



13. L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves

Pascal Bressoux

DANS **REGARDS CROISÉS SUR L'ÉCONOMIE 2012/2 n° 12**, PAGES 208 À 217
ÉDITIONS **LA DÉCOUVERTE**

ISSN 1956-7413

ISBN 9782707175007

DOI 10.3917/rce.012.0208

Date de mise en ligne : 20/02/2013

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2012-2-page-208?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour La Découverte.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves

PASCAL BRESSOUX

directeur du Laboratoire des Sciences de l'éducation
de l'Université Pierre-Mendès-France, membre de
l'Institut Universitaire de France.

La question de l'efficacité des enseignants et de leurs pratiques pédagogiques fait partie d'un vaste domaine de recherche en sciences de l'éducation. De nombreux travaux ont en effet révélé l'existence d'un « effet-maître » tant sur les acquisitions scolaires des élèves que sur leurs comportements, attitudes et croyances. L'enseignant apparaît ainsi jouer un rôle non négligeable dans la réussite scolaire des élèves. Nous proposons dans cet article un bref panorama de quelques-uns des résultats de recherche principaux dans ce domaine.

Effet-classe et effet-maître

La mise en évidence empirique d'un effet-classe est relativement récente puisqu'elle remonte seulement au début des années 1970. Bien que de nombreux travaux aient, longtemps auparavant, tenté de cerner les caractéristiques des enseignants « efficaces » ou de mettre en relation certaines pratiques pédagogiques avec les acquisitions scolaires des

élèves, il a fallu attendre certaines avancées de la recherche dans le domaine des méthodes statistiques, pour pouvoir cerner au mieux l'ampleur de l'effet-classe. Cette question, qui peut sembler a priori simple, se heurte en effet à des difficultés importantes dues pour l'essentiel au fait que les classes ne sont pas fréquentées par les mêmes publics et qu'il est difficile de séparer ce qui, dans les acquisitions réalisées, revient aux caractéristiques propres des élèves de ce qui revient à l'action spécifique de la classe.

Nye, Konstantopoulos et Hedges (2004) ont montré que 7 à 21 % de la variance des progrès d'acquisitions scolaires des élèves pouvaient être attribués aux variations d'efficacité entre classes, en fonction de l'habileté en jeu dans l'apprentissage et du type de public concerné. L'effet est un peu plus fort dans les disciplines scientifiques que dans l'apprentissage de la langue. Il est un peu plus marqué aussi sur les élèves faibles ou socio-économiquement défavorisés que sur les élèves forts ou socio-économiquement favorisés. Cet impact n'est pas négligeable quand on sait comparativement que les enquêtes PISA révèlent, en France, un effet du milieu socio-économique de la famille légèrement supérieur à 20 % (c'est d'ailleurs l'un des plus élevés au monde). En outre, l'effet-classe est notablement plus élevé que celui de l'école qui explique rarement plus de 5 % de la variance des acquisitions des élèves.

On assimile souvent l'effet-classe à un effet-maître. Le premier ne se réduit toutefois pas au second car il y a, dans la classe, des facteurs qui ne sont pas sous le contrôle de l'enseignant et peuvent néanmoins exercer une influence sur les acquis des élèves. Il en est ainsi de la composition du public (composition sociale, niveau scolaire moyen, hétérogénéité, etc.) et de la morphologie des classes (cours simple ou multiple, nombre d'élèves, etc.). Les caractéristiques morphologiques

et de composition des classes n'expliquent toutefois qu'une petite partie de l'effet-classe. On est ainsi fondé à penser que, dans l'effet-classe, l'effet-maître est primordial.

