

Editorial

Observation de la qualité et qualité de l'observation

Questions théoriques, méthodologiques, épistémologiques et... politiques

Jean-François Marcel
UME EFTS,
Université de Toulouse

Cet éditorial convoque 6 articles¹ de la livraison qui abordent, selon des perspectives et des éclairages différents, la question de l'utilisation du dispositif CLASS (CLassroom Assessment Scoring System) en contexte francophone, majoritairement québécois d'ailleurs. Ce dispositif vise à évaluer, à l'aide d'observations, la qualité des interactions vécues par les enfants (ou élèves) à partir d'une échelle en 7 points, allant de faible à élevée, mobilisée sur une dizaine de dimensions complémentaires.

Or, cette utilisation soulève un certain nombre d'interrogations autour des notions de qualité ou d'évaluation mis en lien avec celles d'observation et de mesure. Cet éditorial aborde ces interrogations en reprenant dans un premier temps de manière problématisée, les contributions fournies par les articles à la définition de la qualité éducative, à la méthodologie de l'évaluation, à la dialectique connaître / évaluer, à la formation à l'observation et à la mobilisation, par certains auteurs, d'une posture nuancée. Il esquisse² ensuite une approche clairement critique de la qualité éducative (et de ses relais comme le CLASS), reprenant les 4 questions de son intitulé (théoriques méthodologiques, épistémologiques et... politiques). Enfin, en conclusion, il plaide pour une utilisation du CLASS qui « prenne ses distances » et intègre comme principe de ne jamais se départir d'une réflexion critique.

1 L'article de Stéphanie Duval, Caroline Bouchard et Pierre Pagé est un peu différent, car il n'aborde pas directement les questions évoquées dans l'éditorial. Il s'agit d'une recension intitulée « Le développement des fonctions exécutives chez les enfants » qui explore trois facteurs contributifs, ceux relatifs à l'enfant, ceux relatifs à sa famille et ceux relatifs à son contexte éducatif.

2 Pour un développement plus étayé, voir Marcel (2012)

Proposition pour une lecture problématisée des articles

Définir la qualité éducative

C'est dans le texte de Bigras, Lemire et Eryasa, que nous trouvons une définition générale de la qualité éducative présentée comme la vérification de l'adéquation à une référence : « la mesure du degré de conformité entre les recommandations d'un programme éducatif ou les normes gouvernementales préétablies et les pratiques réellement mises en place dans un SÉ³ donné »⁴. Elle est même déclinée en deux dimensions, la qualité structurelle qui renvoie aux « variables réglementées » (par des textes officiels) et la qualité des processus, qui renvoie à « l'expérience quotidienne offerte en SÉ en cohérence avec le programme éducatif en place ».

Cette indexation de la qualité sur la prescription officielle et les problèmes que cela soulève sont pointés par le premier article : *Le CLASS pour mesurer la qualité des interactions en contextes culturels variés*⁵. En effet, l'article relève que l'outil conçu pour mesurer cette qualité (le CLASS) est imprégné des valeurs qui le fondent. Dès lors, pour éviter toute dérive, il défend de recourir à une approche « hybride » combinant la « qualité » (les pratiques consensuelles) et le « faire sens » (les adaptations culturelles et contextuelles). L'adjonction d'une dimension anthropologique pour compenser d'éventuels excès de « domination » culturelle souligne les limites d'une définition de la qualité qui s'en tiendrait à l'application technique du CLASS.

Méthodologie de la mesure

Le deuxième article, *Comparaison d'instruments d'observation de la qualité de services éducatifs de la petite enfance*⁶, rend bien compte du paradigme de la mesure dans lequel est insérée la qualité, avec le CLASS comme « bras armé » technique. Ce texte procède à une analyse comparative des propriétés métrologiques (validité et fidélité) de trois instruments d'observation de la qualité éducative, l'échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire, l'échelle d'observation de la qualité éducative et CLASS (version Pre-K). Il en conclut qu'aucun des trois instruments d'observation de la qualité des processus examinés ne respecte intégralement la procédure typique de validation des instruments de mesure », et ce même si le CLASS réunit « un plus grand nombre de critères si on souhaite évaluer la qualité des interactions.

