

Qu'est-ce qu'une « bonne pratique » ? Raison pédagogique et rapport à l'efficacité chez les futurs enseignants

What is a “good” teaching practice? Bounded rationality and efficiency among future teachers

Olivier Maulini, Andreea Capitanescu Benetti, Cynthia Mugnier, Manuel Perrenoud, Laetitia Progin, Carole Veuthey et Valérie Vincent



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1130>

DOI : 10.4000/questionsvives.1130

ISBN : 978-2-8218-1394-6

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2012

Pagination : 39-56

ISSN : 1635-4079

Ce document vous est offert par Bibliothèque cantonale et universitaire Lausanne



Référence électronique

Olivier Maulini, Andreea Capitanescu Benetti, Cynthia Mugnier, Manuel Perrenoud, Laetitia Progin, Carole Veuthey et Valérie Vincent, « Qu'est-ce qu'une « bonne pratique » ? Raison pédagogique et rapport à l'efficacité chez les futurs enseignants », *Questions Vives* [En ligne], Vol.6 n°18 | 2012, mis en ligne le 15 octobre 2013, consulté le 25 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1130> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1130

Ce document a été généré automatiquement le 25 avril 2018.



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Qu'est-ce qu'une « bonne pratique » ? Raison pédagogique et rapport à l'efficacité chez les futurs enseignants

What is a “good” teaching practice? Bounded rationality and efficiency among future teachers

Olivier Maulini, Andreea Capitanescu Benetti, Cynthia Mugnier, Manuel Perrenoud, Laetitia Progin, Carole Veuthey et Valérie Vincent

- 1 Les travaux sur l'effet-enseignant cherchent à identifier les attitudes et les conduites des professionnels qui conditionnent l'efficacité de leurs pratiques : rapport au savoir, au pouvoir et à l'éducabilité des élèves ; structuration de l'enseignement et formes de guidage-modelage ; instruction directe et/ou par dévolution de situations-problèmes ; qualité et intensité du questionnement magistral et de la participation des élèves ; fréquence et pertinence des renforcements positifs ou négatifs, etc. (Gage, 1978 ; Wilen, 1987 ; Felouzis, 1997 ; Crahay, 2006 ; Gauthier, 2007 ; Dumay & Dupriez, 2009 ; Hattie, 2009 ; Bissonnette, Gauthier & Péladeau, 2010) Les résultats progressivement accumulés par ce courant de recherche peuvent prétendre arbitrer les controverses – internes ou extérieures à la profession – quant aux « bonnes » et aux « mauvaises » méthodes d'enseignement. Mais ils se heurtent aussi à plusieurs objections :
1. On ne mesure l'efficacité d'une méthode qu'à l'aune de l'effet qu'on lui souhaite : réciter la suite des nombres est efficace pour compter, moins utile pour comprendre le système décimal et pour calculer ; menacer ses élèves leur enseigne peut-être la peur et la soumission, moins bien la confiance et la citoyenneté. Une évaluation n'est « probante » que pour ceux qui approuvent l'échelle de valeurs utilisée (Jullien, 1996). Moralement, l'efficacité ne peut pas être une fin en soi : c'est toujours un moyen, et même un moyen dangereux s'il mène à des effets indésirés (Lessard, 2006 ; Bru, 2006).
 2. Supposons cependant qu'un effet, quel qu'il soit, fasse l'unanimité. A priori, tout le monde souhaite par exemple que l'école apprenne à lire et à écrire aux enfants, ou qu'elle leur enseigne l'héliocentrisme plutôt que le géocentrisme (même si certains intégrismes plaident

déjà là contre Darwin et Copernic...). Et quand certains lobbies viennent contester ce type d'évidences, les plans d'études sont là pour trancher. Mais cela ne dit pas *comment* de tels savoirs doivent s'aborder. Plusieurs méthodes peuvent mener aux mêmes objectifs. C'est en tout cas ce que prétendent, et les partisans (conservateurs ?) de la liberté pédagogique, et les tenants (progressistes ?) de la pédagogie différenciée : un enseignement (trop) programmé sera dogmatique et rigide, donc condamné à laisser des élèves de côté (Ravitch, 2010 ; Perrenoud, 1988, 2002).

3. Ce qui réunit les deux branches de l'apparente alternative est peut-être un certain humanisme : vouloir piloter les pratiques scolaires mécaniquement, par des injonctions et/ou des systèmes de récompense réglant de l'extérieur les comportements des maîtres et ceux de leurs élèves, serait non seulement aliénant, mais inefficace en fin de compte (Darling-Hammond, 2010 ; Reichenbach, 2011). Si l'école est le lieu où l'on vient *comprendre* avant de se précipiter dans l'action, alors la raison pédagogique relève d'abord de l'intelligence des enseignants, donc d'un *contrôle autonome de leur efficacité*, un contrôle plus ou moins réflexivement fondé – c'est ça l'enjeu – sur des savoirs professionnels solides (Tardif & Lessard, 1999). Le problème devient ainsi moins d'imposer des procédures idéales et standardisées à des praticiens à mettre au pas, que de produire, entre la pratique et la recherche, une zone d'évidence (Rey, 2006 ; Feyfant, 2011) et de questionnement partagé (Vellas, 2002 ; Chapelle & Meuret, 2006 ; Maulini, 2008 ; Maulini & Meyer, 2011).
- 2 Nous aimerions explorer cette zone telle qu'elle se présente dans le cadre de la formation initiale des enseignants primaires à l'université de Genève. Quand les novices s'apprêtent à entrer en fonction, après quatre années d'initiation en alternance au métier d'instituteur généraliste, comment conçoivent-ils ce que serait une pratique efficace ou non ? Les recherches sur la socialisation professionnelle montrent, d'une part que les débutants ont leurs idéaux, d'autre part que leur sentiment d'être ou de ne pas être efficaces dépend de l'écart entre les effets qu'ils attendent et ceux qu'ils constatent en réalité (Huberman, 1989 ; Rayou & Van Zanten, 2004 ; Ubaldi, 2006). Nous allons donc nous demander quelles sont leurs préconisations pratiques et leurs critères de légitimation, quel est le rapport entre ces différents critères et leur sentiment d'efficacité et en quoi ce rapport dépend notamment (ou non) de ce que connaissent et attendent les étudiants des travaux scientifiques prétendant rendre compte de la pertinence des pratiques en éducation.
- 3 L'échantillon de notre étude est composé des 100 étudiant-e-s engagé-e-s dans leur dernière année de formation initiale qui, après six semestres de cours, de séminaires et de travail dans les classes articulant théorie et pratique, combine des stages en responsabilité et des approfondissements didactiques et pédagogiques (Lussi & Maulini, 2007). Dans le cadre d'un module consacré à l'organisation et à la planification du travail scolaire, nous les avons interrogés par sous-groupes, au moyen d'un questionnaire, pour établir leurs préoccupations de futurs praticiens, leurs critères de validité des pratiques professionnelles, la place de la variable « efficacité » dans ces critères. Nous avons procédé à une analyse du matériau récolté dans une logique de théorisation ancrée, à l'aide de la méthode de catégorisation par induction croisée des variations et des régularités (Maulini, 2013).
- 4 Notre démarche et ses résultats sont présentés ici en quatre étapes :
 1. Nous décrivons d'abord les deux situations pédagogiques devant lesquelles nous avons placé les étudiants pour qu'ils évoquent ce que serait, à leurs yeux, une « bonne pratique » dans un contexte ordinaire, et selon quels critères de légitimité.

