



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 13 : Le lent chemin d'induction d'une grille de catégories de la pratique enseignante

Rédaction : Andreea Capitanescu Benetti (2 février 2016)

Certains chercheurs ont catégorisé la pratique enseignante comme multidimensionnelle, plurielle ; avec ses régularités et ses variations. Chaque pratique se caractériserait par sa multi-dimensionnalité et sa pluralité; par ses propres régularités et ses variations. Mais y a-t-il quelque chose, à un niveau plus englobant, comme des *organiseurs de la pratique* – de toute pratique - ceux-ci étant accompagnés dès lors de variations. Notre tâche est de nous mettre en posture d'observation de pratiques réelles (ou dites « ordinaires ») afin d'élaborer des catégorisations suffisamment significatives pour dégager de telles régularités au travers des multiples variations (internes à chaque pratique ou entre des pratiques).

Nous avons dans les dernières étapes du séminaire, élaboré une grille de catégorisation sur les régularités et les variations de la pratique que nous aimerions mettre à l'épreuve de plusieurs exemples d'observations des pratiques enseignantes, afin de voir si cette grille est complète, ou au contraire incomplète, ou à mieux expliciter. Nous cherchons à voir plus précisément à quel endroit la grille entre « en crise » et doit être revue et corrigée à *l'épreuve de l'observation*, et ainsi ses catégories regroupées ou redéfinies. Notre travail d'observation du matériau (quatre modalités d'enseignement sur les MITIC et la publicité) s'est basé sur la grille élaborée et exposée dans le mémo d'Olivier Maulini, FFM n°12. C'est cette grille, quelque peu amendée que nous allons continuer à éprouver.

Quelles nouvelles catégorisations significatives pourrions-nous trouver à mettre à l'épreuve dans l'observation des variations de la pratique enseignante ? Une pratique enseignante, telle qu'elle se donne à voir et à observer dans son ordinaire, dans sa banalité, et non pas selon une pratique idéalisée par des modèles ou des méthodologies d'enseignement ou d'une didactique *a priori*. Par exemple, la catégorie de « l'institutionnalisation des savoirs », catégorie classique issue des travaux didacticiens,

n'a pas pu être observée à partir des matériaux que nous avons creusés jusqu'à maintenant dans les pratiques ordinaires. Nous nous y attelons uniquement à *partir de ce qui est émergent* du matériau observé.

Je reprendrai dans ce mémo quelques traces des discussions que nous avons eues concernant les catégories dégagées uniquement à partir du matériau – celui-ci étant différent pour chacun des sous-groupes de recherche dans le séminaire. Ces discussions seront éventuellement teintées par les questionnements que nous nous sommes posés à l'intérieur d'un sous-groupe.

Qu'est-ce qu'on peut observer en terme de régularités et de variations ?

Durant le séminaire du 2 février, il ne s'agissait pas de l'observation directe des pratiques. Notre exercice d'investigation d'une pratique a été de partir de mises en situations de MITICS (de consignes de travail de classe, sur la publicité, le point de vue, etc..., autrement dit des démarches de formation), pour imaginer ce que l'enseignant ferait dans les pratiques. L'exercice de catégorisation – prouver si nos catégories déjà esquissées sont justes, correctes - ou au contraire à compléter, ne s'est pas fait à partir d'observation directe du travail dans la classe (à partir de films de pratiques de classe - excluant le 7^{ème} art dans lequel il y a une mise en scène de la classe -, ou de verbatim).

Par des séquences différentes, mais qui peuvent se comparer, nous aimerions dégager quelles sont les pratiques qui varient significativement. Au fond, qu'est-ce qui fait varier les pratiques des enseignants et surtout à quel endroit la grille est mise à mal, sur quels critères spécifiques cette grille est donc mise à l'épreuve ? Notre travail de chercheur est de martyriser la grille (et non la pratique, ni le praticien, bien que le jugement sur les pratiques puisse être parfois sous-jacent aux analyses !) En catégorisant par itérations successives, nous mettons la grille à l'épreuve de la réalité pour mieux la stabiliser.

Dans les discussions du séminaire du 2 février, nous avons pu faire émerger plusieurs catégories « candidates » :

- a. enseigner *versus* moraliser,
- b. exposer le travail scolaire des élèves,
- c. (faire) jouer le monde dans la classe,
- d. (faire) entrer le monde dans la classe,
- e. guider et instrumenter les élèves.

