



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

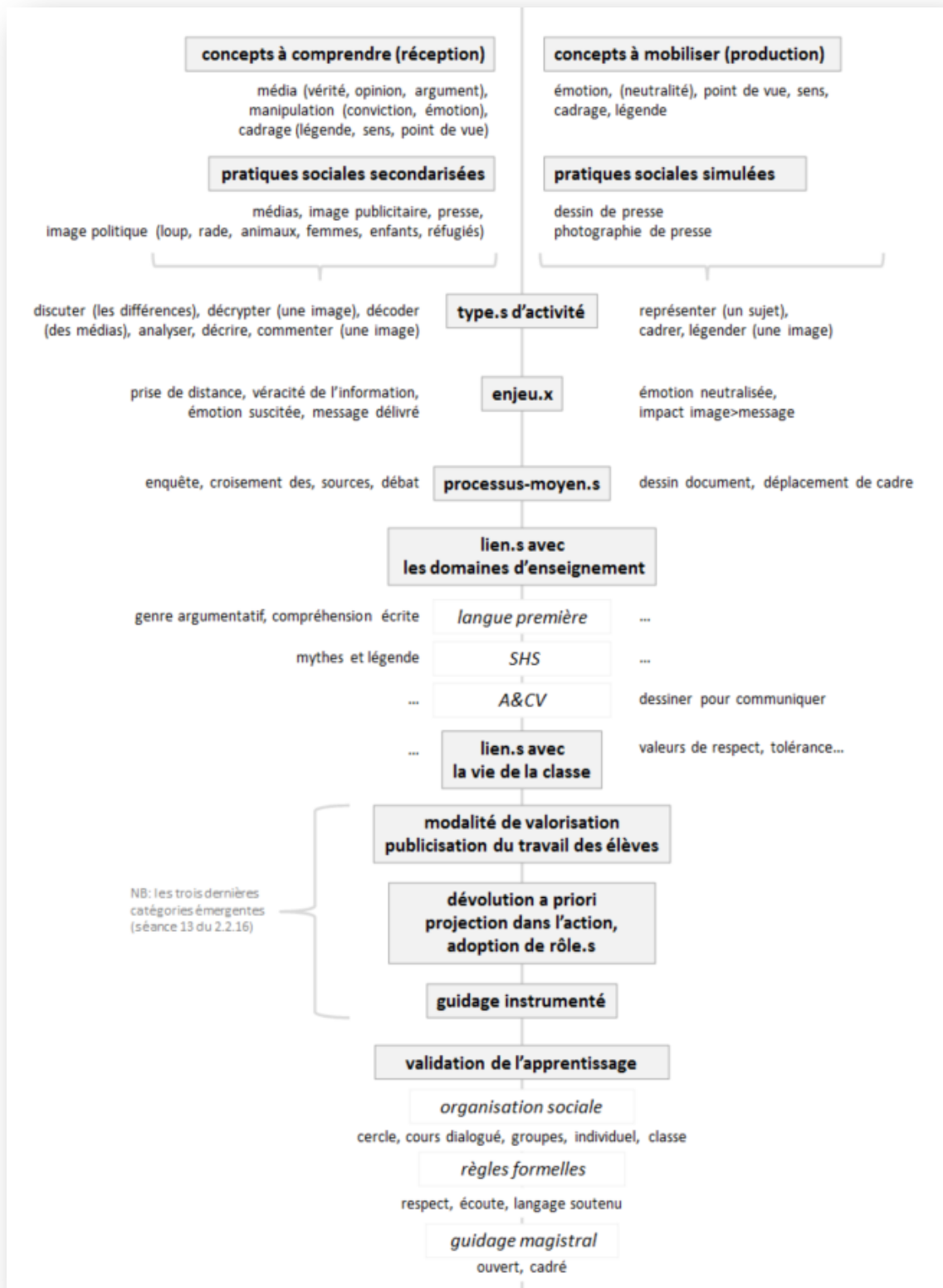
Mémo 14 : Première crise dans la grille : compréhension, action et médiation des œuvres

Rédaction : Olivier Maulini, 10 mars 2016

Pour produire et comparer des pratiques pédagogiques variées, nous sommes partis de nos propres propositions pour aborder les *médias* à l'école primaire, puis d'approches didactiques préconisées par d'autres que nous dans le même domaine. De là, nous avons induit des catégories synthétisée dans le *synopsis martyr* de Manuel Perrenoud :