Cette centration sur la mesure est utilisée dans l'article qui suit, *Éducatrices et éducatrices à l'enfance : différences et similitudes*⁷ pour comparer la qualité des interactions avec les enfants, les pratiques éducatives et le type de jeux proposés

3 Service Éducatif

4 « Comparaison d'instruments d'observation de la qualité de services éducatifs de la petite enfance »

5 Article de Lise Lemay, Joanne Lehrer et Marlyne Naud

6 Article de Nathalie Bigras, Julie Lemire et Joell Eryasa

7 Article de Thérèse Besnard, Julie Sénécal et Annie-Pier Blackburn Maltais

par des hommes et des femmes éducateurs à l'enfance La collecte se fait par « observation directe en contexte de jeu dyadique et en contexte de groupe ». Les auteurs concluent à « des similitudes sur le plan de la qualité des interactions adulte-enfant, que ce soit en situation de dyade ou de groupe », similitude qu'ils attribuent à « la capacité d'établir une relation plutôt chaleureuse, un encadrement démocratique et une gestion de groupe de qualité similaire ».

Connaître et évaluer

Le point précédent, autour de la nature des observables, introduit une interrogation pour les recherches qui mobilisent le CLASS. Ont-elles pour objectif de connaître (la visée heuristique traditionnelle de la recherche) ou d'évaluer, c'est-à-dire de mesurer les écarts entre ce qui est observé et un « attendu » auquel cet observé est censé se conformer ?

Le 4^e article, *Observer et soutenir la qualité des interactions en maternelle*⁸ relaie cette question. Un dispositif de développement professionnel est mis en place pour « susciter une pratique réflexive des enseignantes » portant sur « la qualité des interactions dans leur classe ». Des observations conduites avec CLASS ont permis à ces enseignants d'analyser plusieurs aspects de leur pratique professionnelle afin de bonifier la qualité des interactions dans la classe (adulte-enfant et enfant-enfant).

La conclusion est conforme : au terme de chacune des deux années du projet, une amélioration de la qualité des interactions en classe a été constatée. D'un point de vue analytique, les auteurs rajoutent que les gains principaux ont porté sur deux dimensions : « prises en considération du point de vue de l'enfant et le développement de concepts ».

Le 5^e texte indique clairement une visée évaluative dans son titre : *Le CLASS pour évaluer l'impact d'une formation en maternelle*⁹. Le CLASS sert ici à évaluer une formation (« accompagnement d'enseignantes de maternelle à l'utilisation du dialogue dans la classe ») par l'observation de l'évolution des pratiques en classe. Ainsi, l'analyse statistique met au jour « une augmentation de la qualité des interactions dans la classe, suite à la participation aux activités de formation continue (intervention éducative) ; notamment pour les dimensions « développement de concept » et « qualité de la rétroaction ».

La formation à l'observation

Le 6^e article développe une réflexion sur la formation à la recherche et plus précisément à l'observation : *L'observation comme acculturation scientifique. Arrière-plans non-méthodologiques dans la formation à la recherche*¹⁰. L'auteur précise que « L'observation ne sera pas envisagée ici dans sa dimension technique, mais sera conçue comme le produit d'un équilibre entre l'objectivisme et

8 Article de Gilles Cantin, Annie Charron, Caroline Bouchard et Julie Lemire

9 Article de Sarah Landry, Julie Mélançon, Monica Boudreau, Stéphanie Duval, Pierre Pagé et France Gravel

10 Article de Bernard Sarrazy

le solidarisme, [...] entre une exigence d'objectivité [...] et un espoir social », ce qui correspond « à tracer la frontière entre « ce qui doit compter » et « ce qui ne doit pas compter » pour décrire le phénomène étudié ». Il introduit une approche critique de la recherche sur laquelle nous reviendrons plus loin.

Une posture nuancée

Avant de conclure ce paragraphe de présentation, il est important de préciser la posture des contributeurs de cette livraison par rapport aux questions soulevées. Ils ont fait montre d'une prise de distance avec le CLASS et avec la notion de qualité éducative. Ainsi, par exemple, ont été dénoncées « les limites inhérentes à la perspective positiviste afin d'aborder un concept polysémique tel que celui de qualité des processus » en défendant la nécessité « d'ouvrir à la différenciation, la diversité, l'incertitude, voire au provisoire » et en préconisant « l'usage d'approches mixtes combinant plusieurs perspectives de la qualité des SÉ »¹¹. Un autre souligne les limites du paradigme de la mesure et du calcul aboutissant et réduisant la qualité à un score : « En effet, la qualité a souvent été mesurée de façon globale et un tel score composite ne permet pas de saisir les pratiques qui prédisent précisément des retombées positives pour les enfants », constat qui conduit le texte à préconiser une « approche hybride »¹².

