

La Traversée

Université de Genève | Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation | Section des sciences de l'éducation

Licence mention *Enseignement* | Module *Approches transversales I* : **Relations et situations éducatives complexes, diversité des acteurs**

Numéro 19, mai 2001

La théorie, un détour qui peut gagner du temps (Olivier Maulini)

Les unités de formation du module s'organisent autour des concepts théoriques qui ne sont pas toujours facilement identifiables sur le terrain. Que faut-il comprendre par "relations intersubjectives", "désir d'apprendre" ou "rapport au savoir" ? En voit-on dans les classes, comme on voit des maîtres et des élèves, des pupitres et des cahiers, des ateliers et des travaux de contrôle ? Pas immédiatement, bien sûr. Il faut, pour les saisir, faire le détour par des observations, des expériences, des discussions entre formateurs et étudiants. Aucun astrophysicien n'a jamais "vu" une force de gravitation. Aucun psychanalyste n'a jamais "vu" un complexe d'Oedipe. Et pourtant, des phénomènes divers (la chute des pommes ou les petits garçons dans les bras de leur maman), la régularité de ces phénomènes et leur articulation avec d'autres permettent de construire des modèles qui nous aident à penser et à comprendre le monde. Ces modèles sont des théories parfois bien pratiques, qui donnent un sens à des événements et des conduites qui n'en auraient pas autrement. C'est parce qu'il bénéficiaient d'une bonne théorie de la gravitation et de la relativité que des chercheurs genevois ont par exemple pu "voir" des planètes invisibles, non pas à l'oeil nu, ni même à l'aide d'un télescope, mais en observant des irrégularités dans le mouvement de certaines étoiles et en *calculant* la présence de satellites. Or, pour calculer, il faut une équation. Et pour avoir une équation, il faut une théorie.

L'enseignement, évidemment, ne se calcule pas. Mais il s'appuie lui aussi sur des théories plus ou moins explicites. Au retour du premier temps de terrain, les 27 étudiants d'un groupe de base ont dû réfléchir un moment à ce qu'ils avaient respectivement observé (vu), expérimenté (vécu) et discuté (débattu avec leur formateur de terrain) dans chacun des quatre domaines de formation. Du désir d'apprendre aux relations familles-école, chacune des entrées théoriques fut mise en lien avec des événements, des situations, des questions concrètes, mais aussi très abstraites. "Préparer les épreuves communes", voilà du concret. Identifier "les limites de l'affect", voilà de l'abstrait. Pourtant, la préparation de l'épreuve fait peur à certains élèves, et la peur peut être un affect sans limite. Est-elle concrète ou abstraite ? Visible ou invisible ? On pourrait faire l'exercice pour tous les objets recensés ici. En confrontant leurs listes respectives dans des groupes de proximité, voici ce qu'ont récolté les étudiants.