2. Sur cette base, nous catégorisons et organisons ensuite ce que nous appelons les *préconisations pratiques* des futurs enseignants.
3. Puis nous faisons de même avec les *critères de justification* qu'évoquent nos informateurs pour justifier les choix opérés.
4. Nous concluons en avançant l'hypothèse d'une rationalité pédagogique non seulement *limitée* (Simon, 1991), non seulement *complexe* (Perrenoud, 1996, 2001), mais aussi *idéalisée* et *contrariée* : tout se passe en effet comme si les futurs enseignants envisageaient le pragmatisme du praticien comme un idéalisme dégradé.

1. Continuer d'enseigner : une situation de recherche et de formation

- 5 Notre point de départ est donc une situation de formation. L'avant-veille d'un stage de fin d'études de quatre semaines en responsabilité, les 100 étudiant-e-s ont été séparés en deux groupes de 50, eux-mêmes subdivisés en 10 sous-groupes de cinq personnes environ. Dans le premier groupe de 50, chaque sous-groupe d'étudiants a reçu le même lot complet d'une fiche de français complétée par les 19 élèves d'une classe de 8^e année primaire (élèves de 11-12 ans). Dans le second groupe, c'est une fiche de mathématiques provenant de 19 autres élèves d'une classe de 3^e année (élèves de 6-7 ans) qui a été distribuée.
- 6 Pour les élèves, le travail de français consistait à comparer des phrases décrivant des paysages au présent et à l'imparfait de l'indicatif, pour constater que l'un des temps convenait pour « donner une information sur l'état actuel d'un paysage ou d'une région » (texte documentaire), l'autre pour « décrire un paysage tel qu'il apparaît dans une histoire » (texte littéraire). Le travail de mathématiques faisait correspondre chaque lettre de l'alphabet à un nombre, et demandait de calculer la somme des points correspondant à l'ensemble des lettres composant chacun des jours de la semaine. Dans les deux cas, nous avons demandé à une enseignante de lancer l'activité dans sa classe, puis de l'interrompre lorsque l'élève le plus rapide l'aurait terminée. La plupart des documents remis aux étudiants étaient donc partiellement complétés, certains de manière correcte, d'autres avec des erreurs, comme l'illustrent les figures ci-après.

La double situation de départ (1) identification de l'usage différencié du présent et de l'imparfait (français, 8^e primaire)

FICHE 3 L'EUROPE ET SA DIVERSITÉ 2

Nom : _____ Date : _____

FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE (Niveau : 8^e)

1. Lis les phrases suivantes et souligne le ou les verbe(s) conjugué(s) dans chacune d'elles.

Phrase 1 : L'Europe de l'Est est celle qui borde la mer Méditerranée.
 Phrase 2 : La chaise semblait froide la nuit.
 Phrase 3 : Vous en construisez à cheval sur la côte, sur plusieurs îles et sur des terres gagnées sur la mer.
 Phrase 4 : Pas un sceau de vent ne faisait trembler les oliviers.

2. Afin de comparer ces phrases, complète le tableau suivant en cochant les cases qui conviennent.

	Forme du verbe		Sens de la phrase	
	présent	imparfait	décrit un passage le plus exact dans une situation	donne une information actuelle ou en cours de réalisation
Phrase 1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Phrase 2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Phrase 3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Phrase 4	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

• Que remarques-tu?

3. Relis le texte littéraire (document E, p. 91 du manuel), puis recopie-le en conjuguant les verbes au présent.

Le chaire semble prendre la terre. Pos un souffle devent ne fait croître les oliviers. La pierre gém de chaleur. Il est impossible de croire qu'en cas.

• Le texte ainsi modifié donne-t-il encore la description d'un paysage?

4. Relis attentivement le texte documentaire (document C, p. 91 du manuel).
 • Peux-tu le lire à voix haute à tes camarades en conjuguant les verbes à l'imparfait.
 • Le texte ainsi modifié peut-il convenir pour donner des informations actuelles sur une région?

5. À quel temps les textes des autres documents sont-ils conjugués?
 De quels genres de textes s'agit-il?

non

Ce que j'ai appris

La double situation de départ (2) résolution d'un problème additif (mathématiques, 3^e primaire)

⑦

Alphabet Prévisions:

Voici la valeur que chaque lettre de l'alphabet a reçue.

a : 19 lundi $20 + 16 + 6 + 11 + 3 = 56$

b : 7

c : 9

d : 11

e : 1

f : 15

g : 18

h : 4

i : 3

j : 17

k : 25

l : 20

m : 12 mardi $12 + 13 + 5 + 11 + 3 = 38$

n : 6

o : 22

p : 13 mercredi $12 + 1 + 9 + 11 + 3 = 36$

q : 23 jeudi $17 + 1 + 11 + 3 = 32$

r : 5

s : 8 vendredi $2 + 1 + 6 = 9$

t : 10

u : 16

v : 2

w : 21

x : 24

y : 14

z : 26



- 7 La consigne donnée à tous les sous-groupes d'étudiants était la suivante : « Imaginez-vous durant votre stage. Vous avez lancé un exercice de français ou de mathématiques après la récréation du matin. La cloche de midi vient à sonner : voici l'état des copies des élèves à cette heure-là. Question : comment proposez-vous de continuer le lendemain matin ? (l'après-midi qui vient est occupée par deux heures d'arts plastiques et une d'allemand) Dites : 1. Quelles solutions seraient possibles selon vous ; 2. Selon quels critères de légitimité. Rédigez une liste d'au moins trois stratégies, dans un ordre de préférence argumenté. » L'objectif de formation était d'identifier les stratégies pédagogiques envisageables dans une situation de travail ordinaire, à l'orée du stage en responsabilité. Nous avons ajouté la contrainte de légitimer les choix proposés, ce qui permet d'accéder aux présupposés théoriques et normatifs des étudiants. La recherche d'efficacité n'était volontairement pas suggérée, mais potentiellement évocable par nos informateurs, sur les deux plans des solutions préconisées et des critères permettant de les justifier.
- 8 En tout état de cause, les données récoltées ne disent rien des pratiques réellement observables chez les étudiants, en situation de stage. D'abord parce qu'on peut réagir en situation autrement qu'on l'a imaginé à l'université. Mais aussi parce que rien n'oblige un (jeune) enseignant à agir simplement comme notre dispositif sous-entend que c'est la règle sur le terrain. Il est possible d'enseigner sans passer par des fiches. Ou de passer par une fiche sans laisser chaque élève la compléter individuellement. Ou encore de donner ce genre de travail, mais de le laisser de côté quand il n'est pas terminé. Rien de ce qui est présupposé dans notre consigne n'est pédagogiquement indiscutable, ni d'ailleurs indiscuté (à propos des limites du travail sur fiches, voir par exemple : Bautier & Rayou, 2009). Mais là n'est pas notre question : apprécier ou non le travail par fiches n'empêche ni d'admettre que cet instrument est utilisé, ni de se demander quoi faire quand son usage est prescrit.

