



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

行 | LABORATOIRE INNOVATION
FORMATION EDUCATION – LIFE

« Faire mon métier... ? »

Ce que leur rapport à leur travail change aux pratiques des professionnels de l'école

Séminaire de recherche 2014-2016 du laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)

Le premier mardi de chaque mois, de 17h30 à 19h30, Uni Mail

Information, contact, inscription : <http://www.unige.ch/fapse/life/> & life@unige.ch

Mémo 12 : En quoi les pratiques varient-elles *significativement* ?

Rédaction : Olivier Maulini (31 janvier 2016)

Nous sommes repartis des quatre planifications proposées pour l'éducation aux médias.

Objectif : aller au bout de la comparaison entre ces (ébauches de) pratiques, donc faire émerger l'ensemble des régularités et des variations que nous jugeons *significatives* en les observant.

Qu'est-ce qu'une variation et/ou une variable *significative*, justement ? Aurons-nous chacun notre point de vue à ce propos ? Ce critère est-il subjectif, donc indéfendable scientifiquement ? Entre deux variables *très* et *très peu* significatives, n'y a-t-il pas, en outre, une infinité de degrés possibles, donc une partition en deux groupes impossible à réaliser ? On peut répondre en trois temps à ces objections : 1. Le préjugé dichotomique est absurde : il n'y a pas deux groupes opposables, mais des *degrés* plus ou moins continus de signification. 2. Ces degrés ne sont pas arbitraires, mais dépendent du *projet* du chercheur, de sa question et de ses savoirs d'arrière-fond. 3. Dans une communauté scientifique, ce projet et ses priorités doivent et peuvent être *validés collectivement*. Étayons chacune de ces trois affirmations.

Des degrés de signification

Entre une variable triviale et une variable essentielle, tous les cas intermédiaires sont évidemment possibles. Il y a une gradation, pas une bipartition. Mais cette nuance n'enlève rien à la légitimité du classement : elle plaiderait même et plutôt en sa faveur, c'est-à-dire pour l'existence d'une *hiérarchisation* des critères de comparaison.

Prenons le cas d'un acheteur de voiture. Entre deux modèles, il peut comparer les consommations d'essence (favorables à l'un) ou les puissances des moteurs (favorables à l'autre). Il peut aussi s'inquiéter des couleurs des carrosseries, ou de celles des allume-cigares. On devine que tous ces critères ne se valent pas. Tout compte fait, le prix d'une automobile compte généralement davantage dans son achat que la forme de son pot d'échappement...

Il existe peut-être des obsédés et du bouton pressoir et du tuyau courbé, pour qui l'esthétique de ces équipements compte bien plus que la fiabilité du véhicule ou son rapport qualité-prix, critères communément jugés plus importants. Mais si ces esthètes du détail démontrent que tout jugement est hypothétiquement relatif, ils prouvent aussi que chaque classement individuel a ses critères de gradation : les distinctions *significatives* prennent partout le pas sur les autres, qu'elles relèguent au second plan. Elles importent pour ne pas se noyer dans les détails en négligeant le plus important ou le plus urgent.

Un projet d'arrière-fond

Comment donc trier entre les priorités ? On pourrait dire que chaque consommateur est libre de préférer la beauté d'un piston à la robustesse d'un moteur, et/ou le son de ce moteur à son impact sur l'environnement. En réalité, tout dépend du but qu'il poursuit, de ses intentions, des raisons de son achat, qu'elles soient conscientes ou non.

On ne fait pas les mêmes choix s'il l'on veut circuler et se parquer aisément au centre-ville, ou tirer sa caravane par monts et par vaux. Pas non plus si l'on veut afficher sa réussite financière au volant, ou au contraire y claironner son mépris des conventions. Bref, la signification des variables – donc la hiérarchie des schèmes de jugement – dépend d'un projet d'arrière-fond.

Comme le disent les pragmatistes, nos évaluations dépendent d'abord de nos *valuations*, c'est-à-dire de ce à quoi nous accordons de l'importance, de ce qui vaut pour nous, de ce qui nous anime subjectivement. C'est ce que Bourdieu appelait le poids de *l'illusio* : ce « ce rapport enchanté à un jeu » (circuler en ville, voyager en caravane, parader en voiture...), qui fait que nous prêtons de l'importance à cette occupation, parfois volontairement, parfois à notre insu, souvent même malgré nous.