	Observé	Expérimenté	Discuté
<i>Relations intersubjectives et désir d'apprendre</i>	Correction d'une ancienne épreuve commune, angoisse d'échec pour une élève. Les garçons et les filles qui forment deux groupes et qui se disputent fréquemment. La maîtresse impose un livre à chaque enfant et demande de le lire. Le calme de l'enseignante qui ne hausse pas le ton. Interaction + aide entre les enfants. Travail en groupe. Instauration d'un climat relationnel et affectif qui permet d'apprendre. L'affectif peut entraver les compétences professionnelles.	Confrontation avec un élève qui se braque, qui dit toujours "non". Attitude, instaurer une relation, se calquer sur l'enseignant. Leçon de géométrie et de maths. Activités autour de la bataille des livres. Relation enseignants-élève, son influence sur le désir d'apprendre. "Confrontation" avec des élèves.	L'élève qui a peur de ne pas réussir et qui demande du travail en plus. Comment améliorer la relation filles-garçons. Pour ne pas se décourager, un élève peut toujours s'améliorer. L'enseignant n'est pas là pour juger les élèves. Comment remotiver un élève qui a un retard dans une branche? Qu'apporte la bataille du livre au niveau de la motivation en lecture? Importance de ne pas se laisser submerger par les sentiments. Limites de l'affect. Quelle est l'importance de l'affectif dans le cadre des apprentissages ?
<i>Rapport au savoir, métier d'élève, métier d'enseignant</i>	Désaccord de l'enseignant avec l'institution vis-à-vis de la Rénovation. L'enfant sourd aidé par sa codeuse lors d'un exercice. Plan de travail, autonomie, responsabilisation. Temps de travail en commun. Travail de semaine. Autonomie des enfants par rapport au travail (ateliers) Règles que doit suivre l'élève. Le désinvestissement face aux tâches scolaires. Difficulté à créer un climat d'apprentissage.	Besoin de l'élève de se sentir valorisé dans son travail auprès de l'enseignant. Aider les enfants à comprendre les questions d'une épreuve de géo et math. Leçon d'éducation physique. Conseil des enseignants. Apprentissage sous forme de jeux et d'intérêts.	Comment faire prendre conscience à un élève de l'importance de se mettre au travail. Le rapport au savoir en 1E (jeu, dessin). Le rapport au corps dans les leçons d'éducation physique. Stratégies différentes pour chaque élève.
<i>Diversité culturelle et gestion de classe</i>	Discussion parent-formateur de terrain sur un regroupement familial. Discussion après que deux enfants ont dérangé le groupe classe. Certaines élèves refusent de donner la main à des élèves noirs.	Difficulté: ne pas comprendre un élève non francophone. Conseil de classe. Conseil d'école. Positionnement des enfants par rapport à leur langue maternelle. Le travail en ateliers, individuel et collectif. Ronde	Quelle est la différence entre la manière de traiter les élèves dans leur diversité culturelle et leur diversité interpersonnelle. Changement du prénom d'un enfant pour améliorer son intégration. Beaucoup moins de diversité culturelle dans l'école de campagne. Conseil de classe et d'école. Gestion du temps d'accueil en enfantine. Discussion sur la place de la femme dans certaines cultures (attitude "passive" d'une élève). Comment gérer la diversité culturelle en tant qu'enseignant ? Comment intégrer un enfant d'une autre culture ?
<i>Ecole, familles, société</i>	Rencontres avec les parents pour le spectacle et la fête de l'école. But: repas de chaque pays. L'enseignant confronté à la mort d'un parent d'élève. L'accueil des parents. Liens entre les problématiques familiales et le travail scolaire. Place accordée aux parents dans une institution pour leur permettre de formuler leurs attentes. Les parents délèguent à l'institution.	Discussion et désaccord du stagiaire avec un parent. Participation des parents à la vie de la classe. Respect des règles de la société dans l'école (comportement...)	Difficulté de communication avec des parents non francophones. Elève traducteur. Lien énorme entre les problèmes familiaux et la situation scolaire. Participation de papa à l'école du samedi matin. Relations scolaires séparées des relations affectives. Situations familiales difficiles. Parents qui ne veulent pas mettre leur enfant en grandes difficultés dans le spécialisé. Les attentes de l'école vis-à-vis des parents. Thérapie parentale ?! Comment lier les normes de la société aux normes de la classe ? Quel est le lien concret entre ce qui se passe dans la famille et à l'école ?

