

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 5 (1983)

Heft: 2

Artikel: Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information

Autor: Hubermann, A.M.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786479>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 06.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Répertoires, recettes et vie de classe: Comment les enseignants utilisent l'information

A. M. Huberman

Il existe une fâcheuse tendance à étudier le processus d'enseignement soit de manière normative soit de manière sensationnelle, c'est-à-dire, à travers les «innovations» majeures. Essayons d'y jeter un regard plus descriptif et «situationnel», en cernant de plus près les contraintes contextuelles qui s'opèrent au sein de la classe, en ayant recours aux connaissances (écrites et personnelles) externes. La recherche éducationnelle constitue une de ces sources de connaissance, mais, au vu de «l'écologie» de la classe, risque d'être peu exploitée. Un modèle conceptuel relativement élaboré est proposé pour en expliquer le pourquoi et le comment.

Introduction et survol (1)

Dans ce texte, je me propose d'étudier la manière dont les enseignants utilisent l'information et l'expertise externes dans leur travail quotidien. En fait, nous maîtrisons mal ce domaine. Paradoxalement, les travaux empiriques disponibles sont relativement nombreux lorsqu'il s'agit de l'introduction d'innovations majeures où l'on injecte nombre d'informations, de matériaux didactiques et d'expertises externes – mais très avares en ce qui concerne l'utilisation modeste de ces ressources dans les conditions usuelles de travail. Puisque de telles innovations sont, par définition, exceptionnelles, il se peut bien que l'on ait passé trop de temps sur l'étude du spectaculaire aux dépens du fondamental. De plus, il est difficile de comprendre à fond la mise en place et les effets des *changements* des pratiques éducationnelles sans avoir une image claire et détaillée dès la manière dont procèdent *usuellement* les personnes et les institutions. Car, tout nouveau schème se greffe sur un ancien schème.

Pour effectuer cette analyse, je commencerai par un petit exercice taxonomique pour faire comprendre de manière univoque ce qu'on entend par «l'utilisation des connaissances», telles que l'information ou l'expertise. Ce faisant, j'essaierai d'y intégrer les résultats des études empiriques récentes portant sur l'utilisation des connaissances par le personnel scolaire. Ensuite, j'en extrapolerai un cadre conceptuel susceptible d'expliquer le pourquoi et le comment de ces résultats. Le cadre conceptuel permettra notamment d'identifier les caractéristiques des informations, matériaux ou expertises externes à la classe susceptibles d'être utilisés le plus souvent et le plus efficacement par les enseignants. Enfin, ce cadre conceptuel sera confronté aux modèles classiques et contemporains de la diffusion et de l'utilisation des connaissances.

1. Toiles de fond: un profil de l'utilisation des connaissances par le personnel scolaire.

1.1. Formes et types de connaissance: un catalogue fonctionnel.

Qui dit «utilisation des connaissances» dit plusieurs choses à la fois. Utiliser un manuel scolaire et se rappeler une intervention déjà faite qui pourrait à nouveau résoudre un problème sont tous les deux des exemples de l'utilisation des connaissances, mais ce sont des exemples fort différents. Essayons de mieux fixer cet objet en établissant quelques distinctions conceptuelles entre *formes de connaissances*, *types d'utilisation*, *bases de validation* et *sources* des connaissances utilisées.

Par *formes* de connaissance, une taxonomie adaptée au contexte scolaire comprendrait les éléments suivants: méthodes, principes, théories, produits et «programmes», c'est-à-dire ensembles élaborés de produits et de procédés didactiques.

Si l'on répertorie ensuite *l'utilisation* de ces diverses formes de connaissances, la gamme serait la suivante:

- connaissance générale
- développement professionnel/personnel
- compréhension améliorée de l'univers du travail
- résolution d'un problème général
- résolution d'un problème particulier
- renforcement, raffinement des pratiques actuelles
- adoption d'une nouvelle pratique (une «innovation»)
- adaptation d'une nouvelle pratique à son environnement de travail
- création, développement d'une nouvelle pratique.

Globalement, on distingue ici l'utilisation «conceptuelle» et «instrumentale» des connaissances – une distinction classique dans la littérature à ce sujet (cf. Huberman, 1982). Toutefois, l'étude de cette littérature montre que, dans l'univers scolaire, on a tendance à passer très vite de l'utilisation conceptuelle à l'utilisation instrumentale: résoudre des problèmes, améliorer les pratiques actuelles, introduire de nouvelles pratiques.

En outre, on en déduit que le personnel scolaire – cadres, enseignants, personnel auxiliaire – y apparaît comme tendant à «consommer» les connaissances venant d'ailleurs plutôt que de les créer lui-même.

Que le personnel scolaire se préoccupe davantage de l'opérationnel (le comment) que du conceptuel (le pourquoi) peut paraître évident. A ce propos, plusieurs analystes (par ex. Stake, 1979) ont fait la distinction entre les théories explicatives (axées sur la compréhension d'un phénomène social) et les théories «pratiques» (axées sur l'action). Les théories pratiques sont différentes en ce qu'elles possèdent une sorte de noyau idéologique qui spécifie les buts visés. Autrement dit, un théoricien pratique s'occupe moins de prédire ou d'expliquer un phénomène social que de réduire la distance entre ses objectifs et les résultats de son activité. Pour ce faire, il se base sur des normes ou des buts et en extrapole des plans d'action qui sont modifiés en fonction des constats faits sur le terrain. C'est ainsi que le fait d'être «rationnel» dans un domaine tel que l'éducation n'implique pas l'application des *sciences humaines* au travail en classe – ce que l'on fait dans la recherche – mais plutôt l'application de *valeurs* et de *technologies* au travail en classe. Cette distinction est importante, car elle situe bien l'écart entre chercheurs et praticiens. Ceux-ci auront tendance, face aux situations usuelles de travail, à utiliser des *algorithmes* plutôt que des *énoncés*. En se tournant vers l'extérieur, ils auront également tendance à demander des renseignements sur des méthodes ou des matériaux didactiques, plutôt que sur, par exemple, la genèse des opérations formelles chez l'enfant (cf. Hood et Blackwell, 1976; Clifford, 1973).

1.2. Bases de validation

Comment les cadres scolaires et enseignants savent-ils si leurs connaissances – et celles des autres auxquels ils ont recours – sont fiables ou valides? Encore une fois, il est éclairant d'énumérer la gamme des bases de validation possibles, en allant du moins «scientifique» au plus «scientifique»:

- intuition personnelle
- vécu antérieur
- intuitions et vécu d'autres personnes face à une situation analogue
- traditions, normes, usages appliqués dans l'établissement
- jugements des «responsables», basés sur plusieurs cas analogues
- jugements des «experts», c. à. d., des personnes ayant une connaissance approfondie du sujet
- étude ou évaluation obtenues par voie «scientifique»
- données «scientifiques» obtenues à la suite de plusieurs études et analyses.

Les recherches à ce sujet situent le personnel scolaire au pôle «subjectif» de cette échelle. Par exemple, Lortie (1975) et Jackson (1968, 1977) développent l'image d'un praticien intuitif qui tâtonne au «pifomètre» selon son intuition, le long de l'année scolaire et vérifie les nouvelles informations en les comparant à son expérience professionnelle accumulée, et en jugeant si ces nouveaux éléments «sonnent» ou «sentent» justes. L'expérience des collègues passe aussi par ce filtrage personnel, de telle sorte qu'un praticien ne peut pas vraiment *transmettre* un renseignement ou un conseil important à un autre; ils peuvent seulement *échanger* un vécu réciproque.

Les études conduites par voie d'enquête statistique donnent les mêmes résultats. Par exemple, les données fournies dans la grande enquête de Hood et Blackwell (*op. cit.*) indiquent que, pour juger la validité des informations reçues, les enseignants et les cadres scolaires utilisent très peu des critères tels que l'objectivité, la validité scientifique ou le niveau formel d'expertise de la source, mais fondent plutôt un jugement global sur la crédibilité de la source de ces informations ainsi que sur la pertinence du message, une fois filtré à travers leur propre vécu et celui des collègues les plus proches.

Avant d'aller plus loin, ouvrons une parenthèse. Le recours à l'intuition, au vécu personnel et à celui des collègues pour juger de la validité des informations reçues n'est pas une pratique limitée au personnel scolaire. On trouve le même phénomène dans les études conduites auprès des cadres de la prévoyance sociale (Weiss, 1980), des hommes d'affaires (Pfeffer & Salancik, 1978), des agents de police (Manning, 1977), des cadres des travaux publics (Havelock & Markowitz, 1973), des conseillers d'orientation (Murphy, 1975), même des chimistes et physiciens (Mittroff, 1974). S'il s'agit là d'une déformation professionnelle, elle est bien généralisée.

1.3. Sources de la connaissance

Faire une typologie des sources de la connaissance est un exercice plus complexe. En définitive, les taxonomies existantes (par ex., Havelock et al., 1980) mélangent au moins trois dimensions pertinentes: *emplacement* (sources qui sont proches ou lointaines par rapport à l'utilisateur), *forme* (sources personnelles ou impersonnelles, telles que les écrits) et *dérivation* («artisanale» ou plus «scientifique»). La recherche éducationnelle récente (par ex., Hood, et Blackwell, 1976) indique que les enseignants et cadres scolaires privilégient les renseignements venant de sources personnelles et écrites (revues, fichiers personnels, manuels, ouvrages de référence). Curieusement, les congrès et les réunions des associations professionnelles sont des sources peu utilisées, vraisemblablement parce qu'elles sont épisodiques et de nature surtout sociale. Ce que les sources les plus fréquemment utilisées ont de commun est leur *accessibilité*. Cette hypothèse se renforce au vu des raisons évoquées par les répondants pour utiliser diverses sources d'information et d'expertise: disponibilité, facilité d'accès et probabilité de répondre rapidement à un problème particulier. De même, l'analyse plus approfondie des données concernant les enseignants montre que l'on consulte le plus fréquemment les collègues à l'intérieur de l'établissement et à l'intérieur du district scolaire, et le moins fréquemment les non-enseignants. Toujours dans le même sens, la fréquence d'utilisation de diverses sources d'information baisse au fur et à mesure que l'on s'éloigne de l'enseignant lui-même: il utilise surtout les dossiers et matériaux de son fichier, ensuite un centre de documentation local et, bien moins souvent, les ressources plus distantes à la fois sur le plan géographique et par rapport au corps de métier: les universités, les centres régionaux de documentation, les agences fédérales.

Dans son analyse de plusieurs des études citées ci-dessous, Miles (1980) montre que ce profil est cohérent. Les sources d'information préférées par les enseignants tendent à être proches et situées dans le même corps de métier. Par exemple, des consultants de l'université peuvent être proches sur le plan géographique, mais les enseignants les utilisent peu. On se tourne surtout vers les collègues parce qu'ils sont à portée de la main, parce qu'ils partagent les mêmes expériences et parce qu'on peut leur faire part des problèmes rencontrés en classe sans être jugé sévèrement. Toutefois, ces contacts sont principalement informels, rapides et ponctuels.

2. Expliquer et prédire l'utilisation des connaissances

2.1. Une synthèse rapide

L'image globale qui ressort des études classiques et récentes de l'utilisation des connaissances par les enseignants est celle d'un praticien puisant surtout dans sa propre expérience et dans celle de ses pairs pour résoudre des problèmes ou modifier son enseignement. Le recours à des sources scientifiques, distantes ou non-éducatives est rare, à l'exception des revues et des ouvrages de référence auxquels les enseignants peuvent accéder facilement. Il y a surtout, entre enseignants, collection et échange de «recettes» – réponses appropriées aux situations courantes, solutions ponctuelles aux problèmes rencontrés fréquemment – qui permettent au collectionneur d'élargir son répertoire

pédagogique, sa caisse d'outils didactiques. Ces «recettes» s'échangent sur la base d'une validation subjective, pragmatique et ancrée dans le corps de métier. Les idées, techniques, produits et explications des phénomènes de la vie scolaire qui «ont bien joué pour moi» circulent entre utilisateurs, mais subissent tout de même un test intuitif préalable – comment ce message me convient-il? – avant d'être appliqués dans la classe. A ce propos, il existe peut-être un accord implicite entre enseignants sur le fait que le style d'enseignement de chacun, croisé avec la complexité de la classe, est si particulier ou unique que l'on ne peut pas simplement transférer de l'information ou de l'expertise d'un praticien à l'autre. C'est peut-être cet aspect des choses – le recours à l'intuition d'abord et l'hypothèse qu'il faut toujours réinventer ou adapter ce que dit autrui –, qui distingue les enseignants d'autres «professionnels» qui, eux, paraissent travailler à partir d'une base de connaissances plus stable et dépersonnalisée. Ceci dit, le profil de l'utilisation des connaissances externes par les enseignants n'est pas plus artisanal, fragmenté, subjectif, ni plus saturé d'usages conventionnels et de folklore que le profil de l'utilisation des connaissances par les ingénieurs, les juristes ou les médecins (v. par ex. les études de l'utilisation des connaissances externes par des médecins faites par Friedlander, 1973; Brody & Stokes, 1970; Cluff, 1967; Linn & Davis, 1972).

2.2. Un modèle explicatif

Si un tel portrait est exact, deux questions se posent. D'abord, comment expliquer ce profil? Où sont les données à la fois empiriques et conceptuelles qui fournissent le pourquoi du comment?

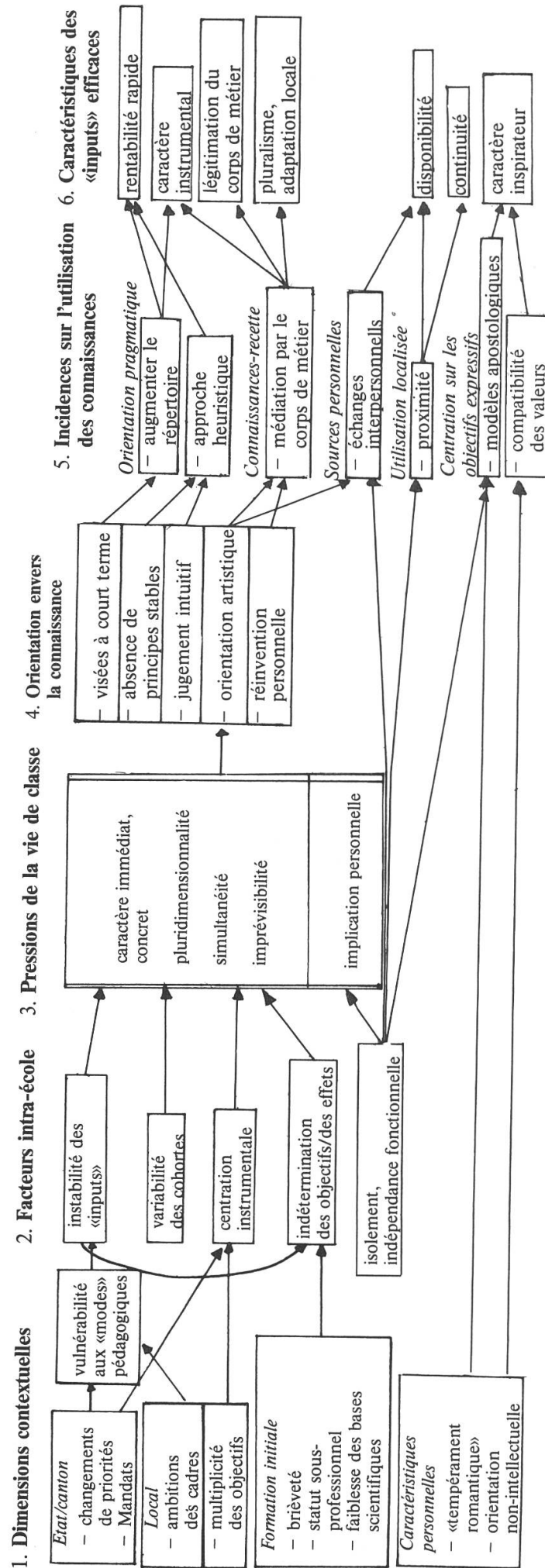
Ensuite, quelles en sont les incidences au niveau de l'école? En particulier, quelles connaissances, sous quelles formes, seront-elles utilisées le plus souvent et le plus efficacement par les enseignants?

Le graphique des pages suivantes constitue une tentative de réponse à ces deux questions. Il mérite une petite introduction. Les facteurs impliqués dans le modèle proviennent de trois sources:

- des études empiriques de la diffusion des connaissances parmi un public de «praticiens»,
- des études portant sur les processus d'innovation scolaire,
- des travaux plus récents et quelque peu plus hybrides dans le domaine de «l'écologie de la classe». Il s'agit, à bien des égards, d'une renaissance et réinvention de la psychologie écologique (Barker, 1962, 1963), de la théorie du champ d'action («force field analysis») de Lewin, des recherches de Cottrell (1942) sur les «situational fields» en psychologie sociale, et du «functional probabilism» de Brunswik (1947).

L'idée de base est simple: on peut analyser et éclairer les situations pédagogiques en identifiant le faisceau d'actions rendues possibles par le contexte, ainsi que le faisceau de contraintes qu'il impose. La salle de classe est un bon candidat pour une telle analyse «situationnelle» du fait de ses paramètres limités et de la ressemblance fonctionnelle entre différentes unités au sein d'une école. Dit plus simplement encore, la vie de

Figure 1: Un modèle de l'utilisation des connaissances en milieu éducatif



Clé de lecture. Le modèle «commence» à la colonne 5. Nous trouvons ici les 5 dimensions de l'utilisation des connaissances externes que nous avons dégagées des études empiriques discutées dans le premier chapitre: *centration pragmatique*, recherche et utilisation des recettes ou formules-type, sources personnelles d'information et d'expertise, sources locales et centration sur les valeurs ou buts à atteindre. On peut ensuite lire le modèle à rebours pour examiner les variables créant ou prédisant ces dimensions (colonnes 1–4). Puis, commençant à nouveau à la colonne 5, on lira plus loin pour trouver les caractéristiques de l'information et de l'expertise qui seraient associées à une utilisation plus forte (colonne 6). Comme le diagramme est quelque peu indigeste – une sorte de taillis fourré de flèches et de boîtes – je laisse au lecteur quelques moments de digestion cérébrale, afin de faciliter la suite de la discussion.

On peut voir que le «cœur» du modèle se trouve aux colonnes 3–5, où l'on précise les dimensions de la vie en classe (les «pressions» de l'environnement sur le salle de classe) et leur incidence sur le profil d'utilisation de l'information et de l'expertise. Commençons toutefois par les facteurs qui précèdent et qui, selon le modèle, prédisent ces variables-là. Prenons d'abord la colonne 2.

Instabilité des «inputs». L'idée ici est que les enseignants et cadres scolaires subissent des changements fréquents et parfois majeurs dans leur environnement professionnel, avec deux résultats: (a) il devient plus difficile de suivre un plan préétabli pour l'année, et (b) il devient plus difficile encore de saisir les effets précis de l'activité pédagogique. Ainsi, le lien entre enseignement et apprentissage réel reste-t-il flou. En d'autres termes, l'enseignant ne peut jamais être certain des raisons exactes de la réussite ou de l'échec de son action pédagogique: par exemple, réactions à un chapitre du plan d'études, ou motifs pour lesquels un enfant timide est devenu plus extroverti vers la fin de l'année, alors que la même intervention auprès d'un enfant analogue, l'année précédente, était restée sans effet.

Cette instabilité provient de plusieurs sources, la plupart n'étant pas sous le contrôle des enseignants ni des cadres. Par exemple, les textes, manuels et cahiers peuvent changer d'une année à l'autre. Ou bien une volée ne ressemble pas de l'année précédente, ni à celle de deux ans plus tard. A ce propos, les enseignants évoquent souvent la «personnalité» ou le «caractère» d'une volée, ce qui se vérifie également dans les observations de classe, où les coefficients de stabilité sont faibles entre une année et une autre – même entre une période l'année et une autre.

Il peut y avoir d'autres changements: la nomination de nouveaux inspecteurs ou directeurs, les changements subtils de *Weltanschauung*, souvent liés à la conjoncture économique et qui donnent lieu à un accent plus ou moins fort sur certains objectifs scolaires (par ex., accent sur les compétences de base, accent sur la prise d'initiative de la part de l'élève). Plusieurs analystes (par ex. Miles, 1980) ont montré que le système scolaire est bien plus vulnérable à ce type de changement de climat social que d'autres secteurs publics tels que la prévoyance sociale. Cette vulnérabilité provient en partie du statut de non-spécialiste des personnes chargées de surveiller le système scolaire (par ex., les députés) et de la faiblesse des bases scientifiques de la pédagogie. On peut ainsi intervenir de l'extérieur sur l'enseignement, avec des demandes perçues comme légitimes par le grand public, ce qui serait plus difficiles dans le cas de la médecine, par exemple. D'autres influences sur l'instabilité des inputs, plus récentes, se trouvent dans la colonne 1 du diagramme. Au fur et à mesure que les autorités fédérales et cantonales

s'impliquent dans la coordination ou la gestion du système scolaire, les priorités peuvent se politiser (par ex. le choix d'une deuxième langue).

Dans son analyse de ces tendances, Pincus (1974) émet l'hypothèse, qu'au sein d'un système scolaire cantonal, il y a tendance à promouvoir des innovations qui facilitent la gestion des écoles plutôt que de faciliter l'apprentissage des élèves, selon le déroulement des carrières des cadres scolaires. De même, Pauly (1978) prétend que l'évolution de la carrière administrative des cadres scolaires détermine si et comment ceux-ci adoptent un nouveau programme, bien indépendamment des objectifs des enseignants et des élèves. Rappelons, toutefois, que ces données proviennent d'un contexte anglo-saxon, où la mobilité des cadres est bien plus forte qu'en Europe francophone.

Il convient de dire ici qu'une part de l'instabilité des inputs au sein de la classe est due aussi aux enseignants eux-mêmes. L'enseignant opère continuellement des changements dans son matériel, son organisation annuelle, ses épreuves, ses techniques d'animation de classe. Ce sont, pour la plupart, des changements mineurs – des réajustements ou bricolages (v. l'article de P. Perrenoud dans ce numéro) – plutôt que des modifications fondamentales, mais ils sont nombreux et ils font en sorte que chaque année amène des résultats différents qui ne peuvent être attribués à tel ou tel traitement, puisque ces traitements ne sont pas les mêmes.

Indétermination des objectifs et des effets. Comme le diagramme l'indique, à l'instabilité des inputs s'ajoute la difficulté à rendre précis et mesurables les effets sur les élèves de ce que font leurs enseignants. D'une part, les objectifs scolaires sont, de manière notoire, multiples et vagues, ce qui représente, en partie, une tentative de désarmer les tendances politiques opposées. D'autre part, les mesures de ces effets sont peu fiables. Les épreuves communes et tests d'aptitude ne permettent pas de fixer avec précision le degré et la source des apprentissages effectués. Par contre, ces tests agissent de manière à accentuer le *caractère instrumental* des activités pédagogiques; ils obligent les enseignants à mesurer le rendement scolaire par des «ersatz-indices» comme les indices de production, tels que le temps consacré à un sujet donné ou le nombre de cahiers remplis dans l'année.

L'isolement. Il est également probable que les difficultés à mesurer les effets précis de son enseignement et à déterminer ce qui y contribue le plus proviennent en partie de l'isolement de l'enseignant. Le fait de travailler seul dans un environnement dense et complexe fournit peu d'occasions d'étudier et de corriger à froid ses propres comportements. On arrive mal à faire et en même temps, à s'observer faire. En fait, il n'est pas impossible que l'on *puisse* théoriquement déterminer les effets des interventions en classe; seulement une personne travaillant seule avec 25–30 élèves qui changent chaque année – ou, dans le cas de l'enseignant secondaire, qui changent chaque heure – et qui réagissent de manière différente aux mêmes traitements, n'est pas celle qui va y parvenir la première.

Variabilité des cohortes. Le diagramme indique une dimension intrascolaire qui touche à la nature *collective* de l'enseignement. Les enseignants gèrent, non pas une série d'individus – ce que les psychopédagogues, nourris au sein de la psychologie différentielle, oublient trop souvent –, mais des *groupes* d'enfants au sein desquels il y a énormément de variabilité de comportements, de cognitions, d'orientations affectives. Un tel environnement est ainsi moins stable et moins facile à «décortiquer» que celui, par exemple, d'un avocat, d'un médecin ou d'un psychologue qui, eux, ne travaillent qu'avec des indi-

vidus, ou même avec certaines *parties* d'un individu et, ce faisant, peuvent administrer une série de traitements plus courts et plus contrôlés. Par contre, l'environnement de la classe est à la fois plus dense sur le plan des interactions interpersonnelles et davantage sujet à des perturbations ou déviations. Ceci a pour conséquence que le fait d'enseigner est souvent plus «réactionnel» que le fait de pratiquer une psychothérapie ou de plaider un cas devant le tribunal. C'est ainsi que l'enseignement, en particulier l'enseignement primaire, implique moins des traitements unitaires qu'un tâtonnement expérimental prolongé, l'exercice consistant à jongler avec des composantes multiples au sein d'un environnement instable.

2.3. L'écologie de la classe et la «pression» de l'environnement scolaire.

Dans la colonne 3 du diagramme se trouvent 5 caractéristiques de l'environnement de classe qui résultent des facteurs que nous venons d'examiner et qui, à leur tour, créent des conditions d'utilisation des connaissances externes. Les chercheurs qui suivent cette orientation ont tendance à évoquer «l'écologie» de la classe ou de l'établissement scolaire (par ex., Barker et Gump, 1964; Bronfenbrenner, 1976; Wilson, 1977; Doyle, 1978). Ce terme provient de la biologie descriptive («field biology») où il indique l'étude des relations entre organismes qui s'opèrent dans les systèmes naturels complexes. Pour accentuer quelque peu l'image, afin de mieux l'enraciner dans la situation «naturelle» de la classe, nous utiliserons un autre terme ayant des sources à la fois psychanalytiques (Murray, 1838) et psycho-sociologiques (Stern, 1970): la *pression sur la classe*. Autrement dit, l'écologie de la classe est significative en ce qu'elle impose des *contraintes* sur la vie en classe. Ces contraintes – les 5 caractéristiques indiquées dans la colonne 3 – ont été évoquées séparément ou en combinaison dans toute une série d'études «naturalistes» de la vie en classe, c'est-à-dire utilisant des méthodes d'observation participante et non-participante (par ex., Jackson, 1968; Smith et Geoffrey, 1968; Mehan, 1974; Burnett, 1975; Brandt, 1974; Mc Dermontt, 1977). Elles apparaissent également dans les études conduites par voie d'entretiens (par ex., Dreeben, 1978; Huberman, 1978). Examinons une par une ces 5 caractéristiques de la vie en classe:

Caractère immédiat et concret. Les observations de Jackson (1968) dans les écoles primaires ont porté sur le nombre élevé d'événements en classe et sur leur succession très rapide. Les enseignants des degrés 5–6 observés avaient jusqu'à 200 échanges *par heure* avec leurs élèves (2).

Dans une deuxième analyse (1977), Jackson note à nouveau la vitesse avec laquelle les élèves lèvent et baissent la main, les questions sont posées et reçoivent une réponse, le travail est interrompu, reprend, est interrompu de nouveau. L'auteur met alors en relation d'une part cette pression continue sur l'enseignant d'agir rapidement et de manière décisive avec, d'autre part, le caractère «existentiel urgent» de l'univers dans lequel il opère.

«Ce n'est pas seulement le caractère instantané de l'environnement en classe, c'est aussi son caractère «ici et maintenant» qui lui donne une qualité si concrète et immédiate. Et c'est aussi le fait que l'enseignant passe autant de temps – quelque 1000 heures chaque année – dans un tel environnement.» (p. 42)

Une des conséquences évidentes est que, dans un tel environnement, il y a peu d'occasions permettant un raisonnement froid et réfléchi, ou même permettant une perspective tant soit peu détachée des événements quotidiens. On trouve un récit analogue dans l'étude de cas de Smith et Geoffrey (1968). De même, dans leur synthèse des recherches sur l'observation en classe aux niveaux primaire et secondaire, Brophy et Good (1974) mettent en valeur la rapidité des interactions et le caractère fatalement réactionnel du processus d'instruction, lorsque l'enseignant est quelque peu assailli de demandes des réponses ou d'initiatives complexes et parfois contradictoires.

Un régime composé d'activités très concrètes et immédiates influe inévitablement sur la manière dont les individus cherchent et reçoivent l'information venant d'ailleurs. Vue dans la perspective de la psychologie cognitive, l'information que l'on obtient directement, par l'intermédiaire de ses propres structures sensori-motrices, aura tendance à influencer son jugement et ses inférences davantage que l'information acquise verbalement ou sous forme écrite. Nous emmagasinons et nous nous rappelons d'abord les données issues de notre vécu, et ensuite celles venant d'ailleurs. De plus, pour les informations venant d'autres personnes, nous avons tendance à en être frappés et à les croire plus fortement si elles ont un caractère concret et éclatant que si ce sont des énoncés plus abstraits et plus ternes émanant des sources plus lointaines ou plus impersonnelles (cf. Tversky et Kahneman, 1973). Par exemple, une personne ayant de la fièvre achètera plutôt le médicament recommandé chaleureusement par un parent ou un proche ami qui vient d'en être guéri que celui recommandé par un ouvrage de référence, bien que ce dernier puisse être plus fiable.

Si nous extrapolons de ces caractéristiques de la vie en classe le profil de l'enseignant en tant que récepteur de l'information et de l'expertise, nous pouvons nous attendre d'abord à ce que les explications qu'il donne des phénomènes scolaires soient recherchées fortement dans son propre vécu, plutôt que dans des lectures ou auprès de personnes «expertes» travaillant dans un autre cadre. Le cas échéant, ces apports externes sont retenus précisément parce qu'ils correspondent au vécu personnel. En outre, il est probable qu'une telle vision des choses, fortement ancrée cognitivement dans l'expérience directe, résiste notablement à des informations divergentes, à un mode de raisonnement différent et, de manière générale, à la fiabilité et à la pertinence des idées entraînant une remise en question personnelle. Cette résistance peut être renforcée encore par le fait que l'enseignant travaille seul pendant de longues périodes et ne pourrait ainsi pas vérifier les hypothèses d'autres personnes sur les phénomènes observés en classe – il a déjà beaucoup de peine à vérifier les siennes. Enfin, rappelons que la situation en salle de classe étant d'habitude active et instable, s'arrêter afin de mieux réfléchir, peser le pour et le contre, ou observer est dysfonctionnel et risque de faire perdre la maîtrise de la situation. En définitive, lorsque l'on crée précisément ce type d'environnement dans les recherches psycho-sociologiques expérimentales, les sujets ont recours rapidement au même genre d'économie cognitive qu'utilisent les enseignants afin de rester maître de la succession des événements en classe (cf. Hanson, 1980). Dans ces expérien-

ces, les sujets confrontés à un environnement instable, actif et dense sur le plan interpersonnel, et n'ayant aucune autre base de référence que la leur, ont tendance à fonctionner de manière fortement intuitive et à réduire rapidement l'incertitude de la situation en imposant des règles de conduite simples et arbitraires aux autres. Nous voilà déjà partis au milieu des variables montrées sur le schéma à la colonne 4 . . .

Utiliser de l'expertise et de l'information lorsqu'on travaille dans un environnement immédiat et concret a une autre facette importante: on soupçonne la crédibilité des sources d'information qui ne proviennent pas de cet environnement. Pour parler valablement de la vie dans les tranchées, il faut y avoir vécu. Ceci a comme conséquence que les praticiens sont ouverts surtout à d'autres praticiens, et en particulier aux suggestions ou aux explications qui rejoignent leur propre vécu. Une explication fournie pendant deux minutes par un collègue ayant une classe du même degré sur la manière de résoudre un problème de discipline risque d'avoir davantage de conséquences qu'un séminaire de formation continue d'une demi-journée présentant une centaine de recherches valides sur le même sujet. De même, les échanges d'information entre enseignants auront tendance à être athéoriques voire même désorganisés; ce seront des échanges d'anecdotes et de généralisations tirées d'une succession d'anecdotes plutôt que des messages proprement explicatifs.

Pluridimensionnalité, simultanété. Il y a tout d'abord la *variété* d'opérations conduites en classe: présenter une notion, diriger une leçon, solliciter des réponses, surveiller les comportements, renforcer et encourager, mesurer le rendement, veiller sur l'état du matériel, réagir aux interruptions d'autres enseignants ou du maître principal. Jackson (1977) le rend bien:

«Alors que l'enseignant se demande comment répondre le mieux à une question qu'un élève vient de poser, trois autres élèves lèvent la main. Alors qu'il se penche pour examiner le travail qu'un élève est en train de faire, il y a de l'agitation de l'autre côté de la salle. Au milieu de l'histoire qu'il lit à la classe, il se rappelle que l'élève qu'il a envoyé chercher quelque chose il y a un quart d'heure n'est toujours pas de retour.»

Ce qu'on observe ici, ce n'est pas seulement la diversité des tâches à accomplir, mais aussi le fait qu'il faut les accomplir *simultanément*. L'enseignant ressemble ainsi au maître de manège du cirque (Smith et Geoffrey); il traite en même temps plusieurs items d'un ordre du jour (Mehan). De surcroît, dans les classes à travaux différenciés, il peut y avoir *plusieurs* modes d'enseignement et d'apprentissage à la fois, avec un nombre correspondant de tâches de nature affective et administrative. Ceci explique en partie la tendance chez plusieurs enseignants à établir dès les premières semaines des «routines» et des «règles» pour la conduite des activités, et surtout pour les moments transitoires entre activités.

Imprévisibilité. C'est un facteur qui opère à plusieurs niveaux. Globalement, il provient des effets cumulatifs de l'instabilité des inputs et de l'incertitude des effets dont nous avons parlé plus haut. Les caractéristiques des élèves pris individuellement ou en groupe sont instables d'une année à l'autre. On ne peut pas lier avec certitude les effets aux interventions. Même la prévisibilité à court terme devient difficile du fait de la variété des réactions possibles et probables, lorsque l'on croise (a) les interactions entre élèves, (b) le nombre et la variété des tâches d'enseignement, et (c) la manipulation

simultanée de ces deux dimensions. Doyle (1977) a montré de manière astucieuse comment les enseignants débutants arrivent progressivement à réduire ces incertitudes à court terme, en groupant cognitivement les événements similaires («chunking») en distinguant entre faits qui ont une signification différente à court et à moyen terme, en passant sans heurt d'une petite, puis d'une plus grande tâche à une autre, en contrôlant d'abord *la durée* des événements et en faisant des jugements rapides sur les phénomènes qui paraissent se ressembler. Il s'agit, en d'autres termes, d'élaborer des *schèmes* de pensée qui (a) groupent les phénomènes similaires et (b) indiquent ce qu'il faut *faire* dans une situation où apparaissent plusieurs de ces phénomènes. Cependant, les observations de Jackson auprès d'enseignants primaires expérimentés et identifiés comme «exceptionnels» par leurs pairs *montrent bien les limites d'un tel contrôle de la situation.*

«Les techniques qui marchent bien avec un élève tombent à plat avec le suivant. La leçon soigneusement préparée échoue et l'activité impromptue qui la remplace est une réussite (inattendue). La discussion qui piétinait pendant 10 minutes, soudain, et sans raison apparente, s'anime.» (1977, p. 29)

Dans le même sens, les enseignants secondaires interviewés par Lortie (1975) évoquent des «humeurs» qui influent fortement sur les résultats de la journée et qu'ils caractérisent comme «volatiles, imprévisibles, et au fond, mystérieux.» (p. 174)

Implication personnelle. On le sait: l'enseignement est fortement interactif. Rappelons toutefois à ce sujet que non seulement on conduit l'apprentissage à travers des communications interpersonnelles, mais qu'un tel procédé lui-même présuppose aussi un tissu complexe de consentements, contrats et interdépendances entre adultes et enfants, tous plutôt implicites qu'explicites. La classe est une jungle de rapports affectifs complexes – d'attachements, de petites crises interpersonnelles, de bouderies et de retrouvailles. Le simple fait que les élèves soient des mineurs qui ne viennent pas volontairement à l'école et qui, lorsqu'ils viennent, dépendent pour leur confort psychique et leur «estime de soi» d'un adulte avec qui ils n'ont aucun lien familial, veut dire que les deux parties, l'enseignant et les élèves, auront tendance à établir des relations plus émotionnelles que rationnelles. Dans les écoles primaires, surtout, le nombre d'heures passées ensemble dans l'année dans un espace plutôt réduit amène fatalement à des relations intimes, bonnes ou mauvaises.

Qu'en déduire du point de vue de l'utilisation de l'information et de l'expertise? Ceci: un degré élevé d'implication affective entraîne des conséquences importantes en termes cognitifs, c'est-à-dire sur la manière dont on traite l'information et dont on raisonne par rapport à son activité professionnelle. De même, le profil individuel de résolution des problèmes, y compris la manière dont on cherche et applique de l'information ou des conseils visant à résoudre le problème, va revêtir un caractère particulier si, à la fois, les problèmes et les solutions sont, pour ainsi dire, chargés émotionnellement. Dans les deux cas, il y a des différences frappantes entre les enseignants et d'autres praticiens tels que les chirurgiens, les avocats ou les ingénieurs: ceux-ci ont une recherche d'informations plus directement instrumentale et une utilisation de ces informations plus dépersonnalisée. De manière générale, on peut s'attendre à ce que la recherche et l'utilisation de l'information parmi les enseignants soient plus sélectives et plus vulnérables aux biais, et que sa forte implication dans sa pratique professionnelle oriente l'enseignant vers des solutions spécifiques et personnelles, plutôt que vers la recherche de principes

plus généraux et universels. Nous voilà ainsi avec une base de connaissances en pédagogie, déjà relativement faible, affaiblie davantage parce que filtrée à travers l'affectivité individuelle. En même temps, les communications entre praticiens risquent d'être moins exactes, moins précises et, par conséquent, moins efficaces; l'affectivité des uns, et ce qu'ils en font en classe, est loin d'être l'affectivité des autres, même s'ils utilisent les mêmes termes pour l'exprimer. De cette manière, il est probable que les lignes de communication entre praticiens et entre praticiens et experts soient celles des affinités interpersonnelles plutôt que celles des voies «scientifiques» ou réellement substantifiques.

2.4. Les effets des facteurs de pression de l'environnement scolaire.

C'est la colonne 4 du diagramme qui montre les effets probables de ce faisceau de facteurs. Ces facteurs détermineraient à leur tour en grande partie le profil d'utilisation des connaissances illustré à la colonne 5 et présenté dans le premier chapitre de ce texte. Il convient, en outre, de rappeler que les effets montrés à la colonne 4 influent non seulement sur les *conduites* d'enseignement, mais aussi et surtout sur la manière dont on *comprend* et *raisonne* sur les phénomènes observés en classe. Parcourons brièvement ces 5 «dimensions d'orientation» de l'enseignant envers la connaissance pratique.

Visées à court terme. S'il est vrai que la vie en classe est, en termes comportementaux, complexe et exigeante, nous pourrions nous attendre à ce que l'enseignant canalise son énergie vers la résolution des problèmes les plus immédiats, plutôt que vers une maîtrise plus intellectuelle et sur le plan cognitif, élaborée.

De même, la possibilité forte de confronter toute une série de contingences inattendues et parfois incontrôlables milite en faveur d'une gestion à court terme plutôt que d'une planification à long terme. C'est ainsi que les objectifs à court terme deviennent les objectifs principaux et qu'ils orientent l'intervention pédagogique, les jugements d'efficacité et de rendement et même les critères de satisfaction professionnelle. Par exemple, plutôt que viser les résultats de tests (épreuves communes et autres), l'enseignant se fixera sur la qualité d'attention des enfants en classe, sur les devoirs à domicile ou sur le travail parcouru dans un temps donné. Ces contingences deviennent à leur tour la focalisation des efforts quotidiens, de telle sorte que les enseignants se préoccupent davantage des affaires à court terme et qu'ils recherchent précisément les informations et l'expertise dans ces domaines-là. Ces contingences deviendraient aussi les indices consultés par les enseignants pour décider s'ils font leur travail correctement; ces indices seront par conséquent utilisés comme renforcement, davantage que ne le seraient des indices plus lointains, incertains et souvent insaisissables. Dans ce sens, Lortie (1975) a relevé l'importance chez les enseignants secondaires de «réussir la journée», en tant que critère fort d'investissement d'énergie et de source de satisfaction. De même, les enseignants primaires dans l'étude de Jackson (1968) faisaient bien moins attention aux résultats des tests trimestriels qu'à l'attention et l'écoute des élèves au jour le jour. D'autres études naturalistes (par ex., Smith et Geoffrey, 1968; Adams et Biddle, 1970), ainsi que les revues récentes de la littérature à ce sujet (par ex., Brophy et Good, 1974; Barr et Dreeben, 1977; Lieberman, 1979) indiquent aussi qu'une des conséquences du caractère immédiat, exigeant, et multidimensionnel de la vie en classe est la focalisation sur les effets à court terme.

Absence de principes stables, qualité «mystérieuse». Si les effets obtenus à moyen terme sont en grande partie imprévisibles ou, en tout cas, difficiles à lier aux interventions faites, le praticien risque d'être peu intéressé par des raisonnements abstraits, logiques ou «scientifiques» sur les raisons de ces effets. Il n'a ni le temps, ni la motivation, ni surtout la foi dans l'utilité d'un tel exercice. En d'autres termes, il est peu probable que les données de recherche constituent une source de renseignements pour les enseignants, d'une part parce que la recherche, elle, présuppose des lois ou principes stables dans l'explication des phénomènes sociaux, et d'autre part, parce que la manière dont les scientifiques et les praticiens conçoivent l'activité pédagogique est incompatible. Par exemple, le praticien ridiculise souvent des résultats de recherche qui, à ses yeux, simplifient à outrance la complexité de la vie en classe («on voit qu'il n'a jamais eu un groupe de gosses, celui-là. . . »). En même temps, plusieurs analystes ont noté chez les praticiens la tendance tout aussi simpliste mais moins rationalisante de discuter des changements de leurs élèves soit en termes unicausaux («les parents séparés vivent de nouveau ensemble, ça a tout changé») soit surtout en termes quasi-magiques: tout d'un coup l'élève amorphe participe fièvreusement à chaque leçon en quelques jours, l'élève en échec rattrape un retard de plusieurs semaines, etc. Il se passe des choses étonnantes en classe; c'est un univers capricieux et, au fond, mystérieux. Force est de constater, écrit Jackson par rapport à son échantillon d'enseignants primaires, qu'on croit encore aux miracles. De même, les répondants dans l'étude de Lortie expliquent tout simplement qu'il se produit en classe des événements qui dépassent la compréhension – non seulement en ce qui concerne les effets à moyen terme, mais même du jour au lendemain. Qui sait? C'est peut-être une croyance nécessaire pour continuer . . .

Jugement intuitif. Lorsque les phénomènes de classe sont complexes, rapides, imprévisibles et constatés par un seul individu plutôt que de façon intersubjective, une pratique pédagogique très réfléchie est à la fois peu fréquente et peu fonctionnelle. Puisque son propre raisonnement causal est invalidé souvent, mieux vaut pour l'enseignant investir dans l'anticipation du plus grand nombre de contingences plutôt que dans des prévisions tendant à réduire ce nombre. D'où l'intérêt plus prononcé à accumuler des «trucs», une sorte de sac à outils pédagogiques (exercices, matériaux, unités, projets) qui répondent au plus grand nombre de situations. D'où également, la tendance à fortifier sa préparation avec un modèle *heuristique* de l'instruction plutôt qu'un modèle préétabli. Enseigner, c'est en grande partie improviser «bien», en puisant dans une gamme variée et – surtout – à portée de la main, de matériaux et de modes d'animation de classe. On enseigne davantage en tâtonnant, en captant les humeurs labiles, en réagissant de manière intuitive, etc., que ne le projettent les modèles théoriques de l'enseignant décideur, clinicien, résolveur rationnel de problèmes ou vérificateur d'hypothèses didactiques (par ex. Shavelson, 1975, 1976).

Réinvention individuelle. Lortie montre de façon convaincante que ces contraintes structurelles et écologiques produisent chez l'enseignant une vision individualiste et personnalisée de son travail. L'entrée dans l'enseignement ne s'accompagne pas d'un corpus de techniques standardisées, mais plutôt de fragments («leçons-type») acquis à l'école normale. La formation est courte. En somme, les débutants sont appelés à se former essentiellement sur le tas: c'est l'autodidaxie par la socialisation sauvage – on «survit» les premières années plus ou moins bien. Ce n'est pas, comme chez les médecins ou ingénieurs, la mise en responsabilité progressive. Lortie ajoute:

«(En outre,) le système des récompenses privilégie les récompenses psychiques et non pas matérielles. De telles récompenses résultent de critères ambigus. Face à ces critères flous, l'enseignant choisirait ses propres indices d'efficacité, de telle sorte qu'il alignerait ses objectifs pédagogiques sur ses propres dispositions psychologiques.» (p. 186)

Comme le diagramme l'indique, une telle tendance est encore affirmée par l'isolement et la dépendance réduite d'autrui. L'effet cumulatif est de renforcer le caractère privé de l'acte d'enseigner et le sentiment que la maîtrise pédagogique n'est pas transférable. Il en résulte, la formation pédagogique donnant, en outre, peu d'occasions d'observer une *variété* de praticiens chevronnés à l'œuvre dans des situations différentes, que le nouveau breveté doit créer et asseoir sa propre maîtrise pédagogique à travers un processus pénible d'essais et erreurs, d'approximations successives. C'est ainsi que de nouvelles données (information, expertise, matériaux) doivent percer un écran fortement existentiel et construit de façon unique par chaque enseignant. D'où une prédilection pour les informations ou produits venant *d'autres* praticiens faisant face aux situations analogues et ayant subi, eux aussi, les mêmes rites de passage.

Enfin, les études ethnographiques récentes (par ex., Doyle, 1978) ont renforcé l'idée que chaque classe a une «culture» propre qui spécifie, par exemple, qui parle quand, quels échanges sont légitimes et illégitimes, quelles conduites sont acceptables et inacceptables. De surcroît, cette culture est *négociée* chaque année entre enseignants et élèves. C'est ainsi que les communications entre enseignants, même lorsqu'elles font référence au même objet, ne peuvent être que générales. L'information précise ou prescriptive passe mal dans un contexte où la «culture» de chaque classe est différente et renégo-ciée d'une année à l'autre en fonction de la «personnalité» de chaque cohorte d'élèves. L'effet principal est de réduire le nombre absolu d'échanges entre enseignants et, ce faisant, de rendre encore plus légitime une vision fondamentalement artistique et unique du travail pédagogique de chacun.

2.5. Les incidences sur l'utilisation des connaissances

Nous trouvons ces incidences à la colonne 5. De manière générale, la signification de chaque variable est claire, surtout si l'on se réfère aux variables qui précèdent à la colonne 4. Cependant, il conviendrait de les résumer brièvement:

Orientation pragmatique. Du fait des pressions et des contraintes de la vie en classe, les enseignants s'orientent vers les connaissances dont la forme et la source prédisent un emploi utilitaire. Ces connaissances doivent non seulement couvrir le plus grand nombre de contingences, mais aussi comportent une structure plus heuristique qu'algorithme, c'est-à-dire, s'accommoder aux variations locales et aux séquences d'utilisation irrégulières ou inattendues.

Connaissances-recettes. Les connaissances les plus concluantes seraient celles transmises par d'autres praticiens, qui proviennent de classes où «ça a bien marché» et qui sont susceptibles de bien «marcher» ailleurs. En outre ces praticiens travailleraient dans des conditions normales, par opposition aux connaissances transmises par les praticiens des classes expérimentales ou particulières.

Sources personnelles. La communication des connaissances la plus efficace et acceptable est interpersonnelle; elle se fait rapidement, elle est facile à organiser, elle n'est pas à sens unique et elle permet entre interlocuteurs ces nombreuses «sondes» indirectes par lesquelles chacun vérifie la crédibilité et la pertinence de ce que l'autre raconte de son vécu dans son contexte particulier de travail.

Utilisation localisée. L'isolement rend difficile l'accès rapide aux sources d'information et d'expertise, d'où la tendance à rechercher localement ces sources, si possible au sein du même établissement. Voici encore un paradoxe de la vie en classe: les enseignants fonctionnent seuls dans un univers très peuplé. Mais le recours aux collègues est certainement sélectif; on recherche surtout ceux dont l'apport n'est pas désécurisant et qui partagent la même «philosophie» de ce qui est important au sein de la classe.

Centration sur les objectifs expressifs. L'enseignement est affectivement chargé, non seulement par son aspect relationnel mais aussi par le fait qu'il s'agit de servir un public de mineurs, «d'enfants». En outre, l'enseignant a une sorte de «mission», et il est étonnant de constater à quel point cette «mission» est intériorisée chez les enseignants, notamment les enseignants primaires. Par exemple, les recherches sur les «valeurs» des personnes dans différents métiers situent les enseignants plutôt en haut de la courbe de l'altruisme, et ceci à travers plusieurs générations. Les enseignants sont peut-être moins altruistes que les pasteurs et les prêtres, mais ils devancent haut la main les médecins, les avocats, les ingénieurs, les pharmaciens, etc. (v. la revue de Stern, 1963, et la mise au jour de Dunkin et Biddler, 1974 (3). Le diagramme montre deux faces de cette centration sur les valeurs sociales qui influent sur l'utilisation des connaissances. Dans les deux cas, on constate l'impact de ce que Jackson appelle «le tempérament romantique» (v. à la colonne 1). Face à l'écart entre les idéaux de départ et la réalité souvent décourageante de la vie en classe, les enseignants primaires réagissent moins par le cynisme que par la distortion de cette réalité. On *tient* à ses idéaux de manière féroce malgré l'assaut d'expériences qui désenchangent. Autre symptôme analogue: la vulnérabilité à des «modes», à la nouvelle méthode ou au nouvel outil qui, enfin, résoudrait tel ou tel problème aigu. De nouveau, on est enclin à croire aux miracles. Dans le même sens, les études de cas d'innovations majeures (par ex., Gross et al., 1970; Smith et Keith, 1971) font état d'une ouverture étonnante des enseignants à des projets ambitieux, risqués et très nébuleux, tous conduits au nom d'un idéal dont la réalisation était peu probable et dont les *moyens* d'effectuer cette réalisation n'étaient pas précisés. On voit mal les architectes ou les vétérinaires s'embarquer de cette manière.

Compatibilité des valeurs, modèles apostoliques. Les travaux classiques de la diffusion et de l'utilisation des connaissances soulignent l'importance de la compatibilité des valeurs entre ceux qui communiquent la connaissance et ceux qui la reçoivent (par ex., Davis, 1971; Glaser, 1973; Rogers et Shoemaker, 1971). Ce facteur est plus important dans le secteur social que chez les industriels ou les chirurgiens, et il est particulièrement significatif chez les enseignants. Pour reprendre la phrase mémorable de Barnett (1953), l'émetteur fait «contact psychologique» avec les valeurs du récepteur. Mais cet aspect est plus intéressant encore dans le contexte éducationnel où, très souvent, c'est la simple *invocation* des valeurs partagées qui fait passer le message. Par exemple, l'étude (d'Emrich et al. 1977) des innovations diffusées aux USA par le truchement du «Réseau National de Diffusion» de pratiques nouvelles explicite bien la manière dont les «avocats» de ces innovations font appel à «l'esprit» de la pratique proposée pour convaincre

les utilisateurs virtuels. Il existe pourtant des preuves objectives de la valeur du projet, mais on y fait peu appel; on préfère «monter» ou «gonfler» les futurs utilisateurs par le moyen de «témoignages» donnés par d'autres praticiens et en invoquant les idéaux pédagogiques au nom desquels la pratique a été conçue. On se croirait quelque peu à l'église; on y explique bien moins qu'on y convertit. Et ça marche. Ce dont les enseignants se souviennent en revenant chez eux est bien moins le mode d'emploi de cette technique ou de ce produit, que les qualités inspirationnelles de son créateur. C'est un scénario qu'on imagine difficilement à un congrès de vétérinaires ou de dentistes.

2.6. Les caractéristiques des «inputs» efficaces

A la colonne 6 du diagramme se trouvent sept caractéristiques de l'information ou de l'expertise auxquelles, à la lumière de notre analyse contextuelle, les enseignants se conformeraient le plus souvent. La signification des items eux-mêmes est évidente, mais il conviendrait de mieux préciser leurs liens avec les variables mentionnées dans la colonne précédente.

La rentabilité rapide va de soi. Ces recettes ou ces produits s'échangent dans un contexte où l'on fait face à des problèmes immédiats et où l'on vise des objectifs à court terme. En outre, leur application ne doit pas entraîner une réorganisation de la classe ou de l'école (cf. Emrich et al, 1977).

Le caractère instrumental a deux sens. D'abord, il signifie la nature utilitaire de l'idée, de la pratique ou du produit adoptés, leur pertinence et leur promesse d'être mis en œuvre fréquemment au sein de la classe. Le terme signifie aussi l'élargissement de l'instrumentation à disposition de l'enseignant dans le sens d'un accroissement du stock d'outils, du *répertoire* de praticien.

La légitimation du corps de métier signifie la validation d'une technique ou d'un produit par les pairs. Idéalement, le produit a été inventé par un collègue enseignant, et ce collègue, ou celui qui le représente, doit pouvoir *montrer* qu'il marche. Comme d'autres artistes ou artisans, les enseignants apprennent le plus en observant leurs pairs, non seulement pour voir si la pratique est efficace, mais aussi pour bien déterminer si le contexte – les élèves, la classe, les autres pratiques en vigueur – est semblable au leur et, facteur tout aussi important, s'ils ont des affinités avec l'enseignant en question – si l'on «sent» les choses de la même manière.

Le pluralisme, l'adaptation locale. Ceci provient de la tendance artistique ou individualiste des praticiens (v. à la colonne 4 du diagramme) à adapter ou à réinventer les pratiques prises ailleurs. Une pratique ou un produit ne se prêtant pas à une utilisation partielle ou à une adaptation personnelle ont peu de chances d'être retenus. Il s'agit ici, à la fois, d'une norme professionnelle et d'une exigence fonctionnelle devant la diversité de situations rencontrées au sein d'une classe (v. Berman et McLaughlin, 1975, 1977; Crandall et al, 1982).

La disponibilité signifie l'emplacement des sources. La nature instrumentale et ponctuelle de la recherche d'informations au sein d'une école crée le besoin d'avoir celles-ci à portée de la main et, plus important encore, de les avoir de façon *suivie*. C'est là l'avantage des collègues sur les experts ou les consultants qui, eux, ne sont pas là de façon continue. De manière générale, plus la pratique adoptée est complexe ou plus le problème à résoudre est ardu, plus grand serait le besoin d'aide suivie.

Caractère inspirateur. Nous avons émis l'hypothèse que des inputs accompagnés de messages altruistes-idéalistes attirent les enseignants, tel un aimant. De nouveau, les messages impersonnels – transmis par voie écrite ou par d'autres média – sont moins convaincants que ceux communiqués interpersonnellement et ces derniers sont plus puissants encore s'ils font appel aux valeurs partagées par les enseignants.

3. Validité et limites de ce modèle

Quelle est la puissance d'explication fournie par ce modèle? A première vue, il paraît plausible et bien appuyé par les recherches empiriques. Mais l'établissement de sa validité «convergente» est plus difficile. On recourrait logiquement aux études classiques et contemporaines de l'utilisation des connaissances en milieu éducatif; seulement, ces études portent surtout sur les «innovations» majeures plutôt que sur l'utilisation quotidienne des connaissances ou des produits forcément plus modestes. Toutefois, j'ai effectué une telle comparaison entre les items de la colonne 6 et les «attributs» optimaux des innovations identifiés dans ces études (Havelock, 1969; Rogers et Shoemaker, 1971; Glaser, 1973, 1976). Le chevauchement est presque total. De même, j'ai comparé ces items aux études empiriques récentes (Sieber, Louise et Metzger, 1972; Berman, McLaughlin et al., 1975–77; Stearns et al., 1975–1977; Emrich, Peterson et al., 1977; Moore et al., 1977). Les résultats sont analogues (pour ces exercices de comparaison, v. Huberman, 1980). Enfin, les modèles explicatifs qui ressortent des études empiriques les plus récentes (par ex., Louis et al., 1982) sont entièrement compatibles avec le modèle développé ici.

Nous voilà ainsi devant un modèle intégré qui s'articule bien aux cadres conceptuels en vigueur, ainsi qu'au corpus de recherches empiriques à ce sujet. Encore faut-il le valider de façon plus rigoureuse. Pour les milieux éducationnels, l'intérêt d'un tel schéma résiderait en son enracinement dans le contexte scolaire en général et dans le décor plus particulier de la classe. De manière plus utilitaire encore, le modèle cherche à expliquer les causes et les formes de l'utilisation des connaissances par les enseignants face aux caractéristiques principales de la classe, plutôt que de dégager simplement des caractéristiques générales des inputs qui sont corrélés avec un taux d'utilisation élevé. Un tel modèle *contingent* devrait nous aider à spécifier davantage les modes, les moments et les conséquences *optimaux* de la mise à disposition de l'information et de l'expertise auprès des enseignants. Théoriquement du moins, le profit à tirer serait considérable, car il y va de l'amélioration des pratiques pédagogiques qui, à leur tour, se reporteraient sur les conduites et les performances des élèves. C'est tout un programme.

Repertoire, Rezepte und Klassenwirklichkeit: Wie die Lehrkräfte von Information Gebrauch machen

Bei einer – leider noch allzu häufigen – Beschreibung des Unterrichts aus normativer Sicht oder mit Blick auf grosse Innovationen werden die vielen kleinen Fortschritte im Klassenzimmer übersehen. Es sind stärker deskriptive «situationale» Analysen notwendig, welche die Kontextbedingungen im Unterricht erhellen. So wird im vorliegenden Artikel untersucht, wie Lehrkräfte externe Erkenntnisquellen beiziehen, um Probleme im Klassenzimmer zu lösen. Die Bildungsforschung wäre natürlich eine solche Quelle; wegen ihrer schlechten Anpassung an die «Ökologie» des Klassenzimmers wird sie aber wohl wenig benützt. Ein relativ elaboriertes begriffliches System erklärt, warum dies der Fall ist.

How teachers perceive the effects of studying education at the university level.

Teaching, along with the ways it is changed, tends all too often to be described either in normative or sensational terms – sensational in the sense of focusing on major or significant changes at the expense of the less heady but more frequent minor changes that teachers make progressively in the classroom. As an antidote, we need more descriptive and situational analyses of teaching, ones which center more on the contextual constraints that influence what happens in the classroom. This article uses such a focus in examining how teachers solve ongoing problems in class by turning to external sources of information and expertise. One possible source of aid, of course, is educational research. In light, however, of a more «ecological» view of classroom life, research knowledge is likely to be used seldom. A relatively elaborate conceptual diagram is offered to explain why this would be the case.

NOTES

- 1) *Caveat emptor: Ce texte est l'adaptation d'une monographie préparée pour le National Institute of Education aux USA (Huberman, 1980). Aussi, les données et le modèle conceptuel reposent-ils principalement sur les études anglo-saxonnes.*
- 2) *Wolcott (1978) fait une observation analogue au sujet des directeurs d'écoles secondaires. Il remarque en particulier le nombre élevé de décisions que prennent ces gestionnaires au cours d'une demi-journée. Dans l'article publié dans ce numéro, Perrenoud met aussi l'accent sur les centaines de micro-décisions que prend l'enseignant chaque heure: écrire ou non une phrase au tableau noir, corriger ou non la réponse d'un élève lors d'une leçon, etc.*
- 3) *J'ai eu l'occasion pendant quelques années (1973–76) d'administrer une échelle d'attitudes utilisée dans ces études (celle d'Allport-Vernon-Lindzey) aux futurs enseignants primaires genevois. Leurs scores sur la sous-échelle «altruisme» ont été encore supérieurs aux normes américaines et canadiennes.*

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, R., and Biddle, B.: Realities of Teaching: Exploration with Video Tape. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1970.
- Barnett, H.: Innovation: the basis of cultural change. New York: McGraw-Hill, 1953.
- Barker, R.: The Stream of Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts, 1963.
- Barker, R.: Ecological Psychology. Stanford, Cal.: Stanford University Press, 1962.
- Barker, R., and Gump, P.: Big School, Little School. Stanford, Cal.: Stanford University Press, 1964.
- Barr, R., and Dreeben, R.: Instruction in Classrooms. In L. Shulman (Ed.), Review of Research in Education. Vol. 5. Itasca, Ill.: F. Peacock, 1977, pp. 89–162.
- Berman, P., and McLaughlin, M.: Federal Programs Supporting Educational Change. Santa Monica, Cal.: Rand Corporation, 1975 (vols. 1–5), 1977 (vols. 6–8).
- Brandt, R.: Studying Behavior in Natural Settings. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1974.
- Brody, B., and Stokes, J.: Use of professional time by internists and general practitioners in group and solo practice. *Annals of Internal Medicine*, 73, 5 (1970): 741–749.
- Bronfenbrenner, U.: The experimental ecology of education. *Teachers College Record*, 78, 2 (1976): 157–178.
- Brophy, J., and Good, T.: Teacher-Pupil Relationships. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1974.
- Bruner, J.: Social Psychology and Perception. In E. Maccoby et al (Eds.), *Readings in Social Psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1958, pp. 85–94.
- Brunswick, E.: Systematic and Representative Design of Psychological Experiments. Berkeley, Cal.: University of California Press, 1947.
- Clifford, G.: A history of the impact of research on teaching. In R. Travers, (ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand-McNally, 1973.
- Cluff, L.: The prescribing habits of physicians. *Hospital Practice*, 9, 2 (1967): 100–104.
- Cohen, P., and Garet, M.: Reforming educational policy with applied research. *Harvard Educational Review*, 45, 1 (1975): 17–43.

- Cottrell, L.: Analysis of situational fields in social psychology. *American Sociology Review*, 7 (1942): 370–382.
- Crandall, D. et al.: A Study of Dissemination Efforts Supporting School Improvement, vols. 1–9. Andover, Mass.: The Network, 1982.
- Davis, H.: A checklist for change. In NIMH, A Manual for Research Utilization. Washington, D.C.: Government Printing Office, 1971.
- Doyle, W.: Learning the Classroom environment: an ecological analysis of induction into teaching. Paper presented at American Educational Research Association, New York, 1977.
- Doyle, W.: Paradigms for research on teacher effectiveness. In L. Shulman (Ed.), *Review of Research in Education*. Vol. 5. Itasca, Ill.: F. Peacock, 1977, pp. 163–190.
- Dreeben, R.: The collective character of instruction. Paper presented at American Educational Research Association, Toronto, Canada, 1978.
- Dunkin, and Biddle, B.: *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- Emrick, J., et al.: Evaluation of the National Diffusion Network, vols. 1–2. Menlo Park, Cal.: Stanford Research Institute, 1977.
- Emrick, J., and Peterson, S.: A Synthesis of Findings across Five Recent Studies in Educational Dissemination and Change. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development, 1978.
- Friedlander, J.: Clinician search for information. *Journal of the American Society of Information Science*, 24,1 (1973): pp. 65–69.
- Gage, N.: *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York: Teachers College Press, 1978.
- Getzels, J., and Jackson, P.: Teacher personality and characteristics. In N. Gage (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNelly, 1963.
- Glaser, E.: Knowledge transfer and institutional change. *Professional psychology*, 4 (1973): 434–444.
- Glaser, E. et al.: *Putting Knowledge to Use; a Distillation of the literature regarding Knowledge Transfer and Change*. Los Angeles, Cal.: Human Interaction Research Institute, 1976.
- Good, T., and Brophy, J.: *Looking in Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Wilson, 1974.
- Gracey, H.: Curriculum or Craftmanship? Chicago: University of Chicago Press, 1972.
- Gross, N., Giaquinta, J., and Bernstein, M.: *Implementing Organizational Innovation: a Sociological Analysis of Planned Educational Change*. New York: Basic Books, 1970.
- Hanson, R.: Commonsense Attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 6 (1980): 996–1009.
- Havelock, R.: *Planning for Innovation through Dissemination and Utilization of Knowledge*. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan, Institute for Social Research, CRUSK, 1969.
- Havelock, R., Huberman, M., Levinson, N., and Cox, P.: *Knowledge Use in Urban Schools: a Conceptual Framework*. Washington, D.C.: American University, Knowledge Transfer Institute, 1980.
- Havelock, R., and Markowitz, E.: Highway safety research communication: is there a problem? Ann Arbor, Mich.: University of Michigan, Institute for Social Research, 1973.
- Hood, P., Blackwell, L. et al.: *The Educational Information Market Study*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development, 1976.
- Huberman, M.: Microanalysis of educational innovation at the school level. Paper prepared for Seminar on Knowledge Utilization in Education, National Institute of Education, 1978.
- Huberman, M.: *Recipes for Busy Kitchens* (monograph version). Washington, D.C.: National Institute of Education, Program on Research and Educational Practice, 1980.
- Huberman, M.: L'utilisation de la recherche éducationnelle: vers un mode d'emploi. *Education et Recherche*, 4,2 (1982): 136–152.
- Jackson, P.: *Life in Classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- Jackson, P.: The Way New Teachers Think. In J. Glidewell (Ed.), *The Social Context of Learning and Development*. New York: Gardner Press, 1977, pp. 19–50.
- Lieberman, A.: Political and economic stress and the social reality of schools. *Teachers College Record*, 79, 2: 259–267.
- Lewin, K.: *Principles of Topological Psychology*. New York: McGraw-Hill, 1936.
- Lindblom, C., and Cohen, D.: *Usable Knowledge*. New Haven: Yale University Press, 1979.
- Linn, L., and Davis, M.: Physicians' Orientation toward the legitimacy of drug use and their preferred sources of new drug information. *Social Science and Medicine*, 6, 2 (1972): 199–203.
- Lortie, D.: *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- Louis, K., et al.: *Strategies for Knowledge Use and School Improvement*. Washington, D.C.: National Institute of Education, 1981.
- McDermott, R.: Social Relations as contexts for learning in school. *Harvard Educational Review*, 47, 2 (1977): 198–213.

- Manning, P.*: Police Work: the Social Organization of Policing. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1977.
- Mehan, H.*: Structuring school structure. *Harvard Educational Review*, 48, 1 (1978): 32–64.
- Miles, M.*: Common properties of schools in context: the backdrop for knowledge utilization and school improvement. Paper prepared for Program on Research and Educational Practice, National Institute of Education, 1980.
- Mitroff, I.*: The Subjective Side of Science. Amsterdam: Elsevier, 1974.
- Moore, D. et al.*: Assistance Strategies of Six Groups that Facilitate Educational Change at the School/Community Level, Vols. 1–3. Chicago: Center for New Schools, 1977.
- Murphy, S.*: Problems in research utilization: a review. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 18, 4 (1975): 365–376.
- Murray, H.*: Explorations in Personality. London: Oxford University Press, 1938.
- Nisbett, R., and Ross, L.*: Human Inference: strategies and Shortcomings of Social Judgment. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1980.
- Pauly, E.*: The decision to innovate: career pursuits as an incentive for educational change. In D. Mann (Ed.), *Making Change Happen*. New York: Teachers College Press, 1978, pp. 261–284.
- Pfeffer, J. and Salancik, G.*: The External Control of Organization: a Resource/Dependence Perspective. New York: Harper and Row, 1978.
- Pincus, J.*: Incentives for Innovation in the public schools. *Review of Educational Research*, 44 (1974): 113–144.
- Rich, R.*: Uses of Social Science Information by Federal Bureaucrats: Knowledge for Action vs. Knowledge for Understanding. Paper prepared for the 1976 Annual Meeting of the Midwest Political Science Association, Chicago, 1976.
- Rogers, E.*: The Diffusion of Innovations. New York: Free Press, 1962.
- Rogers, E., and Shoemaker, F.*: The Communication of Innovations. New York: Free Press, 1971.
- Shavelson, R., Caldwell, J., Izu, T.*: Teachers' sensitivity to the reliability of information in making pedagogical decisions. *American Educational Research Journal*, 14, 2 (1977): 83–98.
- Shavelson, R.*: Teachers' decision-making. In N. Gage (Ed.), *The Psychology of Teaching Methods*. Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, 1976.
- Sieber, S., Louis, K., and Metzger, L.*: The Use of Educational Knowledge: Evaluation of the Pilot State Dissemination Program. Vols. I and II. New York: Columbia University, Bureau of Applied Social Research, 1972.
- Smith, L., and Geoffrey, W.*: The Complexities of an Urban Classroom. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- Smith, L., and Keith, P.*: Anatomy of Educational Innovation, New York: J. Wiley & Sons, 1971.
- Stearns, M. et al.*: Evaluation of the Field-Test of Project Information Packages, Vols. 1–5. Menlo Park, Cal.: Stanford Research Institute and RMC Research Corporation, 1975, 1977.
- Stern, G.*: People in Context. New York: J. Wiley & Sons, 1970.
- Stern, G.*: Noncognitive variables. In N. Gage (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally, 1963.
- Strike, K.*: An epistemology of practical research. *Educational Researcher*, 8,1 (1979): 10–16.
- Tversky, A., and Kahneman, D.*: Availability: a heuristic for judging frequency and probability. *Cognitive Psychology*, 5,2 (1973): 207–232.
- Weiss, C.*: Knowledge creep and decision accretion. *Knowledge*, 1,3 (1980): 381–404.
- Wilson, S.*: The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of Educational Research*, 47,1: 245–265.
- Wolcott, H.*: The Man in the Principal's Office. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978.