Mais on dispose aussi de preuves plus directes de l'existence d'un effet propre des pratiques enseignantes. La séparation des effets-classes et effets-maîtres est rendue possible dans le secondaire par le fait qu'un unique enseignant prend en charge, en général, plusieurs classes. Ainsi, Felouzis (1997) a montré que les enseignants de lycée efficaces avec une classe donnée avaient aussi tendance à être efficaces dans les autres classes où ils enseignaient. Cela donne un fort appui à l'existence d'un effet-maître indépendant de l'effet de composition de la classe. Enfin, il existe maintenant suffisamment d'études expérimentales ou de programmes mis en place à large échelle (par exemple les initiatives de la Fondation *Success for all*) pour affirmer l'existence d'un effet propre des pratiques enseignantes (Bianco *et al.*, 2010 ; Good et Grouws, 1979 ; Rosenshine *et al.* 1996 ; Slavin et Lake, 2008).

Dans sa synthèse récente, Hattie (2009) montre qu'une augmentation d'un écart-type dans l'efficacité des enseignants s'accompagne d'une hausse d'environ un tiers d'écart-type des acquis des élèves.

Des pratiques plus efficaces que d'autres

Aucune pratique n'est valable pour tous les publics ou toutes les disciplines indépendamment des contextes sociaux et institutionnels dans lesquels elle se réalise. De nombreux travaux ont cependant pu cerner des pratiques qui, dans des contextes déterminés et en rapport avec des contenus déterminés, se révèlent généralement efficaces. On peut ainsi montrer que le guidage nécessaire aux

apprentissages va généralement être d'autant moins nécessaire que les apprenants sont davantage experts du domaine ; cela va souvent de pair avec l'avancée en âge des élèves qui, petit à petit, acquièrent des connaissances plus complètes et précises, ont un niveau de développement cognitif plus élaboré ainsi que de meilleures facultés d'autorégulation. Signalons toutefois que, à tout âge, on peut se retrouver dans la situation d'un novice par rapport à un apprentissage nouveau, et dans ce cas un guidage plus important de la part de l'enseignant devient à nouveau nécessaire. L'importance à accorder au guidage ne décroît donc pas forcément au fur et à mesure de l'avancée dans le cursus scolaire.

Il est par ailleurs utile de distinguer les tâches en fonction de leur degré de structuration. Les tâches fortement structurées sont des tâches qui peuvent être décomposées en une série déterminée de sous-tâches qui mènent au bon résultat. On peut alors prédire que l'utilisation de certains « algorithmes » bien définis doit permettre de résoudre la tâche (technique de calcul, application d'une règle grammaticale, décodage en lecture, etc.). En revanche, certaines tâches peuvent difficilement être décomposées en un algorithme de sous-tâches dont l'application mènerait infailliblement au résultat attendu. Parmi ces activités complexes, faiblement structurées, figurent la résolution de problèmes, les activités rédactionnelles, la compréhension de l'écrit, etc.

On ne peut évidemment pas enseigner la compréhension d'un texte d'une façon aussi explicite que celle avec laquelle on enseignerait la résolution d'une équation du second degré. Ce n'est pas pour autant que les activités faiblement structurées doivent faire l'objet d'un enseignement implicite, d'une immersion qui favoriserait un apprentissage par familiarisation, ou de simples démarches d'investigation dans lesquels les élèves devraient « découvrir » par eux-mêmes. Plusieurs

travaux ont en effet montré l'intérêt d'aider les élèves à identifier des stratégies cognitives, et à s'y référer (Rosenshine *et al.*, 1996). Ce sont ces stratégies cognitives qui font l'objet d'un enseignement explicite. Elles servent alors d'heuristiques, sortes de raisonnements aisément mobilisables et efficaces. Elles aident les élèves à résoudre la tâche, d'abord accompagnés par un fort guidage (étayage). Puis, petit à petit, elles doivent les aider à travailler en autonomie à la résolution de ce type de tâches.

Enseignement explicite et enseignement de stratégies cognitives s'interpénètrent dans une large mesure. Le second est le prolongement du premier au fur et à mesure que les tâches nécessitent des habiletés de plus haut niveau. Dans ce cas, pour lequel il n'existe pas d'algorithme de résolution, les stratégies cognitives représentent des composantes de l'activité qui peuvent être enseignées explicitement et leur acquisition aide l'élève à progresser dans la maîtrise de l'activité.