Le matériau récolté (extrait)

Trois stratégies pour continuer le travail en français (réponse du groupe 3)

Option n°	Solution, préconisation pratique	Critères de légitimité, justification
1	Ex 1 : correction collective et explications. Ex 2 : prendre note de ceux qui n'ont pas fait ou pas terminé et les interroger lors de la correction collective. Ex 3 : idem + enseignant écrit au tableau et les élèves recopient. Ex 4 : laisser temps de lecture individuelle, puis en duo pour lecture à haute voix + mise en commun. Ex 5 : correction + débat collectif, vers une institutionnalisation.	Les stratégies sont différentes selon l'état d'encadrement des élèves pour chaque exercice. Permet à tous les élèves de passer par chaque exercice et des organisations sociales variées.
2	Laisser 20 min. de travail aux élèves pour travail individuel. Ceux qui ont fini : aident les élèves en difficultés ou font un travail supplémentaire. Correction collective quand tous ont fini ou correction par l'enseignant et retours plus tard.	Permet aux élèves d'avancer à leur rythme, car il n'y avait pas eu suffisamment de temps octroyé au départ.
3	Mettre les élèves en groupes de 2 ou 3 pour terminer la fiche ensemble. Correction collective ou par l'enseignant.	Travail coopératif : les élèves les plus performants aident ceux qui ont le plus de difficultés.

- 9 L'important, à nos yeux, était d'abord que la situation proposée fasse écho aux pratiques pédagogiques ordinaires, quoi qu'en pense la recherche au demeurant. En appelant « Continuer d'enseigner... » cette journée de formation, nous postulions en somme une triple continuation : 1. celle de l'activité proposée par nous en tant que formateurs, que les étudiants devaient reprendre à leur compte, bon gré mal gré ; 2. celle qui attendait ces étudiants dans leur prochain stage en responsabilité, où leur tâche serait conditionnée par le travail en cours dans la classe, et par les habitudes installées ; 3. celle des pratiques pédagogiques en général, toujours héritières d'un état de l'art dominant, et susceptibles de se reproduire ou de se renouveler dans une forme ou une autre de continuité (le rôle de la formation initiale dans cette évolution ne faisant d'ailleurs pas l'unanimité...).
- 10 Nous ne voulions pas préconiser une méthode efficace, mais au contraire laisser les étudiants s'exprimer à ce propos. De ce point de vue, il est utile de signaler qu'aucune des 100 personnes sollicitées n'a mis en cause, ni notre consigne de travail, ni la situation d'arrière-fond. Peut-être par soumission au contrat didactique (« c'est le formateur qui pose les questions... »), peut-être aussi parce que le problème posé aux futurs enseignants a été jugé suffisamment réaliste, voire intéressant à résoudre avant un stage, par les intéressés. Méthodologiquement, rien n'empêche de faire cette double hypothèse, donc de revendiquer d'abord une forme de suspension du jugement sur ce qu'est ou serait une 'bonne pratique' lorsqu'on étudie le métier d'enseignant, puis de reconnaître les limites de toute prétention à ne rien présumer dans une question d'enquêteur... (Bourdieu, 1993).
- 11 Une fois les données rassemblées, nous les avons donc organisées dans un tableau récapitulatif énumérant, sans les hiérarchiser, d'un côté les solutions préconisées par les étudiants, de l'autre les critères de légitimité sous-tendant leurs propositions. Vingt

séries de trois scénarios ont ainsi pu être comparées, dans le but d'observer, dans chacune des deux colonnes, les régularités et les variations entre les différents énoncés, pour en induire des catégories directement ancrées dans notre matériau. Exemple : le groupe 3 d'étudiants chargé de prolonger l'activité de français suggère une « correction collective par l'enseignant », un travail préalable « par groupes de 2 ou 3 », « 20 minutes de travail individuel » et/ou une interrogation ciblée des élèves « qui n'ont pas fait ou pas terminé ». D'autres sous-groupes reprennent certaines de ces idées et/ou en ajoutent d'autres. Nous avons estimé que les occurrences qui se répétaient régulièrement entre les sous-groupes exprimaient un schème (un invariant pratique au sens piagétien, voir Perrenoud, 1976) que nous avons catégorisé en référence à sa fonction. Les reprises et les corrections collectives de la fiche de conjugaison renvoient par exemple à une volonté de restaurer le collectif ; prendre appui sur des groupes ou sur un repérage des difficultés individuelles se distingue par le souci de distribuer et différencier l'activité ; certains étudiants proposent même de résoudre le problème de manière personnalisée, ailleurs dans l'emploi du temps et dans un autre dispositif (plan de travail, par exemple), donc d'externaliser la régulation. Ces trois ensembles de préconisations forment pour nous trois catégories principales, dont nous avons affiné l'analyse en identifiant, de plus en plus précisément, ce qui variait à l'intérieur de chaque invariant (Kaufmann, 1996). Cette méthode de catégorisation par induction croisée des variations et des régularités (Maulini, 2013) explique (1) une combinaison de résultats qualitatifs (les catégories repérées) et quantitatifs (la fréquence des principales tendances), (2) une présentation de ces résultats dans l'ordre des deux questions posées aux étudiants (préconisations pratiques, puis justifications) que la place dont nous disposons ici nous empêche de croiser pleinement.

2. Les « bonnes pratiques » : préconisations des étudiants

- 12 Voyons donc, pour commencer, comment les étudiants se proposent (ou nous proposent) de prolonger l'activité. Rappelons que les élèves dont ils ont reçu les fiches de français ou de mathématiques sont tous partis de la même consigne, mais que leur travail a été interrompu par la cloche de midi et qu'il se présente en ordre dispersé. Trois grandes options semblent alors envisagées, variant d'un groupe d'étudiants à l'autre et/ou combinées par certains d'entre eux : 1. Une reprise collective du travail. 2. Une redistribution des tâches dans des groupes différenciés. 3. Une régulation extérieure à l'activité. Détaillons tour à tour ces trois possibilités.

2.1. Restaurer le collectif

- 13 Pour l'essentiel (45 % des propositions), les étudiants préconisent de réguler collectivement la situation. Les travaux des élèves varient sur deux plans essentiellement : 1. certains sont allés – quantitativement – plus loin que d'autres dans la fiche à compléter ; 2. à progression égale, certaines de leurs réponses sont – qualitativement – correctes, d'autres non. On pourrait différencier, voire individualiser les prises en charge, en fonction de ce qui semble, d'une part *fait*, d'autre part *compris* par chaque élève : mais les étudiants recommandent davantage de *restaurer une unité collective* (fictive ou réelle) par une séquence d'enseignement simultané. Les élèves qui ont fait

referont. Ceux qui ont compris patienteront. La reprise de la tâche devrait d'abord profiter à ceux qui ont manqué de temps, commis des erreurs et/ou qui doutent de leurs réponses.

