



Entre politiques éducatives et apprentissages des élèves

À qui profitent les moyens d'enseignement ?

Séminaire de recherche du laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)

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

Printemps 2018 : 6 mars, 10 avril, 8 mai, 5 juin.

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

Mémo 2 : Sous la question, nos présuppositions

Rédaction : Olivier Maulini & Andreea Capitanescu Benetti

(OM)

Les deux questions structurant le descriptif du séminaire sont : (1) Entre égalité formelle et pratiques réelles, à qui profitent finalement (et réellement) les moyens d'enseignement ? (2) Quels sont les usages observables de ces instruments ?

La première de ces questions est volontairement provocatrice : parce que les supports pédagogiques et didactiques sont toujours censés profiter aux apprentissages des élèves, mais qu'on peut (aussi) faire l'hypothèse qu'ils servent à simplifier le travail des enseignants et des enseignantes, et/ou à faciliter son contrôle par les parents, et/ou encore à légitimer l'action de l'autorité scolaire. Ces fonctions parallèles ne s'opposent pas forcément à la qualité des apprentissages, mais elles peuvent aussi poursuivre d'autres fins, consciemment ou non. Le curriculum réel n'est pas le curriculum formel, et il le prend d'autant mieux en défaut que cette différence est ignorée par idéalisme ou par naïveté.

D'où la seconde interrogation, plus descriptive, qui veut concentrer la recherche sur l'usage ordinaire des outils officiellement prescrits ou recommandés au corps enseignant. L'enjeu normatif (« À qui *profite*... ? ») n'est pas ignoré mais provisoirement suspendu, pour approcher les pratiques sans préjuger d'abord, ni de leur rationalité, ni des effets qu'elles produisent, ni même des effets qui régulent réellement le travail des praticiens et praticiennes. Pourquoi cette précaution ? Le détour par la compréhension des usages peut certes éviter de prendre les professionnels au piège de normes étrangères à leur activité, mais comment répondra-t-il finalement à notre souci initial : celui de contribuer au développement des compétences enseignantes et de l'efficacité du travail scolaire ?

Un premier tour de table est derrière nous. Peut-être sommes-nous prêts à répondre plus formellement à deux questions qui orienteront forcément notre façon de poser et de répondre à celle des usages ordinaires des moyens d'enseignement : (1) Quel est l'intérêt ou le sens de cette question, dans quel *but* (nous) la posons-nous ? (2) Sur quoi basons-nous notre attente, que pensons-nous déjà savoir, quelles nos *hypothèses* de départ quant aux usages ordinaires des moyens d'enseignement par les enseignants ? Le texte de Daniel Bain qui suit pourra servir de point d'appui à notre réflexion.

Du bon usage des manuels par les enseignants

Une première étape de toute formation dans ce cas consiste à **analyser avec les intéressés les enjeux** pour les divers acteurs en posant la question: A quoi et à qui peut servir le manuel?

Tableau 2

Quelques fonctions des manuels :

- base du cours pour l'enseignant, dont l'action serait complémentaire,
- guide pour la progression de l'enseignement,
- ressource didactique, complémentaire au cours du maître, fournissant documents et exercices,
- ouvrage de référence fournissant des points de repère (connaissances fondamentales) pour l'élève / pour l'enseignant,
- aide pour les élèves en difficulté, en retard à la suite d'une absence,
- tuteur pour les maîtres débutants,
- justificatif des exigences ou de la pédagogie de l'enseignant auprès des élèves et des parents.

La moins bonne solution consisterait à se contenter d'une enquête par questionnaire. Cet instrument, très médiocre du point de vue docimologique, contrôle très mal un biais tel que la désirabilité sociale de certaines réponses (qui avouera que le manuel est sa seule source d'information ou de préparation?). Un débat, préparé par des discussions en groupes et suivi d'une synthèse, serait bien préférable. Il devrait partir des pratiques (Quand utilisez-vous le manuel, pour quoi faire? Quand les élèves utilisent-ils seuls le manuel, pour quoi faire?) et mettre en évidence que certaines fonctions sont, dans la pratique, difficilement compatibles.

Pour éviter le biais de désirabilité sociale, une autre approche, indirecte, peut être également intéressante: **l'analyse des critiques adressées par les enseignants à leur manuel**, selon le principe: "Dis-moi ce que tu leur reproches et je te dirai ce que tu en attends ou ce que tu en fais".