Ces stratégies cognitives aident aussi l'élève dans ses capacités d'autorégulation, dont les chercheurs ont montré le rôle fondamental dans les apprentissages. Les capacités d'autorégulation peuvent être définies comme « un ensemble de processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but » (Cosnefroy, 2011).

Jugement des enseignants et effet-Pygmalion

Le jugement que les enseignants portent sur leurs élèves n'est pas le simple enregistrement de caractéristiques objectives. Lorsqu'ils ont à juger la valeur scolaire de leurs élèves, les enseignants ne se fondent pas uniquement sur leurs performances. Même si le jugement se fonde en grande

partie sur celles-ci, il est affecté par certaines caractéristiques du contexte scolaire ; ainsi, plus la classe est forte, plus le jugement que l'enseignant porte sur ses élèves est sévère. Leur jugement est aussi affecté par certaines caractéristiques des élèves : à performances identiques, les enseignants ont tendance à mieux juger les enfants de milieu socio-économique favorisé, ceux qui ont un physique plus agréable, ceux qui se conduisent mieux en classe, les garçons par rapport aux filles en mathématiques, etc. (Bressoux et Pansu, 2003).

Or, ces jugements peuvent avoir des conséquences non-négligeables sur les performances des élèves. Cela a été montré pour la première fois dans la célèbre étude de Rosenthal et Jacobson (1968). Après avoir induit, de façon aléatoire de fausses croyances aux enseignants sur les supposées capacités de certains de leurs élèves, les auteurs ont montré que ces élèves avaient effectivement réalisé de meilleures acquisitions que leurs camarades de classe pour lesquels aucune croyance n'avait été induite.

Les travaux de Jussim (1989) ont permis de montrer que, même s'il est en grande partie « exact », le jugement des enseignants tel qu'ils le forment au quotidien n'est pas le simple reflet de la réalité, mais qu'il crée pour partie cette réalité dans la mesure où, s'ils ne résistent pas d'une manière ou d'une autre à ce jugement, les élèves vont tendre à s'y conformer jouant bien ainsi le rôle de prophétie autoréalisatrice. Ces effets vont être d'autant plus forts que le contexte est plus compétitif et plus « ségrégant ». Ainsi, lorsque l'enseignant instaure une compétition entre élèves, réfère les performances des uns en comparaison de celles des autres, établit des groupes stables de niveau dans sa classe, le caractère auto-réalisateur des jugements est fortement accentué. Par ailleurs, certains enseignants sont plus susceptibles que d'autres d'émettre des jugements (fortement) biaisés : il s'agit

des enseignants qui « sur-réagissent » à certains signes qui renvoient à des stéréotypes, rendant leurs jugements eux-mêmes fortement rigides et stéréotypés. Ces enseignants, dont il a pu être montré qu'ils étaient fréquemment dogmatiques, conventionnels et autoritaires (Babad *et al.* 1982 ; Brophy et Good, 1974), adoptent des comportements très différenciateurs entre les élèves supposés forts et ceux supposés faibles.

Motivation

De nombreux travaux ont étudié les déterminants d'un environnement favorable à l'engagement des élèves dans les tâches scolaires et à leur maintien dans les activités. On rejoint par là un courant de recherche qui traite de ce qu'il est convenu d'appeler la motivation.

Ces travaux ont montré, notamment dans le cadre de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002), l'intérêt d'instaurer en classe un climat qui soutient la compétence des élèves (rejoignant ainsi ce qui précède concernant le jugement des enseignants) mais aussi leur autonomie pour favoriser des comportements adaptatifs. Un enseignant qui soutient l'autonomie de ses élèves se montre flexible, offre des choix aux élèves, retient et enrichit leurs idées, encourage leurs initiatives, utilise un langage vraiment informatif pour eux (notamment en ce qui concerne leur travail et la façon de le mener à bien), félicite les élèves pour leurs progrès, leurs efforts (et non pas pour leur conformité à ses attentes formelles, ni en les comparant aux performances et comportements des autres élèves). Il ne s'agit pas du tout de créer ainsi un climat libertaire ou un environnement aléatoire ; justement parce que le soutien de l'autonomie doit aussi s'accorder au soutien de la compétence qui suppose des explications claires, la faculté de se sentir capable d'atteindre des objectifs concrets, le sentiment d'apprendre