- 14 Le schème de base est celui de l'*effectuation collective*. On propose de « refaire toute la fiche en collectif », de procéder à une « correction collective et explications ». Ce que chaque élève a dû faire personnellement sera ainsi effectué en commun, conduit par l'enseignant étape par étape, avec l'aide plus ou moins sollicitée des élèves eux-mêmes.
- 15 Une première sous-variable est celle du *séquençage temporel* : le maître peut en effet « tout refaire » intégralement, ou juste conduire le processus assez loin pour relancer ensuite les élèves dans le travail, individuellement. Le premier cran consiste à « réactiver [les esprits] par la reprise de la consigne en classe entière ». Le second à « rappeler les étapes de l'exercice », à « rappeler la marche à suivre ». On peut aussi aller jusqu'à la « correction collective des trois premiers exercices », charge aux élèves de terminer seuls. À la limite, on préconise de « reprendre chaque exercice tous ensemble », de « terminer la fiche tous ensemble », bref, de procéder à une « correction collective intégrale ». L'étayage proposé s'étend plus ou moins loin dans le temps.
- 16 Mais une seconde sous-variable croise la première : celle de l'*implication des élèves* dans un processus interactif d'effectuation. À chaque étape, l'enseignant peut procéder seul, prendre appui sur des élèves ou carrément leur déléguer certaines responsabilités. Corriger un exercice, par exemple, peut signifier que le maître « fait tous les exercices en collectif en explicitant les stratégies ». Mais l'enseignant peut aussi se placer en retrait, et organiser un « débat collectif » ou une « discussion sur l'impact des temps des verbes sur les genres textuels », par exemple. Il se tourne alors vers la classe et mutualise les points de vue des élèves par la « mise en commun de leurs stratégies », le « choix des stratégies pertinentes » ou la confrontation et la validation collective des « stratégies efficaces ».
- 17 Comment choisir les élèves en question ? Les étudiants ne le disent pas forcément, mais quelques sous-groupes proposent de « solliciter les élèves ayant compris l'exercice pour qu'ils expliquent leurs stratégies », d'autres de prendre au contraire « appui sur les élèves qui ont le plus de difficultés » : deux manières contrastées de concevoir la coopération et ses vertus, réelles ou supposées. La différence semble venir d'un souci plus ou moins grand de *vérification de la compréhension*. Pour certains sous-groupes, l'enseignant devrait non seulement « expliquer les consignes », les « faire reformuler » et « éclaircir les attentes et les stratégies gagnantes » : il lui est aussi proposé de « s'assurer de la bonne compréhension » et de « répondre aux questions » en « ciblant surtout les élèves en difficulté ». S'assurer que tout ce qui devrait l'être est compris – et par tous les élèves – peut faire plus ou moins partie des priorités.
- 18 Ce souci peut en entraîner un autre : celui d'*ajustement de la problématique*. Il ne s'agit plus simplement, ni de séquencer les étapes de la tâche, ni d'étayer la résolution du problème posé, ni même de distribuer cette responsabilité dans la classe : on cherche plutôt à isoler la question-clef, à distinguer l'essentiel de l'accessoire, donc à s'affranchir au besoin d'une partie du travail et/ou à s'en donner un autre, mais plus accessible, en marge ou en amont de la fiche imprimée. Un groupe propose par exemple de « faire des exercices d'application avant de reprendre la fiche de mathématiques ». Un autre de « classer des nombres dans l'ordre croissant sans avoir à effectuer une série de calculs auparavant ». Le schème du classement est isolé de celui de l'addition, afin d'installer une à une les opérations cognitives à combiner dans un deuxième temps.

- 19 L'option radicale consiste à couper dans la tâche. Première option : pour répartir l'ensemble du travail sur un temps plus long, « demander moins à la fois, faire [tous les exercices] sur trois ou quatre jours ». Seconde option : pour ne garder que l'essentiel et fixer – chez plus ou moins tous les élèves – ce qui doit être compris sans être forcément effectué. Pourquoi, par exemple, calculer la valeur chiffrée des sept jours de la semaine ? « En s'assurant que 'tous' les élèves ont compris, il est envisageable de réduire l'exercice, par exemple jusqu'à mercredi ». Et pourquoi, s'ils n'aident pas à comprendre la fonction du présent et de l'imparfait, rédiger tous les textes demandés ? Le travail d'écriture, fastidieux pour certains élèves, peut être assumé par le maître, qui ne délèguera à la classe que la conjugaison des verbes et leur copie sur la fiche : « pour le 3^e exercice, écrire le texte au tableau noir, demander aux élèves de souligner les verbes, puis changer les verbes ». Une stratégie sophistiquée consiste à mutualiser une partie de la correction, à assigner l'étape suivante à tous les élèves, puis le solde aux plus avancés, pour finir par « recorriger collectivement ». Mais on commence ici à s'appuyer sur des tâches différenciées, et une activité distribuée de manière non simultanée.

2.2. Distribuer et différencier l'activité

- 20 Le second grand groupe de préconisations (40 % des propositions) évoque en effet des dispositifs où certaines tâches (éventuellement toutes) sont attribuées par l'enseignant à des groupes d'élèves ou à des individus. On cherche chaque fois à distribuer l'activité dans la classe, éventuellement à mutualiser certains savoirs, voire à différencier les tâches en fonction des groupes, des personnes et de leurs besoins respectifs. Le fait de créer des groupes entraîne accessoirement la prise en charge d'une partie du rôle habituellement dévolu à l'enseignant (aide, relances, explications, vérifications) par certains élèves.
- 21 Une première suggestion consiste à mettre en place un *apprentissage coopératif par duo* dans le but de s'assurer que tous les élèves seront en mesure de comprendre ce qui est demandé dans les différents exercices. Une des organisations proposées consiste à mettre les élèves deux par deux pour que chaque membre du duo puisse profiter des compétences de l'autre. Ce type de regroupement permet aux élèves de construire une compréhension commune. Les étudiants semblent valoriser deux pratiques différentes – complémentaires ou non – de ce genre de collaboration. Soit ils pensent qu'on surmonte mieux les difficultés à deux que tout seul, peu importe le niveau de chacun ; soit ils considèrent que « les élèves les plus performants aident ceux qui ont le plus de difficultés », ce qui implique de former des duos comprenant un élève « fort » et un élève « faible ». Une troisième possibilité consiste à composer des duos répondant au critère d'« hétérogénéité restreinte », ce qui évite à la fois de creuser les écarts intra-groupes (quand l'élève fort fait l'essentiel du travail, sans que l'élève faible comprenne comment) et celui des écarts intergroupes (quand les duos sont tellement équilibrés qu'ils progressent à des vitesses inconciliables entre elles). À noter que cette proposition – que l'on peut juger adéquate ou non en cette circonstance – est apparemment la seule à faire explicitement référence à un vocabulaire issu de recherches de type processus-produit portant sur l'efficacité des pratiques pédagogiques (Crahay, 2006), et présentées aux étudiants au cours de leur formation (Buchs, Lehraus & Butera, 2006).
- 22 Certains sous-groupes d'étudiants préconisent de créer des regroupements de trois ou quatre élèves, baptisés « *groupes-comparaisons* », afin d'augmenter la quantité et le profit des conflits sociocognitifs. Dans ces sous-groupes, les élèves doivent compléter et corriger

leurs travaux ensemble, pour aboutir à une nouvelle version finale collective. L'enseignant vise ici une remotivation à travers un temps de confrontation et de questionnement coopératif. Dans le but d'institutionnaliser les apprentissages sous forme de constats, les élèves sont amenés à mutualiser ce qu'ils ont remarqué et jugent important de garder en mémoire. Un des avantages de ce dispositif est de permettre aux « élèves perdus » de profiter des connaissances des autres membres du groupe. On observe ici une forme de délégation des compétences aux élèves de la part de l'enseignant, qui se met en retrait et compte sur les discussions en groupe pour faire émerger les stratégies efficaces. De cette manière, les constats émanent des élèves et non pas de l'enseignant.