On devine qu'il faudrait plusieurs mois de formation pour traiter tous ces thèmes comme ils le méritent. La difficulté est souvent là: lesquels privilégier ? Mais à cette difficulté s'en ajoute une autre. Si l'on est pressé, la tentation est grande de réclamer très vite des réponses très simples à des questions très urgentes et très évidentes. Or, une bonne partie du travail consiste à questionner les questions, pour les poser avec plus de précision. Et ce travail est long, très long. Il prend du temps, beaucoup de temps. "Comment faire prendre conscience à un élève de l'importance de se mettre au travail ?", voilà une intéressante question. Mais de quel travail est-il question ? L'important est-il que l'élève "se mette au travail", qu'il "prenne conscience" qu'il doit le faire, que c'est "important" pour lui ? Ou est-ce (aussi) que nous nous questionnions nous-mêmes sur le travail proposé/demandé/imposé à l'élève ? S'il "refuse" le travail, ce n'est peut-être pas à cause du travail lui-même, mais parce qu'il ne voit pas le lien entre ce travail et l'apprentissage qui pourrait en découler, ou parce qu'il a de bonnes raisons de résister à nos intentions. Dans ce cas, c'est peut-être à nous (aussi) de "prendre conscience" de notre part de responsabilité dans le problème. L'enjeu n'est plus alors de faire le bonheur d'autrui malgré lui, en lui "faisant prendre conscience" de ses errements. Mais d'interagir pour chercher avec lui les conditions du dégageant.

Travailler avec les autres, et pas toujours pour le bien des autres, voilà une rupture pratique et théorique qui ne se fait pas d'un coup lorsqu'on a choisi de faire oeuvre d'éducation pour "aider" son prochain. Il y faut un travail de "réflexion" qui, comme son nom l'indique, passe toujours par un travail sur soi (voir le texte de Christine Rod). "Comment convaincre des parents qui ne veulent pas mettre leur enfant en grandes difficultés dans le spécialisé ?" Voilà une question *a priori* très différente, mais en même temps si proche de la précédente. Ces parents qui nous résistent, sont-ils comme l'élève de tout à l'heure: des personnes égarées qu'il faudrait (con)vaincre ? Si le premier travail de questionnement a porté ses fruits, on répondra que non. On dira que la question est mal posée, que les parents ont peut-être de bonnes raisons, et qu'il serait intéressant de les connaître et de les comprendre avant de décider qu'elles sont mauvaises. Si l'on fait progressivement ce raisonnement, on pourra le réinvestir dans toutes sortes de situations: lorsqu'un enfant ne veut pas partir en classe verte, lorsque des parents ne viennent pas aux réunions, lorsqu'un collègue ne veut pas participer au décloisonnement. Peut-être faudrait-il les convaincre ? Mais avant cela, peut-être est-il prudent de se demander pourquoi ils font ce qu'ils font et pensent ce qu'ils pensent. Ecoute, compréhension, décentration: voilà non seulement de nobles intentions, mais aussi des ressources pour mieux poser les problèmes, première condition pour mieux les résoudre. "Questionner nos questions", voilà finalement un détour qui pourrait gagner du temps. [om]

Le travail sur soi, un travail partagé ? (Christine Rod)

" Comment et jusqu'où rendre visible le travail sur soi, les projets, les émotions, l'énergie... " Tel fut le thème de réflexion de l'un des groupes de formateurs de terrain et de l'Université réunis dans la journée de co-formation consacrée au "travail invisible" de l'enseignant. Voici un bref témoignage de ses travaux.

Mise en route du groupe : Petite remarque en clin d'oeil: ce groupe n'était composé que de femmes. A l'ouverture de la séance, nous avons décidé qu'il y aurait une prise de notes pour une trace éventuelle pour la Traversée ou l'Éducateur. Cette première remarque a peut-être permis au groupe de souvent se resituer dans la discussion et de tenter d'approcher des éléments de réponse à la question posée au point de départ.

Contenu de la discussion : Ce qui est ressorti souvent dans la discussion, c'est qu'il est très difficile **d'anticiper** ce qui va se passer avec l'étudiant(e) lorsque l'on est dans le relationnel. Il a souvent été remarqué que c'est après coup qu'il est nécessaire de parler d'un événement, ceci afin de susciter une dynamique de questionnement chez l'étudiant(e). Quelques témoignages de formatrices de terrain montraient que parfois l'étudiant(e) restait très "collé(e)" à la tâche qui lui était demandée par l'université et que, même si la description d'une situation complexe pouvait être étayée par le regard plus expérimenté de la formatrice de terrain, celle-ci se voyait refuser l'entrée dans le dialogue par l'étudiant(e), stipulant que son devoir n'était pas ce que lui proposait la formatrice de terrain. Ainsi, il y a eu parfois une rupture de dialogue, ou d'échange, entre les deux partenaires. (Il faut souligner que c'est une attitude assez rare, mais elle a eu lieu.)