et de progresser, l'enseignement garde au contraire une forte structure marquée par la formulation explicite des objectifs, des activités dont le déroulement est clairement organisé, la fourniture de repères pour l'activité via des routines bien installées, des retours et des informations susceptibles de faire progresser les élèves (Reeve *et al.*, 2004). À l'inverse, un enseignant qui suit son propre programme coûte que coûte, motive par pression, ne reprend pas les idées des élèves, fait une utilisation fréquente de récompenses matérielles, de critiques négatives et désapprobations, impose un climat contrôlant qui risque de conduire les élèves à réaliser leur activité pour des raisons qui leur sont totalement externes. Il ne s'agit bien sûr que de deux pôles sur un continuum, aucun enseignant n'ayant un style totalement contrôlant, ni soutenant totalement l'autonomie. Mais les observations montrent néanmoins une grande variabilité de style entre les enseignants avec des effets bien réels sur la motivation des élèves.

Ce bref panorama des recherches n'a pu montrer que quelques-unes des facettes qui affectent l'efficacité des enseignants. À l'heure où une concertation s'établit sur la refondation de l'école, il est fondamental que les acquis de la recherche en ce domaine soient pris en compte, même s'il est évident que notre compréhension des mécanismes qui sous-tendent les apprentissages des élèves doit encore progresser.

Bibliographie

- BABAD E. Y., INBAR J., ROSENTHAL R. (1982), « Pygmalion, Galatea and the Golem: investigations of biased and unbiased teachers », *Journal of Educational Psychology*, 74(4), p. 459-474.

- BIANCO M., BRESSOUX P., DOYEN A. L., LAMBERT E., LIMA L., PELLENQ C., ZORMAN M. (2010), « Early training in oral comprehension and phonological skills: results of a three-year longitudinal study », *Scientific Studies of Reading*, 14(3), p. 211-246.
- BRESSOUX, P., PANSU, P. (2003), *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Presses universitaires de France.
- BROPHY J. E., GOOD, T. L. (1974), *Teacher-student relationships: Causes and consequences*, Holt, Rinehart and Winston.
- COSNEFROY L. (2011). *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*, Presses universitaires de Grenoble.
- DECI E. L. et RYAN R. M. (2002), *Handbook of self-determination research*, The University of Rochester Press.
- FELOUZIS G. (1997), *L'efficacité des enseignants*, Presses universitaires de France.
- GOOD T. L. et GROUWS D. A. (1979), « The Missouri mathematics effectiveness project: an experimental study in fourth-grade classrooms », *Journal of Educational Psychology*, 71(3), p. 355-362.
- GRANGEAT M. (Ed.), *Le travail collectif dans les enseignements scientifiques fondés sur les démarches d'investigation : formations, pratiques, effets*, Presses Universitaires de Grenoble, à paraître.
- HATTIE J. (2009), *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge.
- JUSSIM L. (1989), « Teacher expectations: self-fulfilling prophecies, perceptual biases and accuracy », *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469-480.
- REEVE J., DECI E. L., RYAN R.M. (2002), « Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation » in Van ETTEN S., PRESSLEY M. (Eds.) (2002), *Big theories revisited*, Information Age Press, p. 31-60.
- ROSENSHINE B., MEISTER C. et CHAPMAN S. (1996), « Teaching students to generate questions: a review of

intervention studies », *Review of Educational Research*, 66(2), p. 181-221.

ROSENTHAL R., JACOBSON L. (1968), *Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupils' intellectual development*, Holt, Rinehart and Winston.

SLAVIN R, LAKE C. (2008), « Effective programs in elementary mathematics: A best-evidence synthesis », *Review of Educational Research*, 78(3), p. 427-515.

TOBIAS S., DUFFY T. M. (Eds.) (2009), *Constructivist instruction. Success or failure?* Routledge.