- 23 La différenciation peut également se concrétiser par la mise en place de *groupes de besoin*. Une des formules reprises par plusieurs sous-groupes d'étudiants est celle de la « table d'appui », à laquelle « un groupe travaille avec l'enseignant pendant que les autres finissent individuellement ». L'enseignant peut ainsi se concentrer sur les élèves « qui rencontrent le plus de difficultés », et qui ont donc besoin d'un soutien particulier. Cet encadrement renforcé est censé permettre à ces élèves d'avancer « à un rythme plus soutenu ».
- 24 À la limite, les besoins deviennent *individuels* et appellent une intervention adaptée à chacun des élèves concernés. Certains sous-groupes suggèrent de donner la fiche à terminer, soit durant le temps d'accueil, soit durant un temps limité, permettant ainsi aux élèves d'avancer à leur rythme. D'autres conseillent une aide ponctuelle et ciblée de l'enseignant en direction des seuls élèves en difficulté. La dernière option consiste à réduire la longueur ou la complexité de la tâche dans les cas extrêmes, stratégie déjà proposée pour soulager la classe en général, mais déclinée ici en fonction des profils particuliers. Pour cela, l'enseignant peut agir sur les supports, par exemple en donnant un « texte [qu'il a] tapé à l'ordinateur » et dans lequel les élèves n'ont plus qu'à se concentrer sur l'objectif visé.
- 25 Pour terminer, un dispositif propose un compromis logique – ou une alternance optimale ? – entre des moments de travail collectif et d'autres à effectuer en sous-groupes et/ou individuellement. Certains étudiants précisent qu'il est important que les moments d'interaction par petits groupes soient suivis d'un temps d'institutionnalisation collective pour faire émerger les problèmes rencontrés et les stratégies utilisées pour les résoudre.

2.3. Externaliser la régulation

- 26 Travailler simultanément avec tous les élèves, ou leur distribuer de manière ciblée et différenciée les exercices à reprendre, permet de réorganiser le travail collectif à l'intérieur de l'activité et de l'unité de programme initiale. Quand cela ne semble pas leur suffire, les étudiants vont jusqu'à proposer de sortir de ce cadre pour externaliser la régulation (15 % des suggestions).
- 27 Le schème d'ajustement varie autour d'un principe unique : la quantité d'occupation des uns et des autres doit être proportionnelle à leur rapidité dans l'exécution. Plus un élève travaille vite, plus il faut lui fournir ou lui proposer de quoi continuer de travailler, de préférence de manière « autonome » pour que l'enseignant puisse consacrer son temps et son attention au reste de la classe. Cela implique que les élèves en avance comprennent les consignes de la nouvelle tâche sans lui demander d'explications supplémentaires. Les étudiants disent que « l'élève doit se débrouiller tout seul », ce qui laisse entendre que le

travail suggéré doit être facile d'accès, ou qu'être autonome consiste à le sélectionner soi-même de manière avisée.

- 28 La variante la plus directive consiste à « donner une activité dans le même genre » ou « des exercices pour aller plus loin pour les plus rapides ». On reste aux confins de la fiche de travail. Pour l'enseignant, cela signifie préparer à l'avance des exercices supplémentaires permettant de parer à ce genre d'éventualité. Il s'agit de tâches prêtes à l'usage, soit dans le même format que la tâche initiale, soit avec un habillage didactique différent, à peine plus complexe et ne pouvant pas entraîner (trop) de questions ou de sollicitations de la part des élèves.
- 29 Variante plus souple, car applicable en permanence : « les élèves qui ont fini s'occupent ou finissent une autre activité ». On compte sur leur indépendance et sur l'organisation du travail dans la classe pour que l'enseignant n'ait pas à opérer les relances. L'important est d'éviter l'inaction et l'ennui, sans creuser trop d'écarts cependant : « les élèves qui ont terminé peuvent soit s'occuper, soit faire une activité supplémentaire, sans les faire trop avancer dans les objectifs ». Ce souci de « retenir » les élèves en avance semble assez nettement dominer sur celui de stimuler tout le monde en permanence : d'abord parce que relancer chacun demande une forme d'ubiquité qui peut éloigner des élèves en difficulté ; ensuite parce que garder une classe homogène semble bel et bien une priorité.
- 30 Les enseignants peuvent aussi renvoyer certains élèves à un dispositif de contrat ou de plan de travail structuré en tâches obligatoires, à option ou facultatives, qu'il s'agit de réaliser dans un laps de temps déterminé (une à deux semaines), là encore de manière à peu près autonome, donc à tout le moins profitable pour soi et discrète pour les autres (Pasquier, 2007). Soit les plus rapides sont priés de « faire leur plan de travail » pour patienter, soit les plus lents doivent « placer la fiche à terminer en priorité dans le plan de travail ». Susceptible d'ajouter ou de retrancher des tâches au temps didactique ordinaire, le dispositif sert en somme d'amortisseur polyvalent à des différences de rythmes individuels toujours malcommodes à gérer.
- 31 Le comble de la dévolution consiste à demander aux élèves désœuvrés de « s'occuper intelligemment » : lire, écrire, dessiner, jouer sont des initiatives souvent valorisées, à condition de déboucher sur des productions ou des apprentissages scolairement acceptables. Tout l'art des bons élèves est justement de maîtriser petit à petit, et de mieux en mieux, les critères d'acceptabilité.

3. De « bonnes » pratiques ? Des préconisations aux critères de justification

- 32 Travailler collectivement, distribuer et différencier l'activité pour mieux la contrôler, externaliser la régulation dans des tâches ou des dispositifs auxiliaires : ces trois stratégies sont essentiellement préconisées par les étudiants. Pour quelles raisons ? En vertu de quelles justifications ? C'est ce que nous leur avons demandé dans un deuxième temps. Leurs critères de légitimation sont nombreux et complexes à catégoriser, mais nous allons distinguer deux ensembles interdépendants : ceux qui relèvent de la pertinence didactique ; ceux qui réfèrent à une éthique de l'intégration.