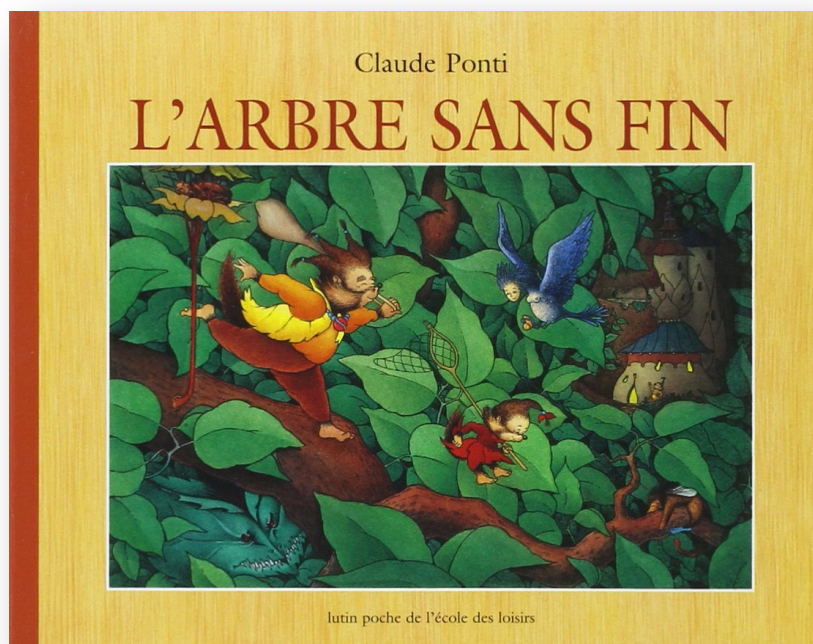
- Première variation significative : viser des idées à comprendre (le concept plus ou moins formalisé de *média*, ou de *manipulation*, ou de *cadrage*) ou engager les élèves dans des productions à réussir (un débat sur la réintroduction du loup dans les Alpes, une publicité pour un yoghourt, un dessin ou une photographie de presse, etc.).
- Dans le premier cas, les élèves sont en situation de *réception* d'un savoir apprêté par l'enseignant. Ils doivent *comprendre* ce savoir, qui fait lui-même référence à une pratique sociale *secondarisée*. Dans le second cas, les choses sont *a priori* inversées : la situation devient une situation de *production*. Les élèves doivent *mobiliser* des connaissances, à l'intérieur d'une pratique sociale (le journalisme, la publicité...) qui est alors *simulée*.
- À noter bien sûr que les deux options peuvent se combiner. Certaines propositions partent par exemple d'un concept à élucider (« Qu'est-ce que « cadrer une image » ?), puis réclament de mobiliser ce savoir nouveau dans une production (« Cadrez cette image ! »). D'autres scénarios, même si c'est implicite, commencent par la production envisagée (« Nous allons faire un journal ! »), puis conceptualisent, en cours de route, les idées permettant de mener le projet à bien. Nous avons par exemple constaté que plusieurs démarches annoncent le projet *après* une phase de conceptualisation, alors que l'une d'entre elles annonce d'emblée la couleur en installant les élèves dans le rôle de

reporters. Les deux colonnes du synopsis ne sont donc pas étanches. Il est possible de passer de l'une à l'autre, dans des manières de faire qui – c'est toujours notre hypothèse – dépendent entre autres du rapport au métier de chaque enseignant.



Pour mettre cette grille à l'épreuve, nous l'avons ensuite confrontée à d'autres données. C'est le principe fondateur de tout processus de théorisation ancrée : collecter les données de manière *stratégique*, c'est-à-dire en fonction des buts que le chercheur s'assigne à chaque étape de son enquête et de ses besoins du moment.

En l'occurrence, nous avons voulu changer à la fois d'objet (quitter les médias) et de niveau de grain (passer de séquences didactiques planifiées, à des séquences interactives régulées en direct et en présence des élèves). Pour cela, nous avons observé huit enseignant.e.s différent.e.s lisant le même livre (L'Arbre sans fin de Claude Ponti) à leurs classes du cycle 1 (transcriptions des enregistrements audio réalisés par OM dans sa thèse).



Je ne m'arrête ici que sur un point : celui qui a en somme ponctué notre dernière séance de travail.

