G. de Landsheere

La Formation des Maîtres par l'Analyse des Interactions Pédagogiques
Consulter 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 se dit d'accord sur cette nécessité. Mais qu'est-ce qu'un bon maître ? Déjà 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 résultats 2.

Les résultats, qualitatifs ou quantitatifs, sont les critères suprêmes de la réussite de l'entreprise. À 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 de 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. 3

2 Dans un article récent, Alex Bondy tente des 100 aspects de la façon scolaire.
3.1 Analyse des conditions de départ : analyse préparatoire
3.1.1 Analyse des objectifs : macro-analyse, micro-analyse
3.1.2 Analyse de l'échec
3.1.3 Analyse de l'admissibilité
3.2 Analyse de la situation
3.2.1 Analyse des interactions pédagogiques : analyse des processus
3.2.2 Interactions élèves-mêmes
3.2.3 Interactions élèves-maîtres
3.2.4 Interactions maîtres-élèves
3.3 Analyse des effets de l'obédience : analyse des résultats
3.3.1 Évaluation des effets inconditionnels
3.3.2 Évaluation des effets conditionnels

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 voir que les connaissances existant au départ ont été mises au point, 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 serait prêt à 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 éventuellement des effets heureux quand l'élève 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'écarts, on est tenté de chercher une autre voie et, en particulier, de se fier au bon sens qui permettrait de décider aisément chez les enseignants des caractéristiques qui ne pourraient être que favorables au bon accomplissement de leur mission : ordre, ponctualité, bonne présentation, diction soignée, intérêt varié, intelligence vive, etc. Mais on risque de mettre ainsi le même pied dans des qualifications d'importance très différentes. De plus, le consensus sur la valeur de ces « critères de prése » est loin d'être accordé. Comme de fois n'ayant pas dit que l'intelligence ne serait pas — loin de là —, l'aptitude la plus nécessaire chez les instituteurs ! Particulière 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 chez lui dans sa classe, constatation amplifiée s'il en est. Elle signifie aussi bien que l'école normale ne fonde pas son jugement sur les aptitudes intellectuellement les plus importantes dans l'enseignement que le maître jugé bon n'est en réalité qu'un parfait fonctionnaire ou un habile dresseur.

En fait, la validité des critères de prése — 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 de rares points : ils n'aiment pas les maîtres à la voix criarde, mal place ; 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." 4

Pourtant, il faut déplorer, recréer, inspecter et encourager le besoin ou promotion, et cela à partir d'observations que on ne pourra éventuellement apprécier.

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

D'autre part, on doit s'attacher plus en plus à inventer des comportements pédagogiques qui promettent directement l'apprentissage souhaité et créer ces conditions nécéssaires à leur naissance ou à leur renforcement. Quau'quences les conditions spécifiques à leur naissance ou à leur renforcement ?

En réalité, nous nous fondons sur la psychologie du développement qui nous montre qu'un comportement ne peut pas s'apprendre que par sa production et sa répétition suffisante. Un renforcement adapté doit se produire. Par répétition, nous n'enten
dons pas que les conditions qui précèdent à la production de comportement doivent être les mêmes, au contraire. La plus grande variation possible est souhai
table, notamment pour amener au transfert 1.

Si l'on admet, en outre, que l'activité 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 effet, que l'individu soumis à l'influence d'un autre agit soit de façon similaire, soit non, d'une façon opposée. Ainsi, une éducation trop autoritaire fait de l'enfant un être terne, sans réaction ou, au contraire, un révolté. Maints athlètes agressifs ont été élevés dans une famille aux idées religieuses étranges.

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'intègre, ce qui implique des imposi
tions ; 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 critique.

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

1. Cf. E. H. Sigerist, « We may suppose that even in the bright subject to given contingency we are se
tanced several times to place the behavior in hand. The response to be set up are not simply the various
items in tables of sedition, retaliation, modification, and doctrine; we have also to consider the alter
native situations, in which each one may be met » (The Science of Learning and Its Art, London, 1952),
habitue francs en tant qu'il serait bien étrange et qu'il est bien de bien des aspects compliqués.

2. Pas il encore l'étude : il ne s'agit malheureusement de divergences parmi les comportements dé
duits du bon usage de la liberté s'apprend déjà la plus jeune âge, mais bien de deux aspects compliqués.

Les facteurs. Mais nous en savons déjà assez pour reconnaître la nécessité d'évaluer l'action de renfort des maîtres. Avec plusieurs chercheurs contemporains, nous sommes profondément convaincus 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 surpris que la seule validation incontestable est apportée par la mesure des résultats.

S'entend avec précision comment des maîtres déterminés se comportent, on saura de manière plus nette de leurs 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'actions de base stéréotypés, pratiquement immuables, quels que soient les efforts de renouvellement demandés.

Ainsi, malgré l'adoption souvent enthousiaste de nouveaux programmes propo
sant une rénovation profonde de l'enseignement et s'appuyant sur des principes psychopédagogiques sains, il apparaît que beaucoup d'instituteurs enseignent tou
jours fondamentalement comme dans le passé, les aléas n'ayant pas modifié leur façon de faire et les jeunes initiant 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 signi
ficatifs, 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'élargissement, 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 imposées.

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 harves 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 conçoit que prêter les maîtres de directives précises.

1. Les fonctions ainsi intriquées sont à la base du principe d'analyse.
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.