Esquisons ici les catégories, l'une après l'autre avec leur définition à ce stade de la réflexion.

a. Enseigner versus moraliser

Dans notre sous-groupe de discussion, nous nous sommes beaucoup interrogés sur les objectifs visés par les séquences dans les diverses situations et surtout sur les valeurs implicites de ces mêmes objectifs : qu'est-ce que l'on vise comme savoirs chez l'élève ? Apprendre à faire publicité et surtout à mieux mettre en valeur un objet à vendre (par exemple : une photo d'hamburger par toutes les techniques les plus « séduisantes ») ? Ou à décoder les mises en scène esthétiques dans l'arrière du décor, dans l'analyse de l'image pour faire vendre ce même hamburger ?

Est-ce que les objectifs visés par la démarche de formation ou par cet exercice visent à rendre un consommateur plus lucide sur les stratégies, ou les fourberies et encore les tromperies sur la marchandise afin de mieux vendre cette dernière ? Ou plutôt à former un futur publiciste, à mieux vendre ou mettre en valeur efficacement sa marchandise (cf. la photo du hamburger) ?

Est-ce que les valeurs de l'enseignant qui sous-tendent directement les objectifs scolaires sont à relever dans la grille que nous avons esquissée ? Est-ce que ces valeurs sous-tendent ou sous-entendent un certain rapport au métier, au rôle ou à la mission de l'école dans la vie de l'élève ? S'agit-il de valeurs en lien avec les aspirations de l'enseignant ? De son rapport au monde, de son rapport aux savoirs scolaires qu'il enseigne ? Et du coup, on pourrait poser la vieille question pour accéder à la pratique de l'autre : « dis-moi comment tu enseignes et je te dirai qui tu es ! » ou dégager l'affirmation « j'enseigne qui je suis ! ». Qui est le « sujet » qui enseigne ? Y a-t-il réellement un « sujet » qui enseigne ?

A moins que la question des valeurs portées par l'enseignant ne soit pas du tout un critère, car si l'on met à distance l'objet de la publicité – il appartient à l'élève seul de faire ses propres choix de futur publiciste efficace et de ses stratégies (parfois douteuses) versus futur consommateur (éventuellement plus averti). Quelle est la mise en œuvre effective de ces moyens d'enseignement et est-ce qu'il y a un lien visible ou non de ses propres options par rapport à cet objet d'enseignement ? Peut-on neutraliser la question des valeurs, donc l'enseignant devrait enseigner des savoirs suffisamment solides, en problématisant les enjeux afin de donner le choix à l'élève ou au futur citoyen de se positionner mais surtout en bonne connaissance de cause : apprendre à être un consommateur averti, apprendre à être un excellent publiciste et qu'éventuellement les deux apprentissages peuvent cohabiter ensemble et donner à l'élève suffisamment d'outils de compréhension ou d'intelligibilité du monde. Et donc, la question du choix est déléguée et appartiendrait au libre-arbitre de l'élève, futur citoyen qui devra se positionner ou non dans les dilemmes du monde des enjeux de la publicité et de la consommation.

b. Exposer le travail scolaire des élèves

Une autre catégorie qui nous a questionnés a été celle d'exposer, d'afficher, de rendre public, de socialiser le travail de l'élève aux yeux des pairs – dans la classe ou hors la classe. Pour certains d'entre nous, c'était clairement un effort ou un signe de valorisation du travail de l'élève et pour d'autres, l'exposition du travail ou mettre le travail scolaire de certain dans l'arène de jugement est un exercice qui comporte des risques – la désapprobation du travail pour les autres – et tous les dangers de la visibilité - de perdre la face. Est-ce que c'est une pratique fréquente ? Plutôt rare ? Mais s'agit-il d'une régularité issue de toutes les pratiques ou plutôt d'une variation ?

c. Jouer le monde dans la classe

Faire jouer le monde dans la classe en le simulant. « Aujourd'hui, vous allez jouer aux publicitaires ». « Aujourd'hui, vous allez jouer aux journalistes ! », « Aujourd'hui, nous sommes tous des scientifiques ! » « Ou Sherlock Holmes » ! Formules de choc, pour mieux enrôler les élèves dans les apprentissages. Certains enseignants disent de mettre les élèves dans la peau du personnage que l'on veut imiter ou du moins élaborer un

travail scolaire en imitant le plus possible la pratique sociale qui lui est associée. S'agit-il là d'une dévolution a priori en donnant le pouvoir aux élèves de jouer des rôles, de devenir les personnages dont ils apprennent à élaborer leurs œuvres (articles, œuvres d'arts, recherches scientifiques, etc..).