D'une enquête faite auprès de maîtres de français du CO, nous tirons, par exemple, les conclusions suivantes. Le manuel joue un rôle important pour l'introduction d'une nouvelle terminologie et établir sa légitimité aux yeux des élèves et des parents (critique: certains moyens d'enseignement n'utilisent pas cette terminologie). Si certains maîtres apprécient le choix d'exercices variés et intéressants fourni par un des ouvrages, d'autres ont de la peine à faire une sélection et trouvent le manuel trop copieux ou touffu. Ils souhaiteraient qu'il soit élagué ou structuré, avec une progression dans les exercices: "on ne sait pas par quoi commencer", "il manque un squelette, un fil conducteur". Le manuel est censé garantir une certaine continuité de l'enseignement d'une année à l'autre ou d'un enseignant à l'autre, de certains acquis sur lesquels le maître suivant peut compter (le découpage d'un des manuels ne correspond pas au plan d'études). Il doit susciter la motivation et l'intérêt des élèves pour la branche et donc pour le cours (tel ouvrage est jugé rébarbatif); il doit être également une référence quant au niveau des notions à enseigner (le manuel est adéquat pour les Générales, mais trop facile pour les pré-gymnasiaux) ou refléter - donc favoriser - l'approche didactique préconisée par le plan d'étude (aide-mémoire suivi d'exercices, en désaccord avec "la méthode inductive que nous sommes censés suivre"). Certaines des demandes des maîtres sont tout aussi significatives: création d'un ouvrage de référence grammatical destiné aux enseignants, par exemple. On retrouvera sans peine dans ce qui précède des fonctions figurant dans le tableau 2.

L'important, dans toute cette opération, est de **faire saisir la diversité des utilisations possibles** pour un manuel et les choix que fait chaque participant, plus ou moins consciemment. Un bon usage du manuel passe probablement par une **diversification des emplois** et non une utilisation univoque, souvent peu imaginative.

(ACB)

Notre réflexion se situe dans une conjoncture bien particulière. Il y a plus de 20 ans, en 1994, les enseignants genevois entamaient une rénovation de l'école à l'échelle du système de l'enseignement primaire. En prenant en compte les constats de la recherche « Quand la réalité résiste à l'échec scolaire » de Walo Hutmacher (1993), les enseignants travaillaient dans une dynamique de recherche collective pour une réorganisation du travail scolaire l'enseignement primaire. Pour s'organiser collectivement pour travailler dans un cycle d'apprentissage pluriannuel, les enseignants ont demandé un certain nombre de franchises (notes, programme, objectifs-noyaux, modularisation des enseignements versus enseignement filé, organisation des groupes des élèves, suivi, travail en équipe, etc...). Une énorme part d'autonomie décisionnelle était dévolue aux enseignants, aux établissements scolaires. Certains pourraient dire que c'était peut-être un peu trop dans l'état de l'art et l'histoire de la professionnalisation du métier. Mais dans tous les cas, on pourrait dire que l'institution scolaire attendait des solutions créatives la créativité chez ses travailleurs, sur lesquelles la hiérarchie pouvait s'appuyer. Tout un ensemble de dispositifs de suivi et d'accompagnement des établissements était mis en œuvre pour réinventer l'école, dans sa forme scolaire. Par rapports aux objectifs de l'école et aux moyens, on considérait que le professionnel durant la rénovation définissait à la fois ses objectifs et les moyens pour y parvenir. LIFE a produit un séminaire sur l'organisation du travail scolaire suivi d'un ouvrage collectif dirigé par Monica Gather Thurler, et Olivier Maulini intitulé « *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* »¹

En 2018, nous déployons notre séminaire LIFE dans un contexte institutionnel, qui a changé radicalement. Les conditions du travail enseignant ne sont plus à l'heure de la recherche collective et de la créativité des solutions. Aujourd'hui, le contrat implicite pour les professionnels n'est plus d'inventer l'école mais plutôt s'y soumettre et obéir au cadre institutionnel. Tout en étant intéressés par les pratiques ordinaires et le travail enseignant, nous mettons aujourd'hui le viseur de notre recherche sur les enseignants aux prises avec l'hétérogénéité et la multitude des moyens d'enseignement afin d'en dégager l'expertise, l'intelligence au travail. Ces dernières années, depuis l'introduction du plan d'études romand, l'institution a produit beaucoup de moyens (& moyens d'enseignement romands, propositions de planifications par disciplines). Et c'est dans ce nouvel environnement que les enseignants doivent enseigner.