Dans notre cas, catégorisons-nous les pratiques pédagogiques pour le plaisir de les catégoriser ? Non. Nous voulons identifier leurs variations, pas par goût irraisonné pour les classements, mais parce que nous avons des raisons de penser qu'elles conditionnent les apprentissages des élèves (*via* l'effet-enseignant). Peut-être que les enseignants se distinguent entre eux par la couleur de leurs chaussettes, l'angle de leurs froncements de sourcils ou la fréquence de leurs références au PER. Mais tout cela est-il ? L'est-il autant que le type de travail ou la nature des savoirs que chaque praticien impose aux enfants ?

Du point de vue de *notre* préoccupation (quoi qu'on en pense au demeurant, ce qui est une autre question), l'enjeu est moins de savoir si le maître se réfère au PER, le stabilosse en rouge ou en bleu, que d'observer de quoi est fait le curriculum réalisé. Car c'est ce curriculum que vivent les élèves, en se moquant bien de savoir s'il est le fait du programme ou celui du maître seul et de sa marge de créativité. Craindre de graduer nos variables, ce serait faire comme si aucune question de recherche (ni aucun savoir d'arrière-fond) ne conditionnait notre analyse et notre séminaire

tout entier. Faute d'assumer cette orientation, on se trouvera sans défense devant ceux qui reprochent à la démarche inductive de dissimuler l'arbitraire d'enquêteurs prétentieux ou naïfs, ignorant tout de leurs présuppositions...

Une validation par l'argumentation

Admettons que tout ne sa vaille pas, et que nos schèmes de jugement soient conditionnés par des aprioris qui nous échappent et/ou par d'autres que nous revendiquons. Le travail d'une équipe de recherche consiste moins à choisir arbitrairement son échelle de valeurs (« *Puisque nous sommes écolos, optons définitivement pour la voiture verte, voire pour le vélo...* ») qu'à démontrer la cohérence de ses choix d'analyse avec la question posée en amont (« *Pour connaître l'empreinte écologique de cette voiture, moquons-nous du moelleux de ses sièges et de la durée de son leasing pour l'instant...* »).

Il s'agit donc, en somme, de *comparer nos comparaisons*, pour voir où elles varient, puis pour hiérarchiser ces variations en usant de l'argumentation. Quels écarts sont plus significatifs que les autres, pourquoi, en vertu de quels savoirs déjà à notre disposition ? Ces variations d'un second type ne concernent donc plus les pratiques, mais *ce que nous en disons*. Il n'est ni arbitraire ni inconvenant de les graduer, puisque nous problématisons ainsi notre propre manière de penser. Dans les lignes qui suivent, je vais tenter l'exercice à partir des analyses effectuées la fois dernière, et réunies dans un tableau à double entrée.

La première version du tableau rassemble les *rushes* de notre travail. Les colonnes 1 à 4 renvoient aux quatre démarches d'éducation aux médias de notre corpus. Les lignes (rassemblées en 4 sous-ensembles) résument les résultats produits par les 4 groupes d'un mois dernier. La consigne était : « identifiez les variations significatives (4 dernières colonnes), et donnez un nom générique à chaque ligne (colonne 1) ». On obtient ainsi, dans le désordre, 31 propositions.

La seconde version du tableau propose une synthèse hiérarchisée. Une synthèse-martyre discutable, mais dont c'est le but puisque la procédure doit être validée par l'argumentation, donc par la confrontation des interprétations. Pour passer du tableau 1 au tableau 2, un certain nombre de raisonnements – plus ou moins apparents – sont donc nécessaires. J'essaie de restituer les principaux dès maintenant.

*

Les trois principes à l'œuvre : comparer et synthétiser les comparaisons

Les trois principes qui précèdent aboutissent à cette procédure de synthèse :

- L'angle d'attaque est la pratique pédagogique, donc de ce que *fait* l'enseignant (il apporte des journaux), ce qu'il *dit* aux élèves (« qu'est-ce qu'un média ? ») et ce qu'il leur *fait faire* précisément (recadrer une image).