Faire jouer le monde la classe. C'est-à-dire, imiter le monde à l'intérieur des murs de l'école, adopter un rôle, se projeter dans l'action particulière, se mettre dans la simulation mais évidemment dans l'enceinte de la forme scolaire avec ses fonctions d'une certaine mise à distance des urgences, des temporalités, des enjeux de la réussite et de toute sa complexité qui existeraient dans la vraie vie. Est-ce que cette pratique est fréquente ou rare ? S'agit-il là d'une catégorie significative ou accessoire dans la pratique enseignante et cela par induction également sur notre arrière fond de la connaissance de métier ?

d. Entrer le monde dans la classe

Faire entrer le monde dans la classe. Mettre les enfants face à des journalistes, des avocats, des menuisiers, etc... Là, c'est aller vers ces pratiques sociales en sollicitant et faisant intervenir les spécialistes dans la classe, qui parlent eux-mêmes de leur pratique de travail de journaliste, d'écrivain, de scientifique, de policier, d'enquêteur, d'avocat, etc... Est-ce que cette pratique est fréquente ou rare ?

Certaines pratiques d'enseignants font rentrer les spécialistes dans la classe – on reconnaît certaines pratiques Freinet dans lesquelles les élèves faisaient des enquêtes, des interviews avec des personnes de métier ou spécialistes : on peut l'avouer que c'est rare dans nos écoles publiques même si les moyens d'enseignement peuvent le suggérer. Mais parce que c'est rare, justement, ne s'agit-il pas là d'une variation de la pratique ? Ou n'est-elle pas suffisamment significative – du coup tout à fait accessoire pour qu'elle en devienne une réelle catégorie à part entière ?

e. Guider et instrumenter les élèves

Dans ces moyens d'enseignement, lors de la mise au travail des élèves, il y a plus ou moins d'outils pour guider le travail scolaire des élèves. Est-ce que dans la pratique ordinaire, dans les pratiques des enseignants, on explicite les outils aux élèves – les formalise-t-on ou est-ce que ces outils sont apportés par l'enseignant en cours d'action – en cours d'activité – par l'improvisation et surtout en lien avec les problématiques observées chez les élèves aux prises avec la tâche ? Est-ce que le travail scolaire est balisé en avance par l'enseignant ou spontané et in situ en fonction des problèmes qui se pose ? Ou au contraire les laisse-t-on au libre cours de la séance et des interactions entre les élèves ? Est-ce que cette pratique est fréquente ou plutôt rare ?

*

Pour conclure très provisoirement, et cela dans ce long cheminement de catégorisation : que veut-on faire pour continuer ? Quel est notre objectif ? Veut-on, par exemple, ressusciter les catégories de Flanders (1960) ou leur reprise et affinement par Landsheere&Bayer¹ (1969 ; 9 catégories et 35 sous-catégories) et cela pour aller bien

¹ Roux, J.-P. (1982). Une technique d'observation et d'analyse des interactions maître-élève. *Revue française de pédagogie*, 59, pp. 30-45. URL : www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1982_num_59_1_1746

au-delà ? Et pour rafraîchir notre mémoire, en voici un extrait sur les catégories de Flanders...

Catégories pour l'analyse des interactions de Flanders

Tableau III.3 tiré de Cherkaoui, M. (1986). *Sociologie de l'éducation*. Paris : PUF. (*Que sais-je ?*), p.88.

Le maître

Influence indirecte

1. *Accepte les sentiments : accepte et clarifie les sentiments de l'élève sans menace. Les sentiments peuvent être positifs ou négatifs.*
2. *Louange, encouragement : du comportement de l'élève y compris les plaisanteries qui détendent mais non au détriment d'un autre élève.*
3. *Accepte ou utilise les idées des élèves.*
4. *Pose des questions qui appellent des réponses de la part des élèves.*

Le maître

Influence directe

5. *Fait un cours ex-cathedra : transmet des faits ou opinions, exprime ses propres idées, pose des questions purement rhétoriques.*
6. *Donne des directives, des ordres auxquels l'élève est censé se conformer.*
7. *Critique, en appelle à son autorité : dans le but de transformer le comportement de l'élève d'une configuration inacceptable à une acceptable, vocifère, se réfère fréquemment à soi-même.*

L'élève

8. *Répond verbalement aux questions posées par le maître, pas de spontanéité.*
9. *Prend spontanément la parole.*
10. *Silence ou confusion ; périodes de silence ou de confusion que l'observateur ne peut comprendre.*

« Un des résultats auxquels aboutit Flanders est que les élèves dont les maîtres exercent fréquemment des actions indirectes tirent un bénéfice plus grand que ceux dont les maîtres ont un enseignement plus direct ; les premiers ayant des attitudes plus favorables à la classe que les seconds. Une autre conclusion, à laquelle on s'attendait, est que tous les enseignants utilisent un très grand nombre d'influences directes » (p. 89).

Andreea
Genève, le 27 février 2016