Daniel Bain (1993) liste une série d'usages des manuels scolaires. Mais aujourd'hui, retrouvons-nous ces mêmes usages ? Comment les enseignants en font usage ou des usages des nombreux moyens d'enseignement ? Dans ce contexte, quadrillé institutionnellement et relativement contraint, nous nous rappelons aisément les conceptualisations de Perrenoud (1996) et des apports de la sociologie du travail, des organisations, de l'institution totale (Goffman, 1961) comme par exemple l'autonomie de contrebande, les pratiques clandestines des travailleurs. Les enseignants ont des usages dans lesquels nous leur intelligence au travail, leurs ruses pour travailler, leur métier, le degré de loyauté aux moyens pédagogiques. Nous avons l'ambition de chercher ce que les enseignants font quand ils travaillent avec les manuels scolaires, s'ils les suivent (par commodité ?), s'ils les reconstruisent, s'ils les détournent. Lorsqu'on veut connaître les usages, quelques questions de départ nous intéresseraient :

En faisant l'hypothèse que les enseignants peuvent mobiliser tous sortes de moyens, de nombreuses sources d'information et des variations sont possibles dans les usages mêmes. Quels sont les moyens mis en œuvre pour donner aux élèves autant d'occasions d'apprendre ? quelles ressources utilisent-ils ? Est-ce que l'usage des moyens d'enseignement est lié à un sentiment de (in)-compétence de l'enseignant par rapport à une discipline donnée ? Les enseignants utilisent les moyens par leur aspect linéaire ? Parce qu'ils donnent un rythme de travail scolaire ? Pour le besoin de contrôle et de continuité des apprentissages entre les années scolaires, pour savoir ce qu'il a été enseigné avant et ce qu'il sera enseigné après ? Est-ce qu'ils utilisent le plein potentiel

¹ Séminaire de recherche LIFE, 2001-2005

[L'organisation du travail scolaire : pratiques nouvelles, concepts nouveaux.](#)

Puis publication du livre [L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?](#)

des moyens d'enseignement ? Quelle est la zone de variation entre les enseignants lorsque ceux-ci utilisent les moyens d'enseignement officiels ?

Est-ce que l'usage est lié au rapport au savoir des enseignants, dans leurs histoires propres, dans leur rapport aux savoirs scolaires, aux moyens, à la discipline scolaire. Peut-on parler de réduction curriculaire lorsque les enseignants oublient de se référer aux objectifs mais ne s'appuient dans leur planification uniquement que sur les moyens d'enseignement (pensant que ces derniers par alignement curriculaire sont en respect avec les objectifs du PER) ? Est-ce qu'il y a des modèles d'enseignant-utilisateur des moyens d'enseignement ?

Les moyens d'enseignement à l'épreuve du curriculum réel

Notre recherche ne cherche pas un effet-manuel ou l'efficacité des moyens d'enseignement. Bien que de nombreux débats existent qui confrontent les chercheurs qui défendent ardemment un certain effet-manuel (sur les méthodes de lecture - Jérôme Deauvieu²), et bien d'autres montrent qu'il n'y a pas du tout d'effet-manuels (sur les méthodes de lecture - Roland Goigoux³), on relève que les pratiques de classe diffèrent dans l'usage même des manuels.

Ce sont bien les pratiques ordinaires a fortiori les usages ordinaires des moyens d'enseignement qui nous intéressent.

Prenons ici quelques exemples de mise en œuvre des moyens dans les pratiques ordinaires :

Exemple 1 : en mathématiques, les enseignants se construisent un manuel à partir de démarches de situations-problèmes. Vers la fin des années 90, selon Alain Muller, l'arrivée des nouveaux moyens mathématiques plutôt « situations-problèmes » proposaient des activités classées par « thématiques » et c'était à l'enseignant de faire son choix et sa propre progression. Ce qui s'est rapidement passé dans les pratiques ordinaires, c'est une renormalisation de ce type de travail : les enseignants ont produit des documents qui rompent avec les situations-problèmes, et qui suivent une linéarité, du type : première semaine de septembre, fiche 23, suivi de la fiche 34, puis la fiche 12. Certains enseignants ont donc reconstruit un manuel linéaire.