3.1. La pertinence didactique

- 33 La plupart des sous-groupes font une distinction assez nette entre le travail demandé dans la fiche et l'objectif d'apprentissage sous-jacent. On peut ne pas *faire* tout ce qui serait à faire, tant qu'on a *compris* ce qui est à comprendre pour être compétent. En mathématiques, « les élèves n'ont pas besoin de faire tous les calculs pour atteindre les objectifs ». En français, on peut « réduire l'écriture », « mettre l'accent sur les questions “que remarques-tu” et “ce que j'ai appris” », ce qui « évite les recopiations et amène à la réflexion ». Si le principe de l'addition ou de la concordance des temps sont clairs pour les élèves, inutile d'allonger l'entraînement : mieux vaut « atténuer la charge de travail » pour « centrer la discussion sur l'objectif principal de la séance ». On peut le faire en renonçant à certains exercices, ou en mutualisant les parties fastidieuses (recopier) et répétitives (tout calculer). Le souci d'efficacité et une certaine conception du contrat didactique exigent de « gagner du temps », d'« éviter de perdre du temps sur quelque chose qui est acquis ».
- 34 Le recentrage visé demande d'abord de reconstituer la situation de départ. Comme la tâche était la même pour tous, c'est à tous les élèves qu'on va la représenter. En français, on prévoit par exemple une « lecture par l'enseignante pour permettre aux élèves de mieux se représenter le genre textuel ». En mathématiques, on revient aux opérations de base (additionner, classer) afin de faire « acquérir des connaissances déclaratives pour ensuite les transférer à un exercice plus complexe ». Le modelage et l'étayage magistraux permettent d'« expliquer en profondeur », de « ne pas laisser des élèves seuls avec eux-mêmes », de « stabiliser les connaissances pour la suite ». L'interaction simultanée doit donner le sentiment – fondé ou non – « que les élèves savent ce qu'ils doivent faire par la suite, qu'ils ne sont pas perdus ». La correction collective – totale ou partielle – profite apparemment à « tout le monde » puisque tout le monde se retrouve *a priori* « au même niveau ».
- 35 Mais rafraîchir les mémoires ne suffit pas : il faut aussi raviver l'envie de travailler, donc réenrôler la classe dans les tâches laissées en friche. Les étudiants suggèrent ainsi de « réactiver » le problème proposé, de « remotiver » sa résolution, de « donner des relances du sens de la tâche », bref, de « réinvestir la fiche ». Le maître est en charge de cette dévolution, mais il peut aussi s'appuyer sur des interactions à produire entre les élèves : on demande alors à plusieurs d'entre eux de compléter une seule fiche vierge, parce que « les activités par groupes favorisent les interactions et impliquent les élèves ». « Le fait de faire une nouvelle fiche, et en plus par groupes de quatre, motive ». L'implication ne peut pas se commander, au mieux se susciter : des « organisations sociales variées » sont un facteur de dynamisation de l'activité, parce que l'équation gagnante est : « hétérogénéité = stimulation ! »
- 36 Suite logique : nous avons vu que les moments de confrontation des points de vue peuvent être planifiés au gré des besoins. Une méthode consiste à mutualiser les bonnes idées : à la demande du maître, les sous-groupes d'élèves échangent entre eux pour « sortir les stratégies et les appliquer ». Une autre approche s'appuie davantage sur des conflits cognitifs à susciter, puis à exploiter : on cherche à « confronter les réponses, les interprétations », à « confronter les stratégies entre pairs ». Créer des « groupes d'hétérogénéité restreinte » est un leitmotiv souvent répété sans que sa source soit bien identifiée. La justification de cette recherche de litige est tellement évidente qu'elle prend

là aussi la forme d'une équation : « conflits = nouvelles réflexions ». Problématiser les solutions possibles au cours du processus permet, au final, de « donner du sens à l'institutionnalisation ».

- 37 Notre consigne ne le demandait certes pas explicitement, mais les étudiants ne citent jamais un auteur ou même une théorie de référence pour justifier leurs propositions. Moins sans doute parce qu'ils ignorent ces sources d'inspiration, que parce qu'elles sont, pour l'essentiel, intégrées dans les valeurs et la pensée dominante de la profession. Centration sur les objectifs, étayage et guidage par l'enseignant, mobilisation des élèves et sens de l'activité, conflit socio-cognitif, institutionnalisation : la rationalité didactique (Reuter, 2010 ; Sensevy, 2011) est convoquée par la plupart des sous-groupes de manière plus ou moins explicite, par le biais de concepts-clefs ou de leurs équivalents vulgarisés (« aide » pour étayage, « confrontation » pour conflit cognitif, etc.). Il est probablement sous-entendu (donc tu) par les étudiants qu'identifier et viser systématiquement le savoir à enseigner est le gage principal de l'efficacité professionnelle, bien davantage que se demander si cette manière de faire répond, geste par geste, aux normes des méthodes actives, de la pédagogie de maîtrise, de l'instruction directe ou de l'enseignement différencié. Peut-être la pratique conjugue-t-elle les suggestions venues du dehors sans jamais (ni vraiment) choisir un camp, ce dont nous discuterons en conclusion.

3.2. Une éthique de l'intégration

- 38 On pourrait dire que les justifications didactiques sont d'abord d'ordre pragmatique, voire technique : si l'on veut que les élèves comprennent le savoir visé, il est impératif de cerner l'objectif, de procéder au modelage initial et à la dévolution de la tâche, de combiner ensuite un guidage par les questions du maître et par le contrôle qu'il exerce par ailleurs sur les questions des élèves (Maulini, 2005). Quelles valeurs sous-tendent ou traversent cette rationalité en apparence sèchement instrumentale ? Il serait trop long de chercher à isoler ici, d'un côté les choix normatifs, de l'autre les phénomènes empiriques qui justifient une telle conception de l'enseignement. Mais on ne peut pas ignorer la préférence affichée des étudiants pour les visées d'entraide et d'intégration.
- 39 Quelques sous-groupes plaident d'abord pour l'égalité de traitement : ils veulent redécouper le travail à faire pour « permettre à tous les élèves de passer par chaque exercice » ou pour « que tous les élèves travaillent les mêmes objets ». Une équipe pense même donner un travail nouveau à tout le monde, parce que « commencer une nouvelle activité dans le même genre ne pénalise pas ceux qui ont déjà terminé ni ceux qui doivent finir ». Demander le même pensum à chacun évite l'impression d'obligations différenciées, donc d'iniquité.
- 40 Mais la différenciation des tâches semble moins fréquemment le problème que la solution. Si la rationalité didactique pose que l'objectif à atteindre prévaut sur les tâches à effectuer, on peut appliquer ce principe de manière générique, mais aussi personnalisée. C'est moins le traitement standard que la prise en compte adéquate de chaque besoin qui devient du coup le critère de légitimité. Les futurs enseignants pensent que « la plupart des élèves ont juste besoin de temps » ; ils veulent être « disponibles pour les élèves qui en ont besoin », « proposer des exercices en fonction des besoins des élèves ». Cette conception de la justice conditionne tout leur raisonnement. Un seul groupe dit une seule fois que sa préconisation n'a qu'un mérite prosaïque, celui de « permettre de gérer la classe » : le reste du temps, c'est un idéal plus élevé qu'on invoque pour se justifier.

