

**Zeitschrift:** Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse  
**Band:** 61/1970 (1970)

**Artikel:** L'analyse des interactions maître-élèves : nouvelles perspectives pour la formation des enseignants  
**Autor:** Méhu-Hensler, Hélène  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-115815>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 02.04.2026

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

# PREMIÈRE PARTIE

## L'analyse des interactions maître-élèves

*Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants*

### I. Position du problème

Dans tous les pays, les systèmes d'enseignement qui pendant longtemps n'ont évolué que très lentement sont aujourd'hui soumis à des exigences de réformes urgentes. Ces exigences résultent principalement de la prise de conscience de l'importance de l'éducation en tant que moteur et produit des changements sociaux. Le but de toute réforme de l'enseignement, qu'elle soit globale ou partielle, est toujours l'amélioration de l'efficacité du système existant et son adaptation à des objectifs nouveaux. Néanmoins, cette exigence d'efficacité, reconnue aujourd'hui en pédagogie comme dans la plupart des autres domaines, ne constitue pas en elle-même la condition d'un progrès réel. Seule l'évaluation du degré d'efficacité du système d'enseignement peut fournir une telle garantie.

Or, une telle évaluation est extrêmement difficile. Un système d'enseignement est une réalité complexe dont les éléments<sup>1</sup> constitutifs entretiennent entre eux des relations mutuelles. De plus, la pluralité des objectifs qu'il vise, de manière implicite ou explicite, ne permet pas de l'apprécier univoquement. C'est pourquoi une évaluation globale de son efficacité est quasiment impossible, tout comme une réforme portant sur tous les éléments, d'où la nécessité de faire des choix et d'établir des priorités, selon l'importance que revêt telle ou telle composante du système. C'est ainsi qu'on souligne généralement le rôle capital de l'enseignant, vu que c'est lui qui exerce une action directe sur les élèves dont l'instruction est l'objectif premier du système. C'est donc du maître que dépend en dernier ressort l'application effective des réformes qui sont décidées.

Si la valeur d'un maître dépend elle-même d'une pluralité de facteurs (formation scientifique, aptitudes, personnalité, expérience, etc.) la formation pédagogique qu'il reçoit ne constitue pas moins

<sup>1</sup> Pour la définition des composantes du système d'éducation, cf. P.H. Coombs: *La crise mondiale de l'éducation*, p. 24. P.U.F., 1968.

un élément important, vu que dans l'enseignement comme dans tout autre domaine d'activité, la compétence « spontanée » constitue plutôt l'exception. Cependant, la formation des maîtres soulève certains problèmes qu'il n'a pas toujours été possible de résoudre.

C'est ainsi que la formation pédagogique traditionnelle présente des lacunes ; l'une de celles-ci tient à l'impossibilité de décrire objectivement le comportement du maître et à l'absence de critères sûrs permettant d'évaluer l'efficacité de son enseignement. C'est pourquoi jusqu'ici les responsables de la formation des maîtres n'ont pu faire appel qu'à des jugements de valeur pour apprécier les futurs enseignants, jugements qu'ils n'avaient pas les moyens de fonder scientifiquement. D'où la tendance des maîtres à croire que l'enseignement est affaire purement subjective, dépendant de la personnalité et de l'intuition de chacun. On postule que c'est une vocation, on se refuse à en faire une véritable profession. C'est ainsi que certains sont allés jusqu'à proclamer l'inutilité de toute formation pédagogique.

Une autre lacune de la formation pédagogique traditionnelle est la difficulté, pour les futurs enseignants, de faire le lien entre la théorie pédagogique qu'on leur présente et la pratique quotidienne de l'enseignement. Bien plus, ces principes restent souvent lettre morte parce que le maître ne voit pas comment ils peuvent orienter directement son comportement.

L'application de l'analyse des interactions maître-élèves à la formation des enseignants, peut être considérée comme un moyen de combler partiellement ces lacunes. Sommairement définie, l'analyse des interactions maître-élèves est une méthode permettant une description systématique des comportements du maître et de ses élèves, comportements considérés tant du point de vue qualitatif que quantitatif. Sa contribution à la formation pédagogique des enseignants comporte trois aspects majeurs. Tout d'abord, l'observation objective et systématique des interactions maître-élèves permet à l'enseignant de prendre conscience du processus qui se déroule dans sa classe, processus dont il est le principal agent ; elle favorise ainsi une attitude critique de sa part à l'égard de son propre comportement. En second lieu, l'analyse des interactions tente, par des recherches systématiques, d'établir des liaisons entre les différents types de comportement du maître et le degré de réussite des élèves. Elle fournit ainsi un certain nombre de critères permettant d'apprécier la valeur d'un enseignement de façon relativement sûre, à condition que des objectifs précis soient posés au départ. Enfin, son utilisation par les enseignants constitue un moyen de traduire les principes théoriques que l'on trouve définis dans certaines doctrines pédagogiques, ou ceux dégagés au cours de nombreuses recherches, en comportements concrets. Le fossé entre la théorie et la pratique de l'enseignement est ainsi partiellement comblé.