Exemple 2 : en allemand au cycle d'orientation. Les présidents de groupes de disciplines en allemand (PG au CO) retravaillent les manuels pour faire une programmation par thèmes. Selon Béatrice Brauchli, les PG d'allemand à Genève ont réorganisé un moyen linéaire Geni@l (A1-A2 et B1, de Langenscheidt) en modules. Les présidents de groupe (normalement il y en a un par discipline mais en 2010 il y en avait deux pour l'allemand parce qu'ils se partageaient le poste...) d'allemand qui étaient en poste à la sortie du PER ont décidé, en accord avec la direction de l'enseignement DGCO (à l'époque), de modifier les planifications données aux enseignants. Le manuel Geni@l impose une avancée linéaire, unité après unité, agencée principalement en fonction d'une progression grammaticale. Si l'ouvrage propose bien des unités thématiques, les thèmes sont souvent repris et retravaillés, sans proposer de réels projets. Du coup, les PG ont refait une planification pour aller dans le sens du PER et proposer un travail par tâches, par projets. Du coup, pour travailler un thème, les enseignants doivent naviguer à travers l'ouvrage pour aller puiser certains exercices dans l'unité suivante ou celle d'après. Il n'est pas sûr que tous les enseignants le fassent ainsi car certains trouvaient l'exercice fastidieux. Ceci va changer avec l'introduction du nouveau MER, Geni@l click.

² <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/11/18112013Article635203526717574981.aspx>
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/01/03012014Article635243315644708189.aspx>
http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/12/31/apprentissage-de-la-lecture-depassons-l-opposition-archaïque-entre-méthode-syllabique-et-méthode-globale_4341366_3232.html

Deauvieu, J. en collaboration avec Espinoza, O. et Bruno, A.-M. (2013). *Rapport de recherche. Lecture au CP : un effet-manuel considérable*. Saint Quentin en Yvelines : Université de Versailles. URL : http://www.sciences-sociales.ens.fr/IMG/pdf/rapport_enque_te_lecture_deauvieu.pdf

³ Lecture : Roland Goigoux enterre la querelle des méthodes. Café pédagogique. URL : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/09/15092015Article635778951128069224.aspx>

Exemple 3 : les chefs de branche en SHS (Sciences humaines et sociales) en Valais refont la même chose, ils refont le fil rouge, le reconstruisent. Et à peine établi, le PER semble détourné.

Rien que ces trois exemples montrent que les enseignants, parfois d'une manière organisée collectivement (les chefs de branche des SHS, les PG des disciplines au CO) remanient les moyens d'enseignement, leur redonnent d'autres organisations internes, afin qu'ils soient plus maniables pour la pratique de classe.

Cet écart existe entre curriculum formel et prescrit et le curriculum réel et mis en évidence par la sociologie du curriculum (Perrenoud, 1993 ; Forquin, 2008).

Dans le cadre de notre séminaire, nous aimerions mieux connaître et décrire le curriculum réel ou réalisé en décrivant :

- les usages ordinaires des moyens d'enseignement par les enseignants,
- comment les enseignants se rapportent ou non aux moyens d'enseignement tels qu'ils sont prescrits, recommandés par les autorités scolaires et pour quelles raisons,
- comment les enseignants utilisent d'autres moyens que ceux qui sont recommandés ou prescrits officiellement, comprendre également les usages et les raisons qui les sous-tendent,
- les objectifs visés par les enseignants dans l'usage ordinaire des moyens d'enseignement.

Notre recherche devrait nous renseigner mieux sur l'usage des moyens d'enseignement des enseignants et pourrait intéresser au moins trois types de publics potentiels :

- les concepteurs des moyens qui souhaitent mieux comprendre les usages des moyens d'enseignement des enseignants, ceux-ci pris dans l'action ou pratique ordinaire de l'enseignant, plus ou moins contrainte, de la manière dont elle se déploie dans la classe, dans l'établissement scolaire.
- les formateurs d'enseignants qui s'intéressent aux pratiques ordinaires et réelles dans les classes,
- les chercheurs qui scrutent les pratiques réelles et ordinaires des enseignants.