- 41 Pour répondre aux besoins, il s'agit d'abord de les identifier avec plus ou moins de précision. Les phases de travail collectif ne sont ainsi promues que par défaut, tant le risque est élevé alors que « les élèves qui ont des difficultés ne participent pas et ne retiennent rien ». Quoi qu'on dise simultanément à toute la classe, il faut toujours faire « attention aux élèves qui ne comprennent pas ». Le mieux est de libérer du temps et de l'attention pour circuler entre les tables, « voir ce que les élèves sont capables de faire de manière individuelle », « vérifier la compréhension de chaque élève ». Un contrôle visuel et auditif à 360° serait la seule manière de ne laisser personne de côté.
- 42 Une discrimination vraiment positive s'étend forcément de l'observation des élèves en difficulté au temps dégagé pour leur fournir une aide – donc un étayage – de proximité. Nous avons vu que relancer ou occuper leurs camarades plus rapides doit d'abord permettre au maître une « aide ciblée pour les élèves en difficulté », une « aide pour ceux qui sont perdus », de quoi « faire progresser ceux qui ont des difficultés ». Soit on réunit les meilleurs de la classe auprès de soi, et il est possible de « faire travailler aux plus lents les objectifs avec un habillage différent et [d']occuper les plus rapides ». Soit on inverse les rôles, et les élèves plus à l'aise se prennent en charge « pour que les [autres] avancent avec un rythme plus soutenu », pour qu'on puisse les « aider dans de petits groupes ».
- 43 Pour pratiquer de cette façon, il est nécessaire de signifier et de faire endosser explicitement les valeurs d'aide et de collaboration. Comme l'enseignant ne peut pas tout faire, et puisque l'école a le mandat de promouvoir (voire d'enseigner) la coopération, des étudiants recommandent que « les élèves qui ont fini aident les autres », que « les élèves les plus performants aident ceux qui ont le plus de difficultés ». La plupart des sous-groupes veulent « favoriser le tutorat » et l'« explication par les pairs », ce qui a, selon eux, deux justifications : « le travail des 'forts' est mis en avant, et les élèves qui en ont besoin se verront aidés ». Une proposition originale consiste moins à prêter aux riches (à solliciter en priorité les élèves qui savent déjà raisonner et s'exprimer) qu'à inverser précisément cette logique : par solidarité, et pour entrer patiemment dans leur manière de penser, on corrigera tout ou partie de la fiche « en s'appuyant sur les élèves qui ont eu le plus de difficultés ».
- 44 De manière générale, et implicitement, l'essentiel des étudiants semble partager le postulat exprimé par un seul des sous-groupes : oui à une pédagogie différenciée, mais seulement si elle répond au besoin subjectif des meilleurs élèves d'être actifs, « sans les faire trop avancer dans les objectifs ». Nous l'avons déjà vu, la crainte de creuser par en haut les écarts qu'on s'emploie à réduire depuis le bas paraît faire largement consensus. Une seule voix discordante envisage de différencier ponctuellement les objectifs, donc de « laisser aux plus lents le temps de continuer et finir l'activité » et de « prendre les plus rapides vers soi en poussant la recherche plus loin ». Neutraliser certains apprentissages semble faire partie des contraintes et des habilités du métier (Maulini, Meyer & Mugnier, 2012). Comme en matière didactique, le postulat d'éducabilité et le paradigme de l'école inclusive (Burns, 1979 ; Meirieu, 1985 ; Dubet, 2004) semblent tellement couler de source qu'il est superflu de les citer.

4. Le pragmatisme : un idéalisme contrarié ?

- 45 Nos résultats peuvent se lire de deux façons. En premier lieu, les futurs enseignants semblent s'imposer de lourdes obligations : leur idéal serait d'identifier les erreurs et les

besoins de chaque élève, de reformuler les tâches de manière différenciée, de créer des groupes d'hétérogénéité optimale, d'intervenir toujours au bon endroit et à bon escient, de susciter des interactions équilibrées et profitables à tous, de réduire les écarts sans laisser les meilleurs de la classe s'ennuyer, bref, d'agir en permanence de la manière la plus équitable et la plus efficace possible. Mais on peut nuancer ces aspirations en rappelant que le matériau que nous avons récolté ne fait pas que recenser des suggestions équivalentes entre elles, mais qu'il rend compte de l'*ordre de préférence* qu'ont exprimé les étudiants à leur propos. Par exemple : grouper les élèves en fonction de leurs besoins si l'on peut, mais corriger collectivement à défaut ; se montrer efficace en ciblant ses interventions, mais surtout efficace pour ne pas s'user inutilement. Les propositions des sous-groupes sont hiérarchisées parce que notre consigne le demandait ; elles vont de la plus à la moins valorisée ; elles montrent, en somme, comment le raisonnement professionnel naissant passe de ce qu'il serait absolument souhaitable de faire à ce qui sera éventuellement faisable en réalité.

- 46 On sait que la rationalité humaine n'est pas totale, mais limitée : que nous manquons d'informations, de présence et de clarté dans nos buts pour prétendre à la toute-puissance, donc à la perfection de comportements et de raisonnements ancrés dans un *habitus* largement inconscient (Simon, 1991 ; Perrenoud, 1996, 2001). Le monde est trop complexe – dans les métiers de l'humain en particulier – pour que les utopies rationalistes ne dégénèrent pas en entreprises totalitaires cherchant à « fabriquer » l'autre plutôt qu'à lui offrir les moyens de sa liberté (Meirieu, 1996). Heureusement, après tout. Mais ce que la sagesse et la prudence peuvent nous enseigner dans les livres, nous en faisons aussi l'expérience douloureuse quand nous devons – malgré nous et peu à peu – renoncer à certaines de nos espérances, voire de nos illusions quand nous y ajoutons de l'aveuglement. Tout se passe ainsi comme si les futurs enseignants commençaient par rêver d'une pratique idéale pour ensuite, palier par palier, se résoudre au réalisme et à la modicité. Leur souci est certes pragmatique, mais leur pragmatisme a l'apparence d'un idéalisme contrarié.
- 47 Comprendons-nous bien. Les futurs enseignants ne sont pas de « doux rêveurs », tellement romantiques qu'ils n'anticiperaient rien de ce qui les attend dans l'organisation et l'exercice du travail sur le terrain. Ils croient aux vertus de l'émancipation par le savoir et de l'intégration par l'école, ils aimeraient faire beaucoup pour les élèves et peut-être trop. Mais ils ont aussi une appréhension déniée du terrain, le souci de mesurer leurs ambitions et celui d'économiser leurs forces pour durer dans le métier. Les savoirs et les savoir-faire didactiques peuvent les inciter et les aider à tenir le cap d'une part (faire le programme, répondre aux exigences et aux échéances institutionnelles), le coup d'autre part (ne pas se sentir submergé au point de renoncer). Comme le montrent les travaux sur l'insertion professionnelle des novices, leur formation de base leur fournit des ressources pour agir, mais elle renforce aussi leur sentiment de responsabilité et l'envie de bien faire, ce qui entretient forcément un écart plus ou moins bien ressenti par les intéressés entre le travail imaginé et le travail réellement exercé. La part empêchée de son activité met tout travailleur à l'épreuve : les jeunes enseignants l'apprennent un jour ou l'autre, parfois grâce à leur formation, parfois malgré elle.
- 48 Nos données montrent un mélange d'ambition et de lucidité chez les professionnels en fin de formation. Leurs préconisations pratiques et leurs critères de justification font implicitement mais largement référence à la recherche d'efficacité. Leurs convictions semblent forgées à la fois de l'extérieur, par la partie convergente des résultats et des

incitations en provenance de la recherche en éducation, et de l'intérieur, par les expériences qu'ils ont pu vivre sur le terrain comme élève ou comme étudiant. Dans quelle mesure nos résultats sont-ils généralisables, ou au contraire conditionnés par les quatre années de formation en alternance (leurs contenus, leurs démarches, leurs orientations pédagogiques et scientifiques) suivies par les étudiants genevois ? Une variable au moins resterait à étudier : celle qui distingue les *effets instrumentaux* des *effets symboliques* des pratiques pédagogiques. On sait que les politiques éducatives cherchent un équilibre entre les deux critères de validation : celui qui mesure les effets tangibles d'une décision (raison instrumentale) ; celui qui regarde son impact sur les opinions (raison symbolique) (Maulini, 2003). Les enseignants ne sont-ils pas aux prises avec cette même tension ? Comment composent-ils, finalement, entre le désir d'être réellement fiables et celui de montrer des *signes extérieurs* de fiabilité ?