Contribution à une lecture critique de la qualité éducative

Le second volet de l'éditorial reprend et prolonge les questions soulevées précédemment et mobilise quelques arguments invitant à prolonger l'approche nuancée repérée dans l'article de Bernard Sarrazy au niveau de tous les chercheurs utilisant ou se confrontant à la qualité en éducation.

Critique théorique : une définition biaisée

Deux éléments interrogent la définition de la qualité éducative. La première est qu'elle est posée comme un allant de soi, une évidence reposant sur un hypothétique sens commun. Or, il n'en est rien, car la qualité est, par définition, référée à une norme polarisée sur un axe manichéen, entre le bien et le mal. Cette norme renvoie d'abord à des valeurs et à une hiérarchisation de ces valeurs, ce qui demanderait pour le moins que ce corpus axiologique soit exposé, explicité et discuté. De plus, toute norme est par essence relative et la qualité sera différente selon qu'elle soit, par exemple, appréciée du point de vue des élèves, des parents, des enseignants, des cadres du système éducatif, des responsables politiques ou... de l'entreprise. Le fait de ne pas exposer la référence en préférant insister sur la dimension technique permet d'occulter les choix effectués et évite d'avoir à les justifier.

Le second élément relève de l'ancrage paradigmatique de la notion de qualité en éducation, s'inscrivant dans le prolongement du courant de la School

11 « Comparaison d'instruments d'observation de la qualité de services éducatifs de la petite enfance »

12 « Le CLASS pour mesurer la qualité des interactions en contextes culturels variés »

Effectiveness Research. Elle relève en fait d'un point de vue mécaniste et linéaire basé sur le principe: une cause « donc » un effet. Ce paradigme, dit « processus-produit » postule que l'apprentissage (des élèves) est un effet direct de l'enseignement (des enseignants donc). Selon lui, il suffit d'appliquer le « bon » enseignement (la bonne méthode, un enseignement de « qualité ») pour que tous les élèves obtiennent de bons résultats. Ce raisonnement simpliste a largement été contesté (voir, par exemple, Marcel, 2012), mais il persévère à imposer une vision réductionniste de la situation d'enseignement-apprentissage, déqualifiant par la même les modélisations affrontant sa complexité (voir par exemple Bru, 2002).

Critique méthodologique: la subjectivité occultée

Avant d'aborder ce point, précisons que notre réserve ne concerne pas les approches quantitatives en général, mais exclusivement la manière dont elles sont mises au service de l'étude de la qualité. La première, en écho à la négation de la complexité des situations de classe, concerne l'élaboration d'un score. Ce score est élaboré sur la base de plusieurs mesures (d'ailleurs déploré par un des articles¹³) et, s'il constitue un outil efficace de communication, il correspond à une élaboration largement discutable de par les différentes unités de mesure qu'il agrège sans jamais se préoccuper de leur équivalence.

En lien avec la critique du calcul, la seconde réserve touche à la méthodologie de l'observation. Les réflexions dans le domaine (Kohn et Negre, 1991), insistent sur la construction des indicateurs et sur leur dimension « observable » dont sont ensuite quantifiées les occurrences d'apparition. Dans le cas de la qualité, l'observation engage non seulement la subjectivité de l'observateur, mais aussi lui demande une « interprétation » de ce qu'il observe pour le transposer sur une échelle hiérarchisée (nous retrouvons ainsi des qualificatifs du style: « positif », « négatif », « chaleureuse », « démocratique », « gestion de qualité », etc.). La dérive allant d'observer vers évaluer est ici esquissée.

Critique épistémologique

Cette dérive est renforcée par le fondement même de l'étude, non seulement le comment on étudie, mais aussi ce que l'on étudie, l'objet qualité. Elle interroge le statut du chercheur et les fondements de la recherche. L'objectif premier de la recherche est le développement de la connaissance¹⁴. Cela se traduit par décrire, analyser, interpréter, comprendre ou expliquer, mais certainement pas par contrôler, vérifier, ou évaluer. Il semble important de ne pas introduire de confusion. Qu'il existe une évaluation voire un « contrôle institutionnel » des pratiques d'enseignement, personne ne le conteste, mais elle relève des prérogatives des responsables du système éducatif concerné, qui apprécie la qualité du travail enseignant à l'aune de la référence promue par leur institution.