Nous partons du principe que le Plan d'études romand est prescrit mais nous pouvons également nous interroger sur le caractère prescriptif des moyens d'enseignement. Font-ils partie des prescriptions fortes ou au contraire faibles ? Dans les textes, un ensemble de vocables pour l'usage des moyens d'enseignement est utilisé. Parfois il s'agit des recommandations, des pistes, soit des propositions. Mais s'agit-il de réelles prescriptions où une marge de manœuvre et une liberté de choix sont laissées à la discrétion de l'enseignant ?

Nous questionnons également le fait de considérer les moyens d'enseignement comme un ensemble indifférencié. Nous remarquons plutôt que les enseignants travaillent avec *un monde de moyens d'enseignement*, pluriel, hétérogène et ancré bien évidemment dans chacune des logiques disciplinaires. Lorsqu'on les étudie de plus près, nous pourrions dégager au moins deux types de moyens : les linéaires et les modulaires.

Qu'entendons-nous par moyens d'enseignement ?

- a. Une définition restrictive : les moyens d'enseignement romands soit les manuels scolaires dans chacune des disciplines scolaires.
- b. Une définition extensive : tous les moyens qu'un enseignant se donne pour atteindre les finalités de l'école (le PER ou des finalités reconstituées et MER officiels)

La fonction du contrôle par les moyens d'enseignement :

Est-ce que les moyens d'enseignement exercent une fonction de contrôle sur l'action enseignante

- un contrôle par les parents : les parents peuvent suivre les programmes et ce qu'il se fait et déroule dans le programme ? Relevons ici l'annonce de Christian Berger, secrétaire

général de la Conférence latine de l'instruction publique sur les moyens d'enseignement : *Pourquoi des moyens d'enseignement ? Le moyen d'enseignement est l'élément tangible, palpable de l'action du maître en classe. C'est le lien avec la famille et les parents. Ces derniers ont ainsi un « moyen » de savoir ce que leur progéniture fait à l'école : « Voilà ce qu'il apprend mon enfant ; voilà ce qu'il doit savoir ! » À partir de là, on peut avoir un sentiment de sécurité, comme si l'on maîtrisait de loin ce que l'école fait. C'est naturel...même si un peu faux. Le moyen d'enseignement reste cependant le premier élément concret de l'action des enseignants. Il est un support concret, un refuge parfois pour l'élève. Il n'a donc rien d'innocent (le moyen, pas l'élève...) ; au contraire il conditionne souvent l'apprentissage.* (Berger, 2009, p. 1)

- un contrôle par les enseignants de la continuité du programme : les enseignants peuvent-ils savoir également ce qui s'est enseigné l'année précédente et ce qui sera enseigné l'année suivante – la progression des enseignements entre les degrés et cela dans un but de continuité. A l'heure actuelle, est-ce que les moyens d'enseignement font le seul lien entre le programme et l'équipe des enseignants au sein d'une école ; en défaut d'une culture professionnelle collaborative autour de la construction du programme au sein d'un cycle d'apprentissage et même sur toute la scolarité obligatoire (primaire ou secondaire). Dans ce cas, les moyens d'enseignement jouent le rôle de dénominateur commun dans la division du travail entre les professionnels concernant le programme scolaire sur plusieurs degrés ; peu d'autonomie décisionnelle est conférée aux établissements scolaires pour décider effectivement du programme à faire, de sa progression, des sujets, des thèmes à entreprendre.
- un contrôle par le politique, le citoyen : est-ce que les moyens d'enseignement existent pour que la hiérarchie scolaire puisse rendre compte des étapes du programme au public, parents, citoyens, politiques, et cela dans des périodes d'évaluation et de remise en question des résultats de l'école (les épreuves PISA).