- Le type de rapport au remplaçant (directif/non directif) est écarté, parce qu'il ne dit rien du curriculum réalisé. Même chose pour la durée complète de la séquence ou encore les élèves à traiter spécifiquement : ces variables sont non pertinentes puisque mal cadrées par la consigne. Idem, enfin, pour tout ce qui évoque des intentions générales, sans explicitation de ce qu'il faut faire pour les atteindre. Exemple : « il faut à la fois que les enfants comprennent les enjeux et qu'ils développent un esprit de tolérance ». Ces idées ne sont reprises que lorsque des gestes sont prescrits à ce propos (« valoriser toutes les réponses »).
- Des *fusions* de catégories sont ensuite réalisées. Par exemple, le critère « organisation sociale de la classe ne fait qu'un avec « disposition des élèves ». Les deux font en effet référence aux regroupements (collectifs, groupes de 4, travail personnel, etc.).
- L'étape décisive vient seulement ensuite : il s'agit alors d'identifier les *catégories significatives*, dans un ordre qui renvoie aux considérations précédentes. Sont ici retenues, et dans cet ordre, les variables suivantes : concepts à comprendre (respectivement à mobiliser) ; pratiques sociales secondarisées (journalisme, photographie, publicité, etc.) ; type d'activité cognitive (décrire, analyser, commenter...) ; enjeu de l'activité (vérité de l'information, fonction des émotions, etc.) ; moyen utilisé (débat, dessin, etc.) ; lien avec le français, les SHS, les AV, la vie de la classe ; validation de l'apprentissage (par l'autorité de l'enseignant ou celle d'un débat) ; puis, pour terminer, les critères auxiliaires de l'organisation sociale, du guidage magistral et des règles de vie.
- L'auxiliaire et l'essentiel sont-ils arbitrairement séparés ? On peut affirmer que non, et pour deux raisons : 1. Il est vrai que la qualité finale des interactions (circulation des arguments, écoute mutuelle, distribution de la parole, etc.) peut être décisive pour les apprentissages des élèves. La recherche le montre abondamment. Mais des planifications rédigées hors contexte ne peuvent rien en dire de précis. 2. À ce stade de la transposition didactique (en aval du programme, en amont des interactions), la recherche montre au demeurant que les savoirs visés, leur intégration dans des productions et les modes de leur validation (par le maître ou par la classe) ont plus d'effets que la répartition des pupitres en colonnes ou en grappes. D'autant plus que l'une découle de l'autre, le plus souvent...
- À noter à ce propos que le critère *réception/production* mis en exergue antérieurement (voir le mémo 11 de Valérie Vincent) est ici ramené au couple *comprendre/mobiliser*, et aux pratiques sociales que les deux termes *secondarisent* et *simulent* respectivement. Il y a là un clivage assez net entre les situations organisées par l'enseignant.
- Sur cette base, des *absorptions* catégorielles sont enfin possibles. Par exemple : le degré de *problématicité* ou le type de *mise en recherche* mis en œuvre par chaque pratique sont rapportés à la distinction significative *réception/production*. Ne sont devant un vrai problème que les élèves qui doivent produire quelque chose (un dessin, un cadrage). Les autres sont devant les questions qu'ils posent ou que leur pose l'enseignant. Et pour finir, n'épuise pleinement le problème que la classe qui procède à un arbitrage collectif et explicite des solutions (« le recadrage convient-il à la légende ou non ? »). Même les élèves qui dessinent doivent s'en remettre au jugement de leur maître, dont les critères d'évaluation peuvent rester opaques et ainsi échapper à l'appropriation.

Voilà donc une matrice à prendre au mot. Pourquoi ne pas la mettre à l'épreuve de nouvelles données, pour voir dans quelle mesure elle en rend compte ou non ?