13 « Le CLASS pour mesurer la qualité des interactions en contextes culturels variés »

14 Certains chercheurs, principalement en Sciences de l'éducation, revendiquent aussi, sous le respect de conditions strictes, une recherche qui contribue à transformer.

Les chercheurs ont à « éclairer » les pratiques des enseignants, produire des connaissances qui pourront ensuite, sous conditions épistémologiques, alimenter les formations initiales et continues, inspirer des dispositifs d'accompagnement de l'entrée dans le métier ou de développement professionnel (Bru, 2002, Numa Bocage *et al.*, 2014). Ils n'ont pas à se rendre complices d'un contrôle des pratiques qui plus est en se mettant au service d'une définition de la qualité, d'une référence non discutée. Ils auraient sans doute plutôt à mobiliser la fonction critique de la recherche pour interroger cette définition, dévoiler ses fondements, les discuter, voire les remettre en cause. Dans le cas contraire, ils courent le risque d'être manipulés et instrumentalisés par les concepteurs des outils et, surtout, par les lobbys qui les financent.

Critique politique: la qualité pour masquer la rentabilité

La dimension politique de cette question a été amorcée dans le paragraphe précédent. Il n'est plus grand mystère de relever que l'éducation (comme la santé d'ailleurs) sont la cible d'un ultra-libéralisme mondialisé qui s'efforce de les formater selon le modèle dominant du rapport coût / bénéfice, en vue d'en développer sa rentabilité sur le marché (Marcel, 2012). La qualité éducative, tout comme la professionnalisation même si son discours est mieux masqué, participe de cette offensive qui réduit les élèves à leurs résultats et les enseignants à des optimiseurs: les réflexions sur les principes pédagogiques, sur le statut de l'élève ou sur les démarches innovantes ont totalement disparu des radars.

Dans ce cadre, l'observation prend une signification tout autre, ce que défend Bernard Sarrazy dans son article: « l'essentiel de l'observation se situe en amont de l'observation *stricto sensu*, dans *ce* qui pousse le chercheur à définir (ou re-définir) les frontières de sa contingence pour établir ses résultats ». L'observation, émancipée à la fois des balisages théoriques et des opérationnalisations techniques, accède ici au statut d'acte politique: « le chercheur ne saurait être ni un trouveur de solution, encore moins un pourvoyeur de méthodes, mais bien celui qui, de la position qu'il occupe, devrait alimenter avec la force de sa modestie, l'espoir social, et nourrir à sa manière, fermement, mais humblement, le débat politique au lieu de le forclorre, par défaut d'ironie, dans les prescriptions issues de ses modélisations ».

Conclusion : Le CLASS comme instrument

Cette approche critique de la qualité en éducation qui mériterait de plus larges développements pourrait paraître dissonante dans une livraison de revue largement consacrée au CLASS. En fait, il n'en est rien. Le choix de cet éditorial était d'abord de lever tout risque d'ambiguïté, démarche déjà amorcée en 1.4, qui laisserait penser que les contributeurs seraient des adeptes de ce dispositif et qu'ils l'érigeraient en alpha et oméga de leurs recherches. Ce n'est pas le cas. Le projet initial était d'examiner comment cet outil, largement utilisé aux USA, pouvait l'être également en territoire francophone. La démarche est courageuse parce que personne n'ignore les difficultés que génère le recours à l'observation

directe en classe (Bru, 2014). Or, cette « contextualisation » n'est pas simplement une traduction, elle soulève des questions anthropologiques (nous l'avons vu avec le premier article), mais surtout elle requiert une interrogation sur les conditions d'utilisation de CLASS. Cette démarche est engagée, corollairement aux premières approches empiriques et, dans cette dynamique, cet éditorial rappelle très modestement les dimensions qu'il s'agira d'explorer, les points qu'il restera à clarifier. Comme tout instrument de recherche, le CLASS mérite d'être testé, utilisé, transformé, bricolé. En revanche, comme pour tout instrument de recherche, cette phase ne peut s'émanciper d'une véritable approche critique, rendue sans doute encore plus nécessaire pour les Sciences de l'éducation dans le contexte social et politique actuel.