Faut-il faire déjà ici la distinction que nous empruntons volontiers aux chercheurs qui s'interrogent sur les usages des TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) ? Selon Puimatto (2008) : « (...)les utilisations sont épisodiques, individuelles, procédurales, intuitives et centrées sur le recours à un outil ou à un média en particulier ; les usages, en revanche, requièrent durée, récurrence, réflexivité et continuité ; ils peuvent mobiliser plusieurs outils et médias simultanément ou successivement et, surtout, ils s'inscrivent dans des projets et ils sont portés par des représentations conférant aux usagers une dimension collective, des statuts et aussi des droits et des devoirs. Utilisations et usages diffèrent également selon leurs manifestations : souvent, les premières changent brutalement, en fonction de facteurs peu prévisibles ; les seconds, au contraire, se transforment avec la lenteur toute incrémentale qu'ils doivent à l'inertie des normes sociales qui les sous-tendent. Selon la distinction commode de M. de Certeau entre tactiques et stratégies, l'on peut dire des utilisations qu'elles relèvent des premières, quand les usages appartiennent aux secondes. » (pp. 323-324)

Les usages ordinaires des moyens : du dire au faire

Notre focale sera pointée sur le travail réel des enseignants, sur leurs usages ordinaires qu'ils soient épisodiques ou durables.

A ce stade, nous nous intéressons à tout et surtout aux raisons et aux ressorts des usages ordinaires des moyens d'enseignement ; aux raisons subjectives des usagers ainsi qu'aux raisons objectivables, aux critères qui conditionnent les pratiques enseignantes et qui sont souvent opaques à la pratique et ne sont pas convoqués systématiquement, explicitement par les enseignants eux-mêmes. Quels sont les objectifs visés par l'enseignant ? Est-ce que les moyens d'enseignement officiels permettent-ils de répondre aux objectifs que les enseignants visent ?

Par quoi commencer dans notre recherche ? *Entre le dire* (par exemple : questionnaires, entretiens compréhensifs) *et le faire* (par exemple : observations filmées en classe accompagnées d'échanges).

- Entretenir les professionnels sur les usages qu'ils ont ? dans la planification et l'anticipation du travail scolaire également ? qu'est-ce qui est vraiment utilisé dans les pratiques ? Et comment accéder à cet observable des pratiques ordinaires à fortiori des usages ordinaires des moyens d'enseignement ?
 - S'agit-il d'un travail solitaire ? D'un travail solitaire qui malgré tout anticipe le travail des autres (Autrui) ? D'un travail de coordination entre les enseignants ? Comme par exemple : Les PG (président de groupe de discipline au CO) ont fait un travail de préparation, qui va conditionner le travail de l'enseignant.
 - Observer les usages des professionnels directement en classe ?
 - Saisir et décrire les choix et les décisions de l'enseignant concernant les moyens d'enseignement : in situ dans l'action ? ou dans les gestes de planification : dans des sur un trimestre, sur une année scolaire ?
- Quelle sera notre unité d'observation et d'analyse ?

Des variables à croiser

Dans l'étude des usages ordinaires des moyens d'enseignement, nous pouvons dégager quelques variables à prendre en compte dans l'analyse :

1. La variable du contexte : externe à la pratique d'enseignant, comme de l'environnement de travail, éventuellement de l'évaluation du travail par l'utilisation des moyens d'enseignement,
2. La variable individuelle ou intra-personnelle : les savoirs et les compétences propres de l'enseignant, de ses expériences de travail de son rapport sédimenté au travail et a fortiori en rapport aux moyens d'enseignement. Selon, la recherche de Daniel Bain et ses collègues (citer la recherche), dans leur analyse factorielle montrent une variable individuelle des enseignants, le même enseignant dans deux disciplines est sensible différemment sur le plan épistémologique,
3. La variable interpersonnelle dans un même contexte : entre les enseignants travaillant dans le même environnement,
4. La variable collective : le rôle du collectif du travail, de l'établissement scolaire, les normes collectives de travail qui interfèrent ou non dans le travail individuel et les choix plus ou moins sélectifs des moyens d'enseignement,
5. La variable du moyen d'enseignement : en ayant filé la métaphore du joueur d'échecs et du jeu d'échecs, peut-on réellement comprendre le joueur d'échecs sans comprendre les règles du jeu d'échecs ? Peut-on comprendre les usages ordinaires des enseignants des moyens d'enseignement sans connaître le moyen d'enseignement dans ses caractéristiques et particularités, le jeu qu'il donne à jouer finalement ?
6. La variable de la discipline scolaire (une différenciation selon la discipline scolaire).