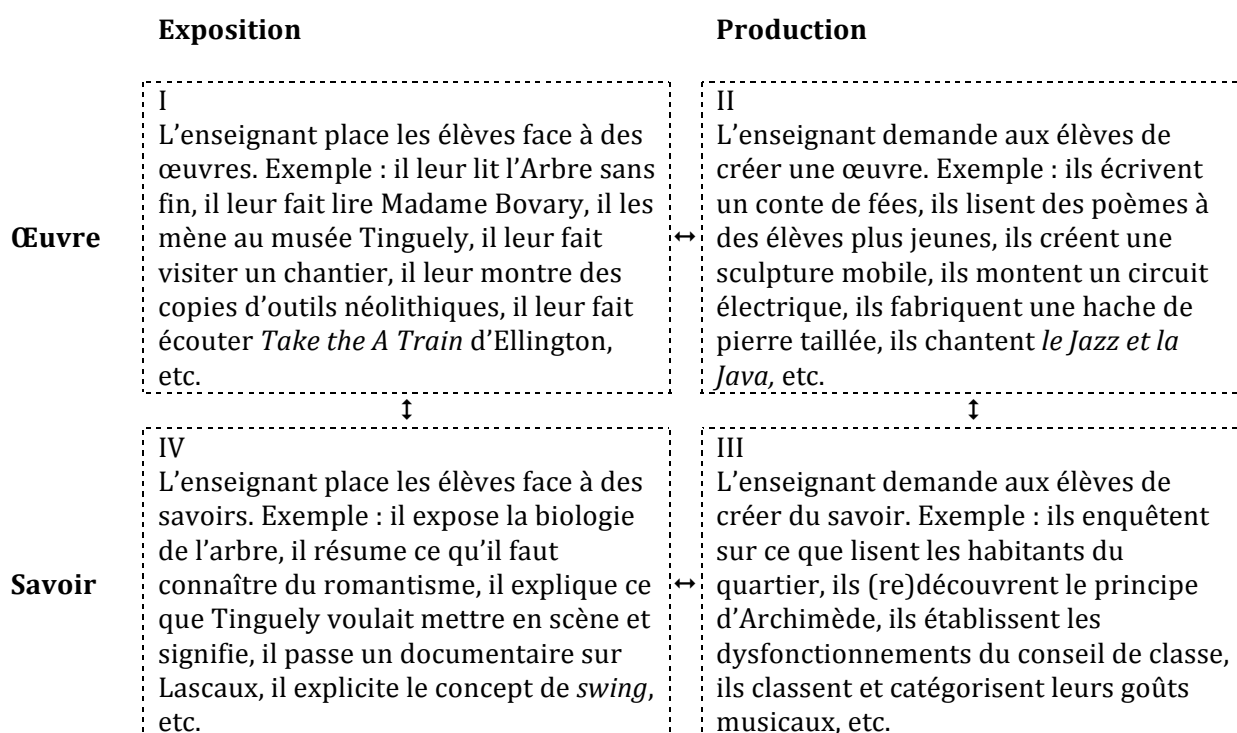
Comme nous le prévoyions (voire le recherchions), la grille d'analyse provisoire a été mise en crise par sa confrontation aux données. En effet : que se passe-t-il lorsque l'enseignant.e. amorce le travail avec ses élèves en ne faisant ni l'une ni l'autre chose que notre modèle à deux colonnes identifiait jusqu'ici ? En effet, et en première apparence, la classe serait là aussi en situation de réception : les élèves doivent s'asseoir sur les bancs, et écouter sagement la maîtresse leur lire le récit et leur en montrer (parfois leur en commenter) les illustrations. Mais sont-ils ainsi confrontés à des savoirs qu'ils pourront ensuite mobiliser dans une production, ou à *un autre genre de texte* (une narration) qui suscite chez eux une expérience d'un genre différent ? À la limite, nous pourrions même inverser le raisonnement : cette situation n'est pas du tout celle d'un savoir théorique exposé aux élèves, mais d'une pratique sociale répandue hors de l'école (« raconter et écouter des histoires »), transposée ici entre ses murs, et que la maîtresse et les élèves sont en somme en train de (re)produire sans intention didactique affichée. Oui, mais

quand les élèves font mine d'être journalistes, la pratique des vrais journalistes est clairement simulée. Comment catégoriser nos nouvelles données, puisque les enfants n'y prennent pas la place du lecteur expert mais conservent au contraire celle de l'auditeur plus ou moins candide que leurs parents, la télévision ou le cinéma leurs assignent par exemple hors de l'école ? Lire un album de jeunesse – pratique courante dans les premiers degrés, et s'étendant progressivement à la littérature par la suite – est-ce brouiller indûment les pistes entre réception et production, ou au contraire nous obliger à réviser cette partition ?