Au cours des dix dernières années, l'intérêt qui s'est manifesté pour l'étude des interactions entre maître et élèves a été considérable. Plusieurs méthodes ont été mises au point aux Etats-Unis pour analyser ce processus à différents points de vue. Ainsi M. M Hughes<sup>1</sup> a élaboré un système d'observation en vue de mettre en évidence les types d'interaction jouant un rôle dans l'apprentissage de l'élève.

B.O. Smith<sup>2</sup> a porté ses recherches dans le domaine des mathématiques: il étudie la structure logique que présentent les interactions entre maître et élèves. N. Flanders, enfin, a élaboré un modèle d'analyse en considérant les interactions du point de vue du degré de liberté accordé aux élèves par le maître. C'est à cette dernière méthode que nous nous limiterons dans notre étude, vu qu'elle a donné lieu à de nombreuses recherches et que son application est relativement simple.

## II. La méthode d'analyse des interactions selon Flanders

### A. FONDEMENTS THÉORIQUES

Les *théories et recherches* socio-psychologiques qui ont servi de point de départ à Flanders pour l'élaboration de son système d'analyse concernent le climat socio-émotionnel de la classe ou de tout autre groupe d'enfants<sup>3</sup>. Le climat d'une classe peut être défini comme « un ensemble d'attitudes généralisées à l'égard du maître et de la classe, attitudes partagées par tous les élèves, en dépit de leur différences individuelles<sup>4</sup>. Ces attitudes résultent d'interactions continues et relativement stables entre le maître et ses élèves. Bien qu'elles ne constituent qu'une des dimensions de la réalité complexe de la classe, ces interactions représentent un *aspect* fondamental du processus de l'enseignement, que Flanders a choisi d'étudier particulièrement.

L'*hypothèse majeure* orientant toutes les études relatives au climat de la classe peut être formulée de la façon suivante: les caractéristiques du climat socio-émotionnel qui règne dans une classe jouent un rôle déterminant dans l'apprentissage des élèves. Il est ressorti également de ces différentes investigations que dans l'établissement

<sup>1</sup> M. M. Hughes et al.: *Development of the Means for Assessment of the Quality of Teaching in the Elementary Schools*. Salt Lake City, 1959.

<sup>2</sup> B. O. Smith: *A Concept of Teaching*. Teachers College Record, 1960.

<sup>3</sup> Cf. par exemple l'étude de K. Lewin, R. Lippitt et R. White sur les groupes d'enfants à leader autocratique, démocratique et « laisser-faire ».

<sup>4</sup> N. Flanders: *Teacher Influence in the Classroom*, in E. Amidon et J. Hough: *Interaction Analysis*. Reading 1967, p. 103.

de tel ou tel climat, c'est le comportement du maître qui est important. Ce fait résulte principalement du caractère asymétrique de la relation maître-élèves. C'est au maître en effet qu'appartient la responsabilité d'organiser et de contrôler les activités de la classe, et les élèves de leur côté s'attendent à ce que le maître accomplisse ce rôle. Ainsi le maître doit être considéré comme le principal inducteur des comportements des élèves. C'est la raison pour laquelle la plus grande partie des comportements retenus par Flanders ont trait au maître et non aux élèves. Mais ces comportements sont analysés d'un *point de vue* particulier: Flanders ne s'intéresse nullement à leur contenu manifeste, mais bien plutôt aux attitudes qui les soutiennent, — soit à leur contenu latent — attitudes qui constituent des indices du type d'influence que le maître exerce sur ses élèves.

A noter encore que Flanders ne retient que les comportements verbaux, vu que ceux-ci occupent une grande partie de la durée d'une leçon. Il y a donc un *postulat* à la base de sa démarche, à savoir, le comportement verbal d'un individu est représentatif de la totalité de son comportement.

## B. DESCRIPTION TECHNIQUE

Soulignons au départ que le système d'analyse des interactions mis au point par Flanders est avant tout une technique d'observation destinée à enregistrer fidèlement les comportements verbaux dans une classe. Il convient donc d'en donner d'abord une description technique, afin de mieux saisir les différentes utilisations qui peuvent en être faites.

### *L'instrument d'analyse : les catégories*

Le système de Flanders comprend dix catégories distinctes, lesquelles sont mutuellement exclusives. Il est exhaustif dans la mesure où tout comportement verbal susceptible de se présenter dans une classe peut être enregistré dans l'une ou l'autre de ces catégories. Cependant, le caractère nécessairement général de ces catégories ne reflète pas toute la richesse de la réalité de la classe. Les dix catégories se rattachent à trois groupes de comportements: comportements du maître (catégories 1 à 7); comportements des élèves (catégories 8 et 9); silence ou confusion (catégorie 10).

Flanders distingue deux types de comportements du maître, selon le degré de liberté que celui-ci accorde à l'élève dans sa réponse à ce comportement: les comportements indirects (catégories 1 à 4) et les comportements directs (catégories 5 à 7). Le contenu et la définition de chacune des dix catégories sont présentés dans le tableau 1.