Tableau 1 : quatre groupes d'analyse, 31 catégories de variation

Groupe	1	2	3	4
Pratique	Un média	Questions vives	Emotions	Cadrage
Réception -/Production +	-	-	+	+
Pratique sociale (journalisme) - : pas de simulation + : simulation partielle ++ : simulation totale	-	-	+ Dessin, manipulation de l'image pour supprimer les émotions qu'elle pourrait provoquer. Simulation partielle, car pas de public (classe) à qui les dessins sont restitués et discutés	++ Recadrage, écriture de la légende (message du recadrage). Simulation face à un public simulé. (la classe)
Idee clef à formaliser (à différents niveaux)	Concept de média	Concept de vérité	Concept d'émotion (notamment à travers les médias)	Concept de point de vue (notamment à travers le (re)cadrage des images)
Esprit critique	Décryptage d'images	Décodage d'images	Analyse d'images	Production d'images pour « devenir un consommateur conscient »
+OM : Critère de problémativité. Thème ouvert vs. problème « construit »	Logique de préalable-problématisation de l'objet			Pas de préalable. Logique d' « expérience ». Problématisation ultérieure
Ancrage temporel	-	+	-	-
Insertion dans la vie de classe	-	-	+	-
Ouverture/cadrage	++/	/+	/+	+/-
Objet prétexte. (étudier les médias pour étudier autre chose...)	-	+	+	+
Matériel	Hétérogène / divers	Objet ciblé / débat	Images déclencheuses d'émotions / Journal	Image qui renvoie à un débat / Travail sur l'image
+ Claire. Faire des liens	-	PER, LIP	Conseil de classe	Perceptions des élèves
Directivité face à remplaçant	-	+	+	0
Organisation sociale classe	Dialogue socratique avec classe	Petits groupes ? Individuel ?	Petits groupes de 4. Grand groupe	Classe → sous-groupes → classe
Prise en compte collectif vs prise en compte individus	Collectif +	Collectif +	Individus +	Collectif +
Objet visé / but / finalité	Représentation / Esprit critique	Décodage média / Argumentation	Emotions → Distance	Interprétations / Points de vues
Faire des liens avec :	Le contexte social	Per-lip	Conseil de classe	Objectifs didactiques d'apprentissage : apprendre à décrire et analyser
Mise en recherche : démarches/points de départ	Pluralité documentaire	analytique	Thématique	Stratégique (stratégies d'apprentissage)
Approche du thème	Investir la réalité : divers médias	Cohérence avec le programme	Interdisciplinarité	Didactique /description
Implication	« nous »+infinifitif	« tu »/ +les élèves	« les élèves »+ »je »+ »tu »	« elles »+toi+ «C'est... » (expliquer,c'est ; décrire, c'est)
Disposition des personnes	Cercle	-	Groupe de 4	Collectif + groupe + collectif
Faire émerger	Les représentations, les usages			Transformation des images = transformation des messages
Faire discuter les élèves sur...	Différences, publics, visées, messages		Comparaison/identification des émotions (images vs. réalité de la classe) Décider des émotions. Les expliquer	Changement de sens d'une même image selon le cadrage
Support	Contenant. Contenu	Variation		
Faire décrypter	Prise de distance	Décodage		
Présentation de l'objet		Genre de texte. Transversalité des disciplines	Préexistence des émotions « réveillées » par les images	Description. Commentaire. Ecriture de légende
Mettre en recherche				
Faire croiser les sources		Vérification		
Faire réagir les élèves				
Faire un débat				
Demander de produire				
Restreindre les objets	+	+	+	

Tableau 2 : synthèse-martyre

Groupe Pratique	1 Un média	2 Questions vives	3 Emotions	4 Cadrage
Concepts à comprendre (réception)	Média	(Vérité, opinion, argument)	Manipulation, conviction, émotion	Cadrage, légende, sens, point de vue
(Préalable)	« Qu'est-ce qu'un média ? »			
Pratiques sociales secondarisées	Médias, image publicitaire	Presse politique : loup, rade	Image (politique ?) : animaux, femmes, enfants	Image politique : réfugiés
Type d'activité	« Discuter les différences », « décryptage d'image »	« Décodage des médias »	« Analyser l'image »	« Décrire et commenter l'image »
Enjeu	« Prise de distance »	Véracité de l'information	Émotion suscitée	(Message délivré)
Moyen		Enquête, croisement des sources, débat	Débat	(Débat)
Lien avec le français		Compréhension écrite, genre argumentatif	Genre argumentatif	Compréhension écrite, (genre argumentatif)
Lien avec les SHS		Mythes et légende		(Migrations)
Lien avec les AV				
Lien avec la vie de la classe			Valeurs de respect, tolérance...	
Validation de l'apprentissage	Enseignant ?	Enseignant ?	Enseignant ?	Enseignant ?
Concepts à mobiliser (production)			Émotion, (neutralité)	Point de vue, sens, cadrage, légende
Pratique sociale simulée			Dessin de presse	Photographie de presse
Type d'activité			Représenter un sujet	Cadrer et légènder une image
Enjeu			Émotion neutralisée (?)	Impact image>message
Moyen			Dessin documenté	Déplacement de cadre
Lien avec le français				
Lien avec les SHS				
Lien avec les AV			Dessiner pour communiquer	
Lien avec la vie de la classe				
Validation de l'apprentissage				Classe, débat
Organisation sociale	Cercle, cours dialogué.	Groupes et individuel ?	Groupes, classe.	Classe, groupes, classe.
Guidage magistral	Ouvert	Cadré	Cadré	?
Règles formelles			Respect, écoute, langage soutenu	