BIBLIOGRAPHIE

- Bautier, E., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Péladeau, N. (2010). Un objet qui manque à sa place : les données probantes dans l'enseignement et la formation. In B. Wentzel & M. Mellouki (Ed.), *Recherche en formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance* (pp. 107-133). CH-Bienne : Haute école pédagogique BEJUNE.
- Bourdieu, P. (Ed.) (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : PUF.
- Buchs, C., Lehraus, K., & Butera, F. (2006). Quelles interactions sociales au service de l'apprentissage en petits groupes ? In E. Gentaz & Ph. Dessus (Ed.), *Apprentissages et enseignement. Sciences cognitives et éducation* (pp. 183-199). Paris : Dunod.
- Burns, R. (1979). Methods for Individualizing Instruction. *Educational Technology*, 11, 55-56.
- Chapelle, G. & Meuret, D. (Ed.) (2006). *Améliorer l'école*. Paris : PUF.
- Crahay, M. (2006). Un bilan des recherches processus-produit. L'enseignement peut-il contribuer à l'apprentissage des élèves et, si oui, comment ? *Carnets des sciences de l'éducation*. Genève : Université de Genève.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education. How America's Commitment to Equity will Determine our Future*. New York : Teachers College Press.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.
- Dumay, X. & Dupriez, V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*. Paris : PUF.
- Feyfant, A. (2011). Les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages. Dossier d'actualité, Veille et Analyses, n° 65. [Page Web]. Accès : <http://ife.ens-lyon.fr/vst>.

- Gage, N. L. (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York : Teachers College Press, Columbia University.
- Gauthier, C. (2007). L'enseignement, un métier qui tarde à se professionnaliser. *Formation et profession*, 14(2), 30-32.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis or over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York : Routledge.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel & Paris : Delachaux & Niestlé.
- Jullien, F. (1996). *Traité de l'efficacité*. Paris Grasset.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Lessard, C. (2006). Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative evidence-based. *Revue française de pédagogie*, 154, 1-13.
- Lussi, V. & Maulini, O. (2007). L'alternance entre logiques universitaire et professionnelle : le cas de la formation à l'enseignement primaire à Genève au 20^e siècle. In F. Merhan, Ch. Ronveaux & S. Vanhulle (Ed.). *Alternance(s) en formation* (pp. 103-118). Bruxelles : De Boeck (coll. Raisons éducatives).
- Maulini, O. (2003). Diffusion - eine grundlegende Voraussetzung für Schulentwicklung. *Journal für schulentwicklung*, 7(2), 15-24.
- Maulini, O. (2005). Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe. Paris : ESF.
- Maulini, O. (2008). *L'organisation du travail scolaire : des effets des pratiques aux effets de la recherche sur leur dynamique*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O. (2013). *Penser les pratiques éducatives par l'induction croisée des régularités et des variations. Une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O., & Meyer, A. (2011). *Pratiques pédagogiques, apprentissages scolaires et recherche en éducation : deux efficacités plutôt qu'une*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O., Meyer, A., & Mugnier, C. (2012). *L'effet Marin. Ou : la rationalité didactique est-elle une fiction sociologique ?* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des pédagogies actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.
- Pasquier, G. (2007). L'organisation du travail partagée avec élèves : du plan de travail au contrat... prise de risque. In M. Gather Thurler & O. Maulini (Ed.). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* (pp. 187-206) Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (1976). De quelques apports piagétiens à une sociologie de la pratique. *Revue européenne des sciences sociales*, 38-39, 451-470.
- Perrenoud, P. (1988). La pédagogie de maîtrise : une utopie rationaliste. In M. Huberman (Ed.). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 198-233). Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.

- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2002). *Rendre le système éducatif plus efficace ?* Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the great american School System. How Testing and Choice are undermining Education*. New York : Basic Books.
- Rayou, P. & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Stuttgart : Kohlhammer.
- Reuter, Y. (Ed.) (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, O. (2006). Qu'est-ce qu'une « bonne » recherche en éducation ? *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 18. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst>.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Simon, H. A. (1991). Rationality in Political Behavior. *Political Psychology*, 16(1), 45-61.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris : De Boeck.
- Tupin, F. (Coord) (2003). De l'efficacité des pratiques enseignantes ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* N° 10. Toulouse : PUM.
- Ubaldi, J.-L. (Ed.) (2006). *Débuter dans l'enseignement : Témoignages d'enseignants, conseils d'experts*. Paris : ESF.
- Vellas, E. (2002). « Éduquer au mieux ». Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique. *Éducation et francophonie*, XXX(1) En ligne : <http://www.acef.ca/revue/XXX-1/articles/04-Vellas.html>. (repris dans : Ch. Gohier (Ed.) (2002). *Enseigner et libérer. Les finalités de l'éducation* (pp. 61-81). Québec : Presses de l'Université Laval).
- Wilensky, W. W. (Ed.) (1987). *Questions, Questioning Techniques and Effective Teaching*. Washington D.C. : National Education Association.

RÉSUMÉS

La recherche en éducation peut prétendre établir l'efficacité des pratiques pédagogiques. Mais elle peut le faire en étendant plus ou moins sa conception du champ pratique, par exemple en interrogeant la manière dont les praticiens envisagent l'efficacité de leur travail et le rôle que peut précisément jouer (ou pas) la recherche dans le développement de leur pouvoir d'agir. Comment les (futurs) enseignants primaires conçoivent-ils, en l'occurrence, ce que serait une « bonne pratique », plus précisément une pratique « efficace » (ou non) ? En demandant à une centaine d'étudiants de l'université de Genève de résoudre un problème typique d'organisation et de planification du travail scolaire, et en catégorisant leurs réponses, on met en évidence une rationalité pédagogique revendiquée sur deux plans interdépendants. Premièrement, celui des préconisations pratiques : l'intention des professionnels débutants consiste (1) à restaurer le collectif de travail, (2) à distribuer et différencier l'activité, (3) à externaliser sa régulation. Deuxièmement, celui des critères de justification de ces propositions : les deux préoccupations

dominantes sont (1) la pertinence didactique de l'action, (2) une éthique unanime de l'intégration. On constate pour terminer – et sous forme d'hypothèse – que les praticiens valoriseraient le pragmatisme autant qu'ils auraient tendance à le vivre sur le mode d'un idéalisme contrarié.

Educational research can claim to be able to establish the efficiency of teaching practice. One way to achieve this may require a conceptual enlargement of the field of educational work practices. For example by questioning the way practitioners judge their own work efficiency and consider the part research can play (or not) in order to increase their power to act. We thus tried to answer the following research question: How do (future) primary teachers deem “good”, and more specifically, “effective” practice? A hundred students of Geneva University were asked to resolve a problem which recurrently occurs during school work organisation and planning. The results - obtained by categorization of the obtained answers - show that teachers claim to base their bounded rationality on two main, interdependent aspects. First, some practical proposals: beginner teachers' intentions tend (1) to restore collective work, (2) to distribute and differentiate activities, (3) to outsource its regulation. Second, the criteria of justification of the highlighted proposals are related to two dominating concerns: (1) didactic relevance of action and (2) unanimous ethic of integration. Finally we note – and assume – that practitioners value pragmatism - as much as in daily life they experience it as a kind of thwarted idealism.

INDEX

Mots-clés : Pratique pédagogique, Organisation du travail, Rationalité limitée, Efficacité, Pragmatisme

Keywords : Teaching practice, Work organization, Bounded rationality, Efficiency, Pragmatism

AUTEURS

OLIVIER MAULINI

Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences