

## H. Le bilan de l'expérimentation

Il faut là encore distinguer deux situations. La première est celle dans laquelle il s'agit d'une expérimentation de type scientifique. Dans ce cas, dans le mémoire professionnel, il est demandé à l'enseignant de procéder à une présentation précise des résultats et à une interprétation et discussion des résultats au regard de la littérature scientifique.

Dans le cas d'une expérimentation ordinaire des hypothèses, le bilan sera empirique. L'enseignant souligne s'il y a une amélioration ou pas de la situation, si celle-ci semble durable, si certains points n'ont pas été améliorés. Il propose en outre des pistes d'amélioration qui constituent d'autres hypothèses à tester par la suite.

Le transfert des CIR (Connaissances issues de la recherche) dans la pratique professionnelle ne consiste pas uniquement dans un transfert de connaissances déclaratives, mais également de méthodes qui peuvent permettre au professionnel d'analyser, d'améliorer et d'évaluer l'impact de sa pratique professionnelle.

La particularité de l'approche que nous adoptons repose sur le fait que nous situons l'évaluation de l'efficacité des pratiques à la fin du processus et que nous mettons de ce fait en doute les approches qui considèrent comme valables ou suffisantes d'évaluer les pratiques en amont de la situation professionnelle réelle (par exemple, dans un cadre expérimental). Cette évaluation en amont est pourtant utilisée dans différents contextes pour des raisons qui peuvent se justifier. Par exemple, dans le domaine médical, on comprend la légitimité d'expérimenter les médicaments avant de les commercialiser à plus large échelle. Dans les politiques publiques, avec l'Evidence Based Policy, on voit se développer la même tendance : il s'agit de procéder à une expérimentation d'une politique publique à petite échelle, avant de l'implanter sur un territoire plus vaste. Il s'agit alors d'engager des fonds publics à bon escient.

Néanmoins, notre approche aborde la question de l'évaluation du transfert des CIR en aval de la situation-problème professionnelle. Afin de comprendre la logique de cette approche, il est nécessaire de repartir du terrain professionnel à partir duquel est conçue et expérimentée notre méthodologie. Si on peut résumer l'objectif prioritaire du transfert de CIR dans l'enseignement, on peut dire qu'il consiste à lutter contre la difficulté scolaire et l'échec scolaire. Il faut bien comprendre que ce qui est attendu de l'enseignant, c'est qu'en définitive dans les classes où il a la charge des élèves, leur niveau scolaire atteigne les objectifs fixés par le socle commun. Or l'expérimentation et l'évaluation des pratiques en amont ne permettent pas de garantir un tel résultat pour différentes raisons. Tout d'abord, cela tient à l'écart qui existe entre la situation expérimentale et la diversité des situations réelles. C'est ce qu'illustre le cas médiatisé de l'expérimentation menée par Céline Alvarez<sup>1</sup> dans une école maternelle à Gennevilliers : une classe multi-âge, un matériel expérimental spécifique, etc. De fait, il faudrait pour reproduire l'expérimentation menée par cette enseignante pouvoir bénéficier de moyens identiques. En outre, il est nécessaire de pouvoir vérifier si l'expérimentation fonctionnerait avec d'autres enseignantes et où s'il existe un effet tenant à l'investissement et à la personnalité particulière de l'expérimentatrice. La transposition dans les classes des résultats obtenus dans les laboratoires de psychologie cognitive<sup>2</sup> pose également des difficultés. Dans le cadre du laboratoire, on isole une variable qui peut porter par exemple sur les méthodes d'apprentissage. Mais dans le cadre de la classe, l'enseignant doit jongler avec plusieurs paramètres qu'il va devoir hiérarchiser. À quoi doit-il accorder la priorité ? Aux résultats des neurosciences affectives et mettre l'accent sur le climat de classe, aux résultats de la psychologie de la motivation, à ceux de la psychologie cognitive et travailler les stratégies d'apprentissage en priorité, etc. L'enseignant doit entre autres à la fois gérer la discipline en classe, motiver les élèves et leur donner des stratégies pour maîtriser des contenus. L'élève est une intelligence, mais il est également une personne avec son affectivité et une vie extérieure à l'école. La classe est constituée d'un groupe d'élève qui a sa propre dynamique collective. Ainsi, dans le cas de l'école Freinet de Mons-en-Barœul<sup>3</sup>, le changement d'équipe, remplacé par des enseignants moins expérimentés n'a pas permis de pérenniser les résultats obtenus. Il n'est même pas assuré qu'un enseignant obtienne toujours le même effet, avec les mêmes pratiques, d'une année sur l'autre dans la mesure où son action est tributaire d'un effet établissement et d'un effet classe.

La thèse que nous sommes donc amenées à soutenir est qu'il est préférable de former les enseignants à évaluer l'effet de leur pratique en classe et de les améliorer pour obtenir un impact sur les résultats des élèves. En effet, en se situant amont du processus, nous augmentons le risque d'incertitude que ce qui a été évalué comme efficace se répercute réellement dans les pratiques réelles des enseignants. Pour illustrer, cette différence entre une évaluation en aval et en amont, nous allons prendre deux exemples tirés des théories des apprentissages. La conception dominante concernant la psychométrie de l'intelligence consiste dans les tests de QI. Selon l'approche dominante en la matière, le QI serait une mesure d'une intelligence au moins en partie innée qui ne varie que peu au cours de l'existence de l'individu et qui serait en outre un bon prédicateur de sa réussite scolaire et professionnelle. Néanmoins, il existe un

<sup>1</sup> Fiche de l'expérimentation : <http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=8638>

<sup>2</sup> Brown P.C. *et al.*, *Mets-toi cela dans la tête*, Paris, Markus Haller, 2016.

<sup>3</sup> Reuter Y., *Une école Freinet*, Paris, L'Harmattan, 2007.

autre courant de la psychologie cognitive qui s'intéresse à la psychologie de l'expertise. Ce courant se base sur l'étude des personnes qui sont considérées comme des experts dans leur domaine. Dans ces études, le niveau de QI n'apparaît pas comme un facteur prédictif de l'expertise, mais c'est le temps passé à développer un haut niveau de connaissances structurées qui apparaît comme le facteur le plus déterminant<sup>4</sup>. Il est possible de prendre un autre exemple qui concerne les stratégies d'apprentissage. La psychologie cognitive expérimentale a développé de nombreux travaux concernant l'évaluation des stratégies d'apprentissage efficaces. Les auteurs soulignent, ce qui est vrai, une méconnaissance chez les enseignants de ces travaux. Mais, ils butent également sur un autre problème : les élèves peuvent rechigner à appliquer ces stratégies lorsqu'on leur propose. Ces obstacles peuvent tenir au coût cognitif qu'implique l'application de ces méthodes ou encore au manque de motivation à changer leurs habitudes d'apprentissage. Il faut donc pouvoir également agir sur ces variables afin de faire acquérir par les élèves ces stratégies d'apprentissage. Néanmoins, il est possible de recourir à un autre type de recherche pour savoir quelles sont les stratégies d'apprentissage efficaces qui pourraient être proposées aux élèves et aux étudiants. Il existe en effet d'autres courants qui s'intéressent aux stratégies expertes développées par les meilleurs étudiants. Ces travaux mettent en lumière que ces étudiants se caractérisent par un haut niveau de métacognition, une connaissance de davantage de stratégies et une capacité à choisir la plus adaptée au contexte. Si on se penche en par exemple sur le cas des étudiants à l'Université, les meilleurs étudiants ont des stratégies expertes différenciées en fonction de leurs filières d'études<sup>5</sup>. Ces deux exemples nous semblent illustrer pourquoi il nous semble plus pertinent de situer l'évaluation en aval du transfert de CIR en situation professionnelle dans des conditions réelles, que d'adopter une approche prenant modèle sur les méthodes expérimentales.

Pour mettre en place des méthodes d'autoévaluation par les enseignants, nous privilégions le recours dans ce répertoire aux méthodes qualitatives issues des sciences sociales. Cela pour plusieurs raisons. La première tient aux présupposés théoriques que nous avons déjà exposés concernant le transfert des CIR. En effet, les méthodes qualitatives sont sous-tendues par un présupposé théorique, qui est également un présupposé éthique : elles accordent une place et une valeur irréductible à la subjectivité humaine. Cela signifie que de telles approches impliquent de ne pas nier le ressenti des sujets impliqués dans le cadre professionnel et donc de le prendre en compte dans l'analyse de l'impact des transferts de CIR. Il ne s'agit pas seulement de prendre en compte des aspects quantifiables, et de nier tout ce qui ne peut pas l'être, ou encore de s'intéresser uniquement aux performances quantitatives au détriment de la souffrance subjective ressentie par les sujets par exemple. De telles approches ont montré leurs effets délétères dans le cadre des organisations du travail : les approches tournées vers une recherche d'optimisation de la productivité sont conduites à faire l'impasse sur les conséquences psychosociales sur les travailleurs.

Les méthodes qualitatives permettent non seulement de prendre en compte la subjectivité des acteurs, mais également les variations du contexte. C'est le cas des méthodes ethnographiques qui permettent d'observer spécifiquement les éléments de contexte propre à chaque situation. Or il ne faut pas oublier que le professionnel ne cherche pas à obtenir un résultat scientifique général, mais une réponse pratique adaptée à un contexte spécifique. C'est ce qui différencie les objectifs du scientifique et du praticien professionnel.

De ce fait, si les méthodes issues de la recherche scientifique peuvent être utiles pour le praticien, c'est à la condition qu'elles prennent en compte les contraintes qui lui sont spécifiques : contraintes de formation, contraintes de contexte, contraintes d'efficacité, etc. Les contraintes de formation consistent à supposer que pour que les praticiens s'emparent largement de méthodes, elles ne doivent pas nécessiter une formation trop spécialisée qui serait trop difficile à acquérir pour un grand nombre de personnes. Les contraintes de contexte consistent à tenir compte que le praticien est confronté à des contraintes liées à son action professionnelle qui ne lui permettent pas d'avoir les conditions idéales requises pour produire un savoir scientifique. Il ne possède pas les moyens et le temps matériel pour effectuer des observations ou des expérimentations comparées dans plusieurs classes en constituant un échantillon aléatoire de plusieurs classes. Néanmoins, ce n'est pas sa finalité. Il s'agit pour lui simplement d'améliorer sa pratique dans un contexte défini. Il n'a pas pour objectif de prétendre que ces méthodes fonctionnent pour tous les enseignants. Nous ne nous situons donc pas dans une logique de randomisation (utilisation d'un groupe témoin).

Si l'enseignant est soumis à des contraintes professionnelles qui ne sont pas celles du scientifique sa position lui donne néanmoins quelques avantages. En général, il est présent dans l'établissement pour plusieurs années et il suit sa classe au moins une année. Cela lui permet de recueillir de multiples informations en amont du transfert de CIR dans sa pratique qui lui permettent de mieux analyser les besoins générés par la situation, mais également les raisons des difficultés rencontrées. L'enseignant va pouvoir s'appuyer sur une triangulation méthodologique c'est-à-dire qu'il peut

<sup>4</sup> Gobet F., *Psychologie du talent et de l'expertise*, Paris, De Boeck, 2011.

<sup>5</sup> INRP, « L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs », *Les Dossiers de la veille*, février 2005.

croiser des données de nature différentes : écrits, observations, paroles, etc. Il peut analyser le processus de transfert en amont, durant l'expérimentation, et en aval. Le recueil d'information qui a lieu pendant le processus d'expérimentation des CIR peut permettre de tirer des informations visant à améliorer les résultats obtenus en mettant en lumière les difficultés rencontrées.

Une autre question, qui se pose, concerne l'évaluation du niveau des élèves qui suppose la réalisation d'une évaluation diagnostique (prétest) et d'une évaluation sommative (posttest). Les évaluations nationales et internationales des acquis des élèves reposent sur des tests standardisés qui permettent la comparaison. Lorsque l'on se situe au niveau de la pratique quotidienne des enseignants, il n'est pas nécessaire de recourir à des tests standardisés. Les enseignants évaluent tout au long de l'année leurs élèves avec leurs propres méthodes d'évaluation et c'est sur cette base que les élèves sont jugés aptes à passer à la classe supérieure ou en difficulté scolaire. Il n'est donc pas nécessaire de recourir à des tests standardisés et étalonnés, sauf à considérer que toutes les évaluations effectuées au quotidien par les enseignants n'ont aucune valeur. Mais en outre, ce type de test conduit à rechercher et à découper en compétences simples, objectivables et standardisables ce qui est évalué. Par exemple, il est possible de créer des tests standardisés de pensée critique, pour autant il n'est pas possible de réduire l'évaluation d'une dissertation de philosophie à un test de ce type. Cela signifie qu'un certain nombre d'acquisitions qui sont évaluées dans le cadre scolaire, par les enseignants, ne peuvent pas faire l'objet d'une standardisation, mais consistent à transformer en une note chiffrée, une évaluation qualitative relative.

Les méthodes qualitatives en sciences sociales font appel à une herméneutique (interprétation) de la subjectivité et des pratiques des acteurs. Pour cela, elles reposent sur une étude de leurs discours et une observation de leurs pratiques.

### **Méthodologie de transfert de connaissances théoriques dans la pratique**

#### **Étapes principales**

- 1. Description de la situation-problème**
- 2. Détermination du problème professionnel**
- 3. Recherche de la littérature scientifique pertinente**
- 4. Formulation des hypothèses à tester dans la pratique**
- 5. Justifications déontologiques des hypothèses**
- 6. Expérimentation des hypothèses en situation**
- 7. Bilan de l'expérimentation – éventuelles améliorations à apporter.**