, on peut, au besoin, l'inviter à les augmenter et, après une nouvelle quantification – relativement aisée, on le verra –, lui signaler de façon certaine comment la situation évolue.

D'ajustements en ajustements – opérés parallèlement au recyclage – on devrait pouvoir obtenir des améliorations importantes.