Si notre logique reste de décrire et de comprendre les pratiques plutôt que de légiférer à leur propos, c'est bien notre outil (et pas nos données) qui demande correction. Nous devons commencer par admettre que les élèves ne font pas que recevoir des *savoirs* (des textes théoriques), mais qu'ils peuvent être exposés à des objets, des récits, des discours, bref des *œuvres* qui relèvent par exemple du genre littéraire ou poétique. Bien sûr, cette exposition peut ensuite déboucher sur des connaissances formalisées (ce que sont par exemple une « glousse », une « loupote », la mort, les causes de la mort, etc.), mais cette ouverture va dépendre de la manière dont l'enseignant conduit les échanges, répond aux questions, les suscite ou non, en pose lui-même (ou pas) par anticipation, etc. *A priori*, il serait même possible de lire tout le livre comme on regarde un film au cinéma, sans déranger les autres « récepteurs » par un babillage auxiliaire, et de sortir de cette expérience sans qu'aucun savoir n'ait été formulé explicitement par aucun enseignant. Cela ne veut pas dire que rien ne s'apprend dans ce genre d'« expérience formatrice », mais que l'exposition au concept d'arbre, de feuille ou de monstre n'est pas prise en charge de l'extérieur de cette expérience, en rupture (épistémologique) avec son cours subjectif.

Constat d'étape, donc : l'école et les enseignants peuvent aussi bien exposer immédiatement les élèves à des savoirs (« Aujourd'hui, je vais vous apprendre ce qu'est une feuille... ») que choisir de commencer par des œuvres (l'Arbre sans fin, la Guerre du feu ou la Princesse de Clèves) pour venir *ensuite* au savoir, au gré des questions que le récit soulèvera spontanément (« Maître, pourquoi les australopithèques s'appellent comme ça ? ») ou sous l'impulsion plus ou moins calculée et consciente de l'enseignant (« Pour vous, c'est quoi la terreur ? »). Mais faisons une tentative de raisonnement par extension : si les œuvres complètent les savoirs du côté de la réception, pourquoi ne le feraient-elles pas au plan de la production ? Autrement dit, ne faut-il pas, dans cette seconde colonne aussi, dédoubler l'objet culturel visé. Première option : la classe réalise un journal, ou une affiche, ou elle écrit un roman collectif. Elle ne produit pas un savoir, mais une *œuvre*. Seconde option, la même classe monte une exposition sur le rôle de la presse durant la Deuxième Guerre mondiale, le pouvoir de la publicité et de ses techniques de production, ou encore la vie et l'œuvre de Flaubert : elle produit certes une autre œuvre (l'exposition), mais elle ne peut le faire qu'en produisant d'abord et chaque fois un savoir, celui qui sera précisément « exposé » à la vue des gens. De quoi nous pouvons conclure qu'en droit, sinon en fait, tant la logique de réception que de production peut référer à des savoirs *ou à des œuvres* alternativement. Du coup, nous n'avons plus une variable à deux occurrences (réception/production), mais deux variables à deux occurrences chacune (réception/production, savoir/œuvre) que nous devons croiser pour rendre compte ainsi de quatre configurations. Le tableau qui suit fait cet exercice et redistribue ainsi les cartes provisoirement. Il remplace en outre *réception* par *exposition*, pour que l'expérience vécue par les élèves puisse résulter d'un « bain » diffus et permanent (site de l'école, architecture du bâtiment, aménagement des lieux et des espaces, décoration intérieure, ressources techniques et

documentaires, atmosphère, ambiance, climat, règles de vie, coutumes, etc.), et pas seulement des initiatives ponctuelles et ciblées de leur enseignant



Les flèches horizontales (↔) indiquent que des allers-retours plus ou moins conscients et fréquents peuvent s'opérer entre la logique d'exposition et celle de production. Par exemple, une classe peut créer un roman (quadrant II) en retournant régulièrement à des œuvres connues ou inconnues (quadrant I), pour s'inspirer d'elles au besoin.

Les flèches verticales (↕) signalent la même porosité entre les œuvres et les savoirs. Dans le même exemple, une classe peut écrire un roman d'aventure (quadrant II), chercher des ressorts dramatiques dans *Ivanhoé* ou *l'Île au Trésor* (quadrant I), en déduire l'idée de trahison (quadrant III), lire la définition du mot traître dans le dictionnaire (quadrant IV) et mobiliser cette figure dans la poursuite de l'écriture (retour au quadrant II). En somme, la pratique pédagogique circule de manière plus ou moins fluide (et bien sûr hybride) entre les quatre positions.

À noter pour finir :

1. Que ce modèle ne dit rien des pratiques effectives, mais peut servir à mieux les identifier que le précédent.
2. Qu'il devra donc être à son tour confronté à de nouvelles données, pour se voir éventuellement « mis en crise ».
3. Qu'il fait l'impasse sur le reste des catégories présentes dans le synopsis de Manuel Perrenoud, avec qui il devra bien sûr s'articuler.