Nous avons relevé l'importance du **contact** et tout ce qui est lié à cela. Il y a les contraintes horaires de l'étudiant(e), avec ses propres soucis (intimité, comme l'a énoncé Mireille Cifali) qui entrent en jeu dans la **construction de la relation** et **l'ouverture** que celle-ci va permettre. Souvent, il a été relevé par les formatrices de terrain que la présence d'un **Autre** au sein de la classe est un **élément enrichissant**. En effet, cette présence peut permettre, par la mise en commun des perceptions face à un événement, le **questionnement**, le **regard différent**, **l'explicitation**, sources de remise en question. L'autre est un miroir de soi.

Autour de la question du " jusqu'où aller ? " dans l'échange du travail fait sur soi et la gestion des émotions, certaines d'entre nous ont relevé le fait qu'il fallait être particulièrement **sensible à l'interaction entre l'étudiant(e) et le formateur de terrain**, car il peut arriver que des informations envahissent l'étudiant(e), le submergent, voire l'angoissent. Nous sommes quand même des modèles avec lesquels l'étudiant(e) va devoir composer et se former une identité propre. Nous avons soulevé également le problème **de la peur** d'entrer en contact, peur qui existe dans n'importe quel autre corps de métier d'ailleurs. Au sujet **de la prise de risques** lors d'un échange ou d'une de intervention évoquée le matin lors de l'exposé de Philippe Perrenoud, nous pensons assez clairement que nous prenons plus de **risques** dans **l'échange avec des pairs** qu'en étant face ou au côté de l'étudiant(e). Le fait que nous ayons la place de formateurs aux yeux de l'étudiant(e) aide certainement à dédramatiser une situation en nous permettant de prendre une certaine distance avec ce qui nous est dit.

En conclusion, nous avons trouvé qu'il **n'était pas possible de définir une stratégie précise** pour rendre visible le travail sur soi, les émotions, les projets. A chaque situation appartient son lot de réactions, réactions pouvant être différentes suivant les interlocuteurs. Il nous a paru par contre **essentiel** d'être dans un échange permanent, et c'est peut être de cette manière que nous pourrions le mieux anticiper certains comportements. **L'explicitation** d'un fait ou d'une réaction peut être déclencheur de cette dynamique d'échange et de remise en question. Cela demande du temps, du temps pour le formateur mais aussi du temps consacré par l'étudiant(e) à son stage. Afin de permettre à l'étudiant d'accéder aux doutes et aux incertitudes du formateur, nous nous sommes dit qu'il était bon aussi d'oser, dans la gestion de la classe, remettre en question les préparations faites, s'arrêter si le moment ne semble pas adéquat, reprendre plus tard ce que nous avons décidé de faire. [chr]

Retrouvez la Traversée sur: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/eat1/traversee.html>

Touche pas à ma classe !

A l'école : apprendre ensemble hier, aujourd'hui, demain
Conférence de Philippe Meirieu

Lundi 28 mai 2001, 18h15 -20h

Uni-Mail, 40 Bd du Pont d'Arve, Auditoire R290

Soirée de réflexion et de débat organisée par le module *Relations et situations éducatives complexes, diversité des acteurs*.

Philippe Meirieu apportera ses éclairages théoriques et pratiques à partir de questions posées par les étudiants de la licence en sciences de l'éducation mention "Enseignement" et leurs formateurs de terrain du module *Relations et situations éducatives complexes, diversité des acteurs*.