TABLEAU I. *Catégories du système d'analyse des interactions maître-élèves*

## MAITRE

INFLUENCE  
INDIRECTE  
DU MAITRE :

1. *Acceptation de la sensibilité* : le maître accepte les manifestations de la sensibilité des élèves, sans aucune réprobation, que les sentiments exprimés soient positifs ou négatifs. Comprend également la référence à des sentiments passés ou futurs.
2. *Eloge ou encouragement* : le maître félicite l'élève ou l'encourage dans son activité. Comprend également les plaisanteries destinées à détendre l'atmosphère à condition que ce ne soit pas au détriment d'un élève, ainsi que les brèves manifestations d'approbation (« bien », « juste », etc.).
3. *Acceptation des idées* : le maître reprend, clarifie ou développe des idées exprimées par les élèves. Ne comprend pas le comportement du maître qui consiste à reprendre l'idée de l'élève pour l'amener à la sienne.
4. *Questions* : cette catégorie comprend uniquement les questions du maître sur le contenu ou la procédure appelant une réponse des élèves.

INFLUENCE  
DIRECTE  
DU MAITRE

5. *Apport d'informations* : le maître apporte des faits ou des opinions, exprime son idée, comprend également les questions de pure forme.
6. *Directives* : comprend tous les ordres du maître auxquels l'élève est censé obéir.
7. *Critiques ou justification d'autorité* : comprend les interventions du maître destinées à modifier tout comportement inacceptable de l'élève. Comprend également les références du maître à lui-même ou à son autorité.

## ÉLÈVES

8. *Réponses* : comprend toutes les réponses des élèves aux questions du maître.
9. *Initiatives* : comprend tous les comportements verbaux des élèves non sollicités par le maître.
10. *Silence ou confusion* : brèves périodes de silence, moments où la confusion régnante ne permet pas de déterminer qui parle.

*L'application de cet instrument d'analyse à la réalité étudiée*a) *L'enregistrement des données*

Pour recueillir les informations, l'observateur assiste à une leçon donnée par un maître ou écoute un cours qui a été enregistré sur bande magnétique. Toutes les trois secondes, il note un chiffre correspondant à la catégorie du comportement observé. Un exemple simplifié servira d'illustration :

— Maître: « Veuillez ouvrir vos livres à la page 34 »	6
(les élèves sortent leurs livres et cherchent la page)	10
— Maître: « François, tu n'es toujours pas prêt, dépêche-toi! »	7 6
— Maître: « Hier plusieurs d'entre vous m'ont dit qu'ils avaient eu de la peine à comprendre ce paragraphe.	1
Vous aviez pourtant bien compris le chapitre précédent. »	2
— Maître: « L'un d'entre vous veut-il m'indiquer ce qu'il n'a pas compris? »	4
— Elève: « Je n'arrive pas à voir la différence entre l'accord du participe passé des verbes pronominaux et celui des verbes intransitifs »	8
— Elève: « M'sieur, j'peux l'expliquer! »	9

Dans toute la mesure du possible, l'observation devra être complétée par des notations relatives à la classe: sujet de la leçon, changements d'activité, disposition des élèves, etc., ceci pour donner une idée du contexte dans lequel se déroule la leçon.

Dans une phase ultérieure, les chiffres relevés sont notés par couples, afin de faire ressortir les différentes *séquences de comportement*; la série de chiffres de notre exemple devient:

6 — 10  
 10 — 7  
 7 — 6  
 6 — 1  
 1 — 2  
 2 — 4  
 4 — 8  
 8 — 9

Ainsi, tous les chiffres notés (le premier et le dernier exceptés) sont repris deux fois. En effet, chacun des comportements qu'ils représentent peut être considéré à la fois comme réponse au comportement précédent et comme stimulus du comportement suivant. Cette disposition des chiffres par couples sert principalement à inscrire les séquences de comportement dans un tableau à double entrée de 100 cases, de façon à ce que les types de séquences les plus fréquents apparaissent immédiatement. L'établissement d'une matrice est donc destiné avant tout à favoriser l'interprétation des données. Chaque séquence<sup>1</sup> est inscrite dans la case correspondant horizontalement à la catégorie du premier comportement de la séquence et verticalement à la catégorie du deuxième comportement de la séquence. La séquence 5-9 par exemple sera inscrite à l'intersection de la ligne 5 avec la colonne 9. Avec la série de notre précédent exemple nous aurons :

		second comportement										
Cat.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Tot.
1		1										1
2				1								1
3												
4								1				1
5												
6	1										1	2
7						1						1
8									1			1
9												
10								1				1
Tot.		1	1		1		1	1	1	1	1	8

TABLEAU II: *Inscription des données dans une matrice*

### b) *Interprétation de la matrice*

En principe, un nombre minimum de 400 séquences couvrant environ vingt minutes de leçon est nécessaire si l'on veut procéder à une interprétation valable.

Pour déterminer les *caractéristiques générales du processus d'interaction*, on exprime les résultats de chaque catégorie ou groupe de catégories en valeur relative, ce qui permet d'obtenir les renseignements suivants :

— importance de chaque catégorie par rapport à l'ensemble des comportements notés durant la leçon ;

<sup>1</sup> Plus précisément la fréquence de chaque séquence, lorsqu'il s'agit d'une observation complète.

- importance de chaque catégorie de comportement du maître par rapport à l'ensemble des paroles du maître;
- importance des paroles du maître par rapport à l'ensemble des comportements verbaux ou aux interventions des élèves;
- rapport entre comportements indirects et directs du maître.

Néanmoins, comme ce dernier rapport reste généralement inférieur à 1 (les comportements directs sont plus nombreux que les comportements indirects dans la majorité des cas) Flanders ne l'utilise pas pour distinguer le maître « direct » du maître « indirect ». Pour établir une telle distinction, il s'est basé sur les résultats des matrices fournies par l'observation d'un très grand nombre de maîtres. Il a ainsi créé le maître « moyen » (au sens mathématique du terme) dont chacun des deux types de comportement (direct et indirect) correspond respectivement à la moyenne des comportements des maîtres effectivement observés. C'est en se référant à ce modèle qu'un maître sera dit du type « direct » ou « indirect »<sup>1</sup>. Il est « direct » si la fréquence de ses comportements directs est supérieure à celle du maître « moyen », il est « indirect » si la fréquence de ses comportements indirects est supérieure à celle de ce même maître.

La détermination des caractéristiques générales de la matrice sert de base à l'identification de ses aspects particuliers. Par exemple une forte participation des élèves (de l'ordre de 30 %) peut être expliquée en examinant la configuration générale du tableau.

En règle générale, on peut obtenir des *informations particulières* concernant les interactions maître-élèves en considérant la concentration des séquences dans les différentes zones de la matrice. Nous n'en mentionnerons que trois, à titre d'illustration. Elles sont représentées dans le tableau III.

- La *zone A* (4 cases) est une combinaison de comportements de la catégorie 6 (directives) et de la catégorie 7 (critique et justification). Les cases situées aux intersections 6-7 et 7-6 sont des indicateurs de la résistance que le maître rencontre auprès des élèves. Si des ordres (6) succèdent aux critiques (7) ou inversement, cela signifie que les élèves ne se plient pas à l'autorité du maître. Des fréquences très élevées dans les cases 6-6 et 7-7 indiquent que le maître est de type autoritaire et contrôle les activités des élèves de très près. Si la fréquence des interactions est très élevée dans la case 6-6, c'est simplement le signe que le maître donne ses ordres lentement.

<sup>1</sup> Il s'agit donc d'un critère de comparaison basé sur la pratique courante de l'enseignement et non sur une représentation idéale du comportement du maître.

CLASSIFICATION CATEGORIES			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
comp. indirect du maître	Accepte sent.	1											
	Eloges	2											
	Idées de l'él.	3											
	Questions	4											
comp. direct du maître	Informations	5											
	Ordres	6											
	Critiques	7											
élèves	Réponse él.	8											
	Initiative él.	9											
	Sil. confusion	10											
Total													

TABLEAU III: *Interprétation de la matrice*

- La *zone B* répond à la question: quels types d'interventions du maître entraînent la participation des élèves? Les interactions sont souvent concentrées dans les cellules 4-8 et 4-9, puisque les élèves répondent généralement aux questions. La comparaison entre les fréquences de la colonne 8 et celles de la colonne 9 de cette zone indique le degré d'initiative des élèves par rapport aux questions posées par le maître.
- La *zone C*: les séquences de cette zone représentent les interventions du maître consistant principalement en apports d'informations, d'opinions, d'idées, etc, ainsi que les questions qu'il pose aux élèves se rapportant au contenu du cours. Une forte concentration dans cette zone (appelée « content cross ») exprime le fait que le maître est avant tout un « donneur d'informations ».

Un nombre considérable d'autres renseignements peuvent être déduits de la matrice, en comparant ses diverses zones, afin d'établir d'éventuelles corrélations.

### C. LE SYSTÈME D'ANALYSE DES INTERACTIONS EN TANT QU'OUTIL DE RECHERCHE

Comme nous l'avons indiqué plus haut, la démarche de Flanders s'inscrit dans un cadre conceptuel issu de recherches socio-psychologiques relatives au climat de la classe. La confirmation d'un certain nombre d'hypothèses concernant l'importance du comportement de l'enseignant dans la création de ce climat a amené Flanders à mettre au point un système permettant de décrire et de caractériser l'influence du maître de manière assez rigoureuse. Il ne faut cependant pas

perdre de vue que ce n'est là qu'un moyen, destiné à faciliter des recherches dont l'objectif à long terme est de développer une théorie de l'apprentissage utile aux enseignants, théorie qui ne serait plus seulement basée sur des principes de la psychologie de l'intelligence mais aussi sur une connaissance approfondie des processus d'interactions maître-élèves, permettant d'établir les conditions optimales de l'apprentissage. Un tel objectif ne pourra être atteint que si les investigations portent sur des situations scolaires très différentes, ceci afin de tenir compte du plus grand nombre de facteurs possible. C'est ainsi que dans les recherches réalisées au moyen du système de Flanders les types de comportement du maître sont tantôt considérés comme une donnée, tantôt comme une variable. Dans le premier cas on examine les réactions des élèves (cognitives, affectives, etc.) en fonction du comportement du maître. Dans le second cas, on étudie l'influence de facteurs tels que la formation du maître, la durée des contacts avec ses élèves, le manuel utilisé, la matière enseignée, etc. sur son comportement.

C'est une recherche du premier type que nous retiendrons à titre d'illustration. Flanders a étudié les relations entre le modèle d'influence de l'enseignant, les attitudes des élèves et leurs performances scolaires.<sup>1</sup> Nous ne mentionnerons que les principaux résultats :

- Les scores obtenus par les élèves aux tests de connaissance administrés après une leçon donnée par un maître « indirect » ont été généralement plus élevés que ceux obtenus par les élèves<sup>2</sup> ayant eu le même cours avec un maître « direct ».
- Les *attitudes d'indépendance* manifestées par les élèves dans leur travail scolaire sont étroitement liées à une influence du maître de type « indirect ».
- La *flexibilité du comportement* du maître s'est révélée plus grande chez les maîtres « indirects » que chez les maîtres « directs ». Non seulement les élèves soumis à une telle influence apprennent mieux, mais encore ils obéissent plus facilement aux ordres donnés par le maître.

#### D. LIMITES MÉTHODOLOGIQUES DE LA TECHNIQUE DE FLANDERS

Les limitations de ce système d'analyse tiennent à la nature et au nombre de catégories, lesquels sont étroitement liés aux buts de l'observation qu'un tel système devrait permettre. En effet, comme

<sup>1</sup> N. Flanders: *Some relationships among Teacher Influence, Pupil Attitudes, and Achievement*, in B. Biddle & W. Ellena: *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*, p. 196 et suiv., New York, 1964.

<sup>2</sup> A quotient intellectuel égal.

l'écrit Flanders, le processus d'enseignement peut être conçu comme une série d'actions qui se déroulent dans le temps. Le type d'actions que l'on retient dans un système d'analyse dépend essentiellement de ce que l'on cherche<sup>1</sup>. Flanders ne s'intéresse qu'à certaines caractéristiques psycho-sociales de la communication verbale maître-élèves, indépendamment de son contenu cognitif. Les catégories de comportement se rapportent surtout à l'enseignant parce que Flanders juge que dans ce processus d'interaction, l'influence du maître est déterminante.

De plus, il convient de relever ici qu'un certain nombre de chercheurs en éducation<sup>2</sup> attribuent à la technique de Flanders — et aux systèmes d'analyse des interactions en général — des limites méthodologiques beaucoup plus importantes que celles reconnues par Flanders lui-même. Elles tiennent au principe même du système d'analyse des interactions. Il nous paraît intéressant de mentionner deux des principales critiques formulées à ce sujet :

1<sup>o</sup> En utilisant le système d'analyse des interactions, on regroupe dans une même catégorie des comportements très différents les uns des autres. De plus, on ne précise pas les conditions dans lesquelles un comportement se produit, alors qu'un même comportement peut avoir des significations variables selon ces conditions. En conséquence, l'établissement d'un lien causal entre les comportements du maître et ceux des élèves (leurs performances scolaires par exemple) est rendu pratiquement impossible. On ne peut que mettre en évidence certaines corrélations statistiques dont l'interprétation est très problématique.

2<sup>o</sup> Tout système d'analyse des interactions est fondé sur un postulat implicite selon lequel l'enseignement doit être considéré comme un processus de groupe. En effet, lors de l'enregistrement des données, on considère la réponse d'un élève à un comportement du maître comme étant celle *des élèves* ou de la classe. Or, un même comportement du maître peut avoir des effets forts différents d'un élève à l'autre.

Comme on le voit, de telles critiques mettent en doute la valeur du système en tant qu'instrument d'expérimentation scientifique; les auteurs de ces critiques lui reconnaissent cependant une grande valeur descriptive. Nous pensons pour notre part qu'un système créé avant tout pour enregistrer fidèlement et rapidement tous les comportements qui se produisent dans une classe ne pouvait échapper à certaines imperfections d'ordre méthodologique, vu la complexité et le caractère essentiellement dynamique du phénomène qu'il se

<sup>1</sup> N. Flanders in B. Biddle & W. Ellena, *op. cit.*, p. 196.

<sup>2</sup> Voir par exemple Nancy R. Allon: *Systems of Classroom Interaction Analysis: A Discussion of Structural Limitations*, in *Journal of Experimental Education*, Vol. 38, N<sup>o</sup> 2, hiver 1969.

propose de cerner. La mise au point de la technique de Flanders ne constitue pas moins une étape importante dans l'analyse du processus d'enseignement.

Il est probable qu'on parviendra, dans un avenir assez proche et grâce aux apports de la technologie, à réaliser des instruments d'analyse des comportements en classe beaucoup plus sensibles. Des comportements plus nombreux pourront être enregistrés et analysés, sans qu'il soit nécessaire de les regrouper sous des catégories trop générales. La valeur heuristique du système s'en trouvera considérablement accrue.

N'oublions pas cependant l'un des plus grands mérites du système de Flanders: il est à la fois suffisamment simple et suffisamment précis pour rendre possible l'application de l'analyse des interactions à la formation des maîtres.

### **III. L'application de l'analyse des interactions à la formation des enseignants**

La raison d'être de toute formation pédagogique est de permettre à chaque enseignant d'avoir dans sa classe un comportement plus efficace que celui qu'il aurait spontanément, s'il était privé de toute formation. Néanmoins l'approche scientifique de l'enseignement n'a pas atteint jusqu'ici un stade suffisamment avancé pour qu'on puisse affirmer avec certitude que tel type d'enseignement est plus efficace que tel autre. Il ne s'agit donc nullement de former un enseignant en lui imposant un modèle de comportement, mais bien plutôt de l'amener à s'interroger sur la relation qui existe entre son intention implicite ou explicite et son action. Dans la mesure où un enseignant constate qu'il existe un décalage entre le but qu'il se propose — par exemple éveiller l'intérêt de ses élèves, développer leur jugement, éviter qu'ils soient passifs, etc. — et la façon dont il se comporte effectivement en classe, il se crée en lui une motivation réelle de changement. Or, il est un fait que dans la plupart des cas le responsable de la formation pédagogique des maîtres ne parvient pas à créer cette motivation indispensable. Cette impuissance est liée à la fois à la méthode utilisée et à la conception de l'enseignement partagée par la majorité des futurs maîtres. Il existe d'ailleurs une certaine interdépendance entre ces deux faits. Le responsable de la formation, après avoir assisté à une leçon donnée par le futur maître, tente une évaluation. Mais les critères dont il dispose ne lui permettent généralement qu'une appréciation globale (constat de réussite ou d'échec) ou encore des remarques portant sur des détails du comportement de l'enseignant, comme par exemple, « vous auriez dû vous arrêter plus longuement sur cette notion ». De là la difficulté qu'il y a

à faire admettre au futur maître que celui qui s'occupe de sa formation n'est pas un inspecteur, que son rôle n'est ni de contrôler, ni de sanctionner.

D'un autre côté, nombre des futurs maîtres ont de l'enseignement et surtout de la relation maître-élèves une conception quasi mystique. La communication maître-élèves dépendrait de relations très particulières qu'il est impossible de saisir. L'enseignement est avant tout un art qui ne saurait s'apprendre. On « naît » bon enseignant, on ne le devient pas, etc. Une telle conception risque de se perpétuer tant qu'on ne dispose pas d'informations objectives concernant le processus d'enseignement, et qu'on n'est pas en mesure de l'analyser systématiquement, en le décomposant en une série de comportements observables.

Aux deux questions qui se posent dans toute formation des maîtres, à savoir comment donner à l'enseignant un reflet fidèle de sa façon d'enseigner et comment l'amener à modifier son comportement, le système d'analyse de Flanders apporte une réponse. Il fournit au maître une image objective de certains aspects de son comportement ainsi qu'un moyen de l'interpréter de façon méthodique, sans faire intervenir des jugements de valeurs. De plus, il lui permet de vérifier si certains buts qu'il se propose ont été atteints, sans remettre en cause les valeurs qui orientent son action.

Il existe deux grandes modalités d'application de cette technique d'analyse à la formation des enseignants: elle peut en effet être utilisée soit par les responsables de la formation des enseignants en tant qu'instrument d'évaluation, soit employée directement par les enseignants eux-mêmes.

#### A. LE SYSTÈME D'ANALYSE DES INTERACTIONS EN TANT QUE MOYEN D'ÉVALUATION POUR LE RESPONSABLE DE LA FORMATION PÉDAGOGIQUE DES MAITRES

Le responsable de la formation pédagogique d'un groupe de futurs enseignants qui a été entraîné à la technique de Flanders dispose d'un instrument d'observation et d'analyse perfectionné, susceptible de compléter utilement, voire de remplacer les moyens généralement utilisés tels que le rapport d'observation, le relevé des différentes phases de la leçon, etc. Il importe de noter ici que l'enregistrement sonore ou vidéo sur bande magnétique peut aussi fournir un reflet fidèle du déroulement de la leçon. Néanmoins le recours à l'un ou l'autre de ces procédés ne résout pas le problème de l'analyse et de l'interprétation de la leçon. Il permet avant tout à l'enseignant dont le cours a été enregistré de se percevoir de l'extérieur, de prendre une certaine distance à l'égard de son propre comportement et de se poser certaines questions. Et ceci représente déjà un élément important.

Mais en ce qui concerne l'analyse du document que constitue la bande, le risque de se fonder sur des critères globaux ou subjectifs est le même que celui qui se manifeste dans l'utilisation des moyens traditionnels d'évaluation. Le principal avantage du système de Flanders est donc son caractère analytique: le mode d'enregistrement des données fournit en lui-même un cadre d'interprétation.

Pour que l'utilisation du système de Flanders soit susceptible de créer chez les futurs maîtres des attitudes nouvelles à l'égard de l'enseignement, une *condition* est fondamentale: les maîtres observés doivent être au moins familiarisés avec le procédé d'analyse utilisé, en connaître les limites comme les principes socio-psychologiques qui le fondent. Sans cela, il risque de paraître tout à fait arbitraire et de provoquer de sérieuses résistances. Il semble également utile de rappeler ici un principe valable pour toute forme d'évaluation d'une leçon: ce n'est que dans la mesure où le maître observé souscrit aux buts de l'observation que l'observateur obtient sa collaboration. C'est à cette condition que le futur maître pourra utiliser avec profit les résultats de l'observation en vue de l'amélioration de son enseignement.

Les *limites* de cette forme d'utilisation du système de Flanders dépendent de la façon dont l'observateur — ici le responsable de la formation pédagogique — est perçu par les futurs maîtres. Tant que l'observation et l'analyse d'une leçon sont le fait d'une personne qui leur est étrangère et hiérarchiquement supérieure, il y a peu de chances qu'elles entraînent une modification durable de leur pratique. Il importe que le maître dispose lui-même d'un moyen rigoureux lui permettant d'analyser objectivement son comportement pour qu'il se sente vraiment engagé dans un processus continu d'auto-formation.

## B. PRATIQUE DE L'ANALYSE DES INTERACTIONS MAÎTRE-ÉLÈVES PAR LES ENSEIGNANTS

Un des principes majeurs de toute éducation nouvelle est de se fonder sur les besoins et les intérêts réels de celui à qui elle est destinée. Tenter de faire admettre ce principe à de futurs maîtres en omettant de l'appliquer à leur propre formation serait une inconséquence.

Les futurs maîtres d'une part ont besoin d'une formation pratique. D'autre part, ils ne sauraient se passer de connaissances théoriques relatives à l'enseignement et à l'éducation en général. Cependant ces deux éléments de la formation de l'enseignant ne peuvent être simplement juxtaposés mais doivent être conçus l'un en fonction de l'autre. Une notion théorique, pour être comprise et «intériorisée», demande à être vérifiée par l'expérience concrète de chacun. De même, il ne suffit pas de vivre une expérience pour la comprendre; encore faut-il disposer de concepts précis permettant de l'analyser et de l'expliquer.

Qu'il s'agisse de l'enseignement ou de toute autre activité, ce va-et-vient continu entre la théorie et la pratique est la condition première de tout progrès. Lorsque les maîtres appliquent le système d'analyse des interactions en classe à leur propre enseignement, cette condition se trouve réalisée.

L'*objectif* de l'intégration d'une telle activité à un programme de formation est de favoriser chez le maître le développement d'un esprit d'expérimentation à l'égard de son enseignement. Disposant d'informations objectives sur son comportement en classe (*feedback*), il peut l'analyser et tenter une évaluation en se référant à un modèle du rôle de maître. Ce rôle lui est évidemment personnel, néanmoins il se nourrira des résultats des recherches mettant en évidence les rôles qui facilitent l'apprentissage des élèves. Après avoir effectué cette évaluation, le maître expérimentera de nouveaux comportements susceptibles d'être mieux adaptés aux buts qu'il veut atteindre. Le développement de cet esprit d'expérimentation peut être considéré comme l'élément le plus important de la préparation du futur enseignant, vu qu'il constitue l'amorce d'un processus de formation continue.

L'*organisation* d'une telle activité au cours d'un programme de formation des maîtres ne pose pas de problèmes techniques importants. Le système de Flanders est relativement simple; moyennant un entraînement intensif, il peut être maîtrisé assez rapidement par les futurs maîtres. De plus, c'est un système d'observation qui permet une fidélité suffisante, vu que les catégories sont clairement définies et qu'elles s'excluent mutuellement. Le véritable problème est d'un autre ordre: il s'agit de savoir dans quelle mesure une telle pratique peut s'insérer dans le cadre actuel de la formation des enseignants. Est-elle compatible avec la conception généralement admise de l'enseignement comme phénomène humain par excellence qui ne saurait se prêter à une mesure qualitative ou quantitative? N'entre-t-elle pas en conflit avec les motivations des futurs maîtres relatives à l'exercice de leur profession? L'introduction d'une méthode qui demande aux maîtres de prendre en charge leur propre formation, de se remettre en question et d'accepter de modifier certains de leurs comportements risque de provoquer des résistances importantes. C'est pourquoi l'organisation d'une telle activité, tout en étant susceptible de revêtir des formes diverses, devra respecter un certain nombre de conditions pour que l'expérience de ce nouveau mode de formation ne soit pas vouée à l'échec.

Les futurs enseignants, une fois mis au courant des principes généraux de la méthode d'analyse des interactions, décident librement<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Une telle méthode, si elle est imposée, est peu susceptible d'entraîner une amélioration de l'enseignement. Elle risque bien plutôt de renforcer les préjugés existant à l'égard de toute approche scientifique du phénomène pédagogique.

de s'y entraîner et de l'appliquer à leur enseignement. Ils travaillent par groupes de trois ou quatre, nombre qui permet un contrôle de la fidélité des observations tout comme la comparaison des résultats obtenus. Les dix catégories sont d'abord mémorisées, si possible à l'aide d'exemples fournis par le groupe. Dans une première phase, l'entraînement à l'observation se fait au moyen des bandes enregistrées. On veillera à ce que le contenu de ces bandes mette en évidence des types d'influence du maître assez contrastés. Dans une seconde phase, les enseignants du groupe assistent à des leçons données tour à tour par chacun des membres et procèdent à l'enregistrement des comportements dans les différentes catégories. L'analyse et l'interprétation des données a lieu au sein de ce même groupe. La procédure proposée par le responsable de la formation — qui joue le rôle d'animateur — doit être assez souple pour s'adapter aux besoins particuliers de chaque groupe. Vu le nombre d'informations que l'on peut tirer d'une matrice, une sélection est effectuée en fonction des questions que chacun se pose. Par exemple, le maître qui a des problèmes de discipline tentera de déterminer lesquels de ses comportements amènent fréquemment la confusion dans la classe. Tel autre, frappé par le faible degré de participation de ses élèves, essaiera de voir quels sont les types de comportements qui bloquent cette participation, en se comparant à un collègue qui obtient des résultats différents.