A partir de ces différentes variables, nous aimerions comprendre l'expertise des enseignants, par la description de l'usage ordinaire des moyens d'enseignement dans le travail réel : leur intelligence au travail, leur créativité, leur ruse ou métis, leurs stratégies d'implémentation, leurs renormalisations.

Des théories de référence

Notre problématique pourrait se situer au croisement de trois champs théoriques :

1. les théories sur l'action enseignante, sur l'expertise de l'enseignant, le point de vue sur la rationalité pédagogique, la pratique de l'enseignant et ses usages ordinaires des moyens d'enseignement. L'enseignant a des recettes, bricole, poinçonne le programme (Huberman, 1983 ; Maulini, 2002 ; Perrenoud, 1987) ; dans un contexte éducatif de plus en plus quadrillé et saturé de recommandations, de prescriptions et d'attentes – à la fois sur les finalités et les moyens utilisés.
2. les théories de l'utilisation des moyens pédagogiques, de la sociologie du curriculum, de la sociologie de la traduction, une théorie des instruments. Nous pensons ici plus particulièrement aux théories de Rabardel sur l'instrument et les hommes, dans le double mouvement d'instrumentation et d'instrumentalisation⁴ (Claver, 2013 ; Rabardel, 1995) : "La découverte progressive des propriétés intrinsèques de l'artefact par les sujets s'accompagne de l'accommodation de leurs schèmes, mais aussi de changements de signification de l'instrument résultant de l'association de l'artefact à de nouveaux schèmes." (Rabardel, 1995).
3. les théories pour étudier les caractéristiques intrinsèques des moyens d'enseignement. Produire un modèle formel des moyens d'enseignement avec ses contraintes temporelles, thématiques, etc... Les moyens d'enseignement seraient plutôt linéaires ou modulaires ? Nous avons choisi de neutraliser temporairement la variable disciplinaire (il y a trop de disciplines !) et nous nous centrons sur les hypothèses de la rationalité de l'enseignant, afin de mieux comprendre son expertise dans leurs usages des moyens.

Des savoirs à produire

Que voulons-nous produire en termes de connaissance sur les usages ordinaires des moyens d'enseignement ?

- des *profils* d'enseignants dans les usages ?
- des *pourcentages* de l'utilisation de tel ou tel moyen et surtout quoi plus particulièrement est utilisé dans les moyens par les enseignants ? Qu'est-ce qu'ils gardent : pourquoi et comment ? Qu'est-ce qu'ils coupent : pourquoi et comment ? Est-ce qu'ils utilisent la potentialité des moyens d'enseignement ?
- une *typologie des rapports* des enseignants et leurs choix sélectifs des moyens d'enseignement – quelles sélections des moyens d'enseignement au détriment d'autres, quelles utilisations tactiques et stratégiques - des moyens d'enseignement plus utilisés que d'autres - comprendre le raisonnement professionnel en fonction des choix des enseignants ?
- des *modèles d'utilisation* des moyens d'enseignement ?

⁴ Extrait de <http://tecfalabs.unige.ch/mitic/node/92> : Lors de la genèse instrumentale, un double mouvement s'établit entre l'artefact et le sujet :

- **L'instrumentalisation** (mouvement du sujet vers l'artefact) : l'utilisateur adapte l'outil à ses besoins ; ses connaissances vont le guider pour sélectionner, utiliser les fonctions dont il a besoin pour l'action en cours. Ce processus prend appui sur les caractéristiques et propriétés intrinsèques de l'artefact. Il peut être défini comme un processus d'enrichissement des propriétés de l'artefact par le sujet. Des fonctions nouvelles peuvent émerger qui ne sont pas forcément prévues par les concepteurs des artefacts (catachrèse).
- **L'instrumentation** (mouvement de l'artefact vers le sujet) : les contraintes et potentialités de l'artefact influencent et conditionnent l'action de l'individu (ses représentations, ses gestes, procédures, etc.). L'utilisateur modifie son activité, ses schèmes d'action, d'utilisation pour user des fonctionnalités de l'outil. La découverte progressive des propriétés intrinsèques de l'artefact par le sujet s'accompagne de l'accommodation de ses schèmes, mais aussi de changements de signification de l'instrument résultant de l'association de l'artefact à de nouveaux schèmes.

Relevons que les schèmes n'ont pas qu'une dimension privée, ils ont également une dimension sociale dans la mesure où leur émergence résulte en partie d'un processus collectif. A l'école, notamment, les élèves développent de nouveaux schémas mentaux au sein du contexte de la communauté de la classe (Minh, 2011).

Les enseignants visés par notre recherche

A titre uniquement d'exemple, nous reprenons ici Daguet (2007) qui a esquissé une catégorisation des usages TICE des enseignants et selon cette enquête menée sur une cohorte de 100 enseignants, dans trois établissements scolaires des Landes à propos du rapport des enseignants aux usages des nouvelles technologies : observations des enseignants et des entretiens avec les enseignants. On retient dans cette typologie cinq catégories d'enseignants : 1. *les technophobes* (ils n'utilisent pas l'ordinateur, seul le « Livre » est la ressource pédagogique pertinente), 2. *les découvreurs* (les enseignants qui se focalisent sur les ressources « prêtes à l'emploi »), 3. *les consommateurs* (les enseignants qui savent mettre à profit les ressources pédagogiques qui leur sont proposées), 4. *les concepteurs* (les enseignants qui intègrent pleinement les TICE dans leurs enseignements), 5. *les chefs d'orchestre* (les enseignants qui utilisent beaucoup la pédagogie de projet et les élèves effectuent eux-mêmes les réalisations technologiques).

Dans les usages des moyens pédagogiques – pris ici comme une technologie éducative parmi d'autres, rencontrons-nous également les technophobes, les découvreurs, les consommateurs, les concepteurs, les chefs d'orchestre ? Est-ce qu'il y aurait une catégorie d'enseignants en particulier que nous ciblerons davantage ? Ou nous nous intéresserons à tout enseignant, même à celui n'utiliserait pas les moyens d'enseignement dits officiels ou fortement recommandés par l'institution scolaire, justement pour mieux comprendre ce qu'il utilise pour travailler et dans quelles rationalités ?

En résumé...

Nous choisissons de neutraliser la discipline et de ne pas nous enfermer dans une seule discipline scolaire. Nous aimerions nous appuyer sur des pratiques enseignantes relevant d'au moins deux disciplines scolaires contrastées, comme par exemple : les moyens d'enseignement des mathématiques et des sciences ; ou les moyens d'enseignement des mathématiques et de l'allemand. Sur le plan heuristique, il est intéressant d'exercer la comparaison de deux disciplines et les interactions que l'enseignant entretient avec les moyens d'enseignement ; et cela dans une unité d'analyse encore à choisir.

Des propositions fonctionnelles sont à élaborer pour le prochain séminaire LIFE.

Références bibliographiques :

- Berger, Ch. (2009). Les moyens d'enseignement éditorial : éditorial. *Politiques de l'éducation et innovations. Bulletin CIIP*, 23,1.
- Claver, N. (2013). Approche instrumentale et didactiques : apports de Pierre Rabardel. *Adjectif.net* URL : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article202>
- Daguet, H. (2007). *Vers une catégorisation des usages TICE des enseignants. L'opération landaise, « un collégien, un ordinateur portable »*. Actes du congrès AREF 2007. URL : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Herve_DAGUET_530.pdf
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.
- Goffman, E. (1961). *Asiles*. Paris : Editions de minuit.
- Huberman, M. (1983). Répertoires, recettes et vie de classe. Comment les enseignants utilisent l'information, *Education et recherche*, 2, 157-177.
- Maulini, O. (2002). Le poinçonneur des curricula. Organiser, installer, planifier le travail d'une classe : angoisses et perfectionnements du bricoleur. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. URL : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0205.pdf>
- Perrenoud, Ph. (1987). L'ambiguïté instituée. A propos de la liberté méthodologique des maîtres primaires. *Educateur*, 6, 10-14.
- Perrenoud, Ph. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. (pp.61-76) Paris : ESF.

Perrenoud, Ph. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles de changement. *Perspectives*, vol XXVI, 3, 543-562.

Puimatto, G. (2008). Attention, travaux ! Retour sur la question des usages des Tice, *Distances et savoirs*, 2 (Vol. 6), p. 323-329. URL : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2008-2-page-323.htm>

Rabardel P. (1995). [Qu'est-ce qu'un instrument ?](#) *Les dossiers de l'Ingénierie éducative*. 19, 61-65.

Rabardel. P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.