Il peut découvrir par exemple que son incapacité à clarifier les idées de ses élèves inhibe leur curiosité. De plus, l'examen de la matrice permettra de répondre à des questions telles que « quel est le premier type d'affirmation du maître lorsque les élèves se sont exprimés? », « que se passe-t-il lorsque le maître a fait un éloge? », etc. Il est important de rappeler ici que seul le maître personnellement concerné peut déclarer que tel type de comportement est bon ou mauvais. Si cette condition n'est pas strictement respectée, une motivation au changement aura peu de chances de se produire.

L'animateur se gardera donc d'exprimer des jugements de valeur. Il clarifie certains comportements et fournit aux enseignants les concepts relatifs aux conséquences de ces comportements (par exemple, rapport entre comportement direct du maître et degré de dépendance des élèves). Pour cela, il se fonde avant tout sur les résultats des recherches effectuées. Disposant de toutes ces informations, le groupe peut alors dégager certains principes relatifs à l'influence du maître. Ces principes orientent le choix des modifications que chacun décide d'apporter à son enseignement.

Après une pratique suffisamment longue pour permettre à chacun de constater des progrès dans le sens recherché, le groupe sera susceptible de se diriger par lui-même.

Les effets de l'entraînement des maîtres à l'analyse de leurs leçons varient suivant la durée de l'entraînement et le contexte dans lequel

il s'inscrit. Les différentes expériences<sup>1</sup> de formation des maîtres qui ont fait appel à cette technique d'analyse ont permis de dégager les conclusions suivantes :

- 1<sup>o</sup> Le maître acquiert une plus grande flexibilité dans l'exercice de son rôle. Il cherche à fournir immédiatement une réponse appropriée aux situations qui se présentent dans la classe, contrôle son comportement et choisit le type d'influence qui convient à chaque « moment » de la leçon (par exemple, influence indirecte tant que le but de la leçon n'est pas clairement perçu par les élèves, influence directe dans la phase suivante).
- 2<sup>o</sup> Les maîtres entraînés longuement à l'analyse des interactions utilisent des modèles de comportements moins directs. Ce changement se manifeste en particulier par une plus grande fréquence de comportements d'acceptation d'idées et de sentiments des élèves. Les critiques et justifications d'autorité sont rares. La participation des élèves tend à s'accroître.
- 3<sup>o</sup> Le maître s'interroge davantage sur les relations qui existent entre son style d'enseignement et les progrès réalisés par ses élèves.

Enfin, il ne faut pas perdre de vue que la contribution d'une telle analyse à la formation des enseignants dépend dans une large mesure des autres types d'activités de formation proposées aux futurs maîtres. A cet égard, l'entraînement à la définition d'objectifs précis<sup>2</sup> au niveau des programmes et pour chaque leçon permettra une exploitation beaucoup plus enrichissante des données fournies par l'analyse des interactions. De plus, l'utilisation d'une méthode telle que le micro-enseignement<sup>3</sup> apporte un complément très précieux à l'analyse des interactions.

#### IV. Conclusion

L'application de l'analyse des interactions à la formation des enseignants ne saurait résoudre tous les problèmes que pose la formation pédagogique des maîtres. Comme nous l'avons maintes fois

<sup>1</sup> Dans ces expériences, des groupes pratiquant l'analyse des interactions ont été comparés à des groupes non entraînés.

<sup>2</sup> Ces objectifs doivent être définis en termes de comportements d'élèves. Cf. R. Mager: *Vers une définition des objectifs dans l'enseignement*. Gauthier-Villars, 1969.

<sup>3</sup> Le micro-enseignement consiste à faire donner par le maître-stagiaire une leçon de durée réduite (10 à 15 min.) à un petit groupe d'élèves, avec un objectif très précis à réaliser. Sur la base de l'enregistrement de la leçon, le maître-stagiaire procède immédiatement à son auto-évaluation. Quelques heures plus tard, il redonne une leçon « corrigée », avec le même objectif, à un autre groupe d'élèves.

souligné, l'enseignement est un processus complexe qui ne peut se réduire aux seules interactions entre le maître et les élèves. Les enseignants seront d'autant mieux préparés à leur tâche qu'ils prendront pleinement conscience des multiples aspects de « l'action éducationnelle » et qu'ils seront autant que possible en mesure de les influencer.

Cependant, il nous semble que dans l'analyse du processus de l'enseignement, la relation maître-élèves doit être privilégiée, car elle constitue toute la spécificité du fait pédagogique. Comme le recommande le rapport de la conférence internationale sur la crise mondiale de l'éducation, c'est en priorité sur ce point que devraient porter les efforts de rénovation de l'enseignement: « L'enseignant et l'élève sont le cœur même du processus d'enseignement: tout le reste est au sens propre accessoire et doit servir à accroître leur valeur individuelle et à rendre plus efficace leur relation constructive »<sup>1</sup>.

HÉLÈNE MÉHU-HENSLER

<sup>1</sup> Philip H. Coombs: *La crise mondiale de l'éducation*. Rapport de synthèse du président de la conférence internationale sur la crise mondiale de l'éducation, p. 261, P.U.F., 1968.