



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](mailto:life@unige.ch)

## Mémo 2

I. Que cherchait-elle ?

II. Jusqu'où chercherons-nous ?

Rédaction : Manuel Perrenoud (merci à Andreea et Laetitia R. pour les primo-lectures ;-)

---

## I. Que cherchait-elle ?

*« Il est entré dans mon cœur,  
une part de bonheur,  
dont je connais la cause »  
Edith Piaf, 1947*

Cette femme me touchait par son agitation, sa nervosité, sans doute une sorte de charme, comme si elle ressemblait à Rosanna Arquette (dans le Grand bleu !). J'avais, avec elle aussi de mauvais résultats, en anglais, mais je trouvais passionnant qu'elle nous fasse lire les nouvelles qui étaient à l'origine de deux films de Hitchcock, *Les oiseaux*, et *Fenêtre sur cour*<sup>1</sup>, qu'elle nous avait fait (re)voir.

Un détail me touchait : sa façon d'annoter les copies, d'une écriture minuscule, frénétique, généreuse, dans les marges, où elle pouvait, quitte à défier l'espace orthonormé... Un jour je suis intervenu, moi, un des élèves les moins performants de la classe, pour interpellier, et, de fait pour remettre à leurs places, des camarades bien « meilleurs » élèves que moi qui, jouant aux cartes comme au bistrot pendant le cours, dérangeaient non seulement le cours, mais maltrahaient et au fond méprisaient l'enseignante. Je ne me souviens pas de la réaction de l'enseignante, un peu de celle de mes camarades, qui ne comprenaient peut-être pas que je me désolidarise d'eux pour défendre l'enseignante, d'autant qu'il était évident que mes raisons n'étaient pas dans un bénéfice individuel attendu, du moins un bénéfice scolaire, la chose étant peine perdue.

Pourquoi ce souvenir-là, ici ? Cette femme faisait-elle son métier, du moins comme elle aurait voulu ? « Laissez-moi faire mon métier ! » aurait-elle pu dire, ou plutôt crier. Ce qu'au fond j'avais cherché à exprimer en intervenant sans le dire ainsi : « Laissez-la faire son métier ! », ajoutant : « vous ne voyez pas comme c'est difficile, comme elle souffre, comme elle essaye... ». Elle était plutôt jeune, et d'entrée déstabilisée, angoissée, cela même qui donnait prise aussi bien à mon empathie qu'à la brutalité relative de la part de mes camarades de classe.

Pourquoi m'est-elle apparue « en difficulté » ? Son approche était-elle trop peu « scolaire », ou « scolarisée », manifestement en rupture (sans le savoir peut-être ou

---

<sup>1</sup> [http://fr.wikipedia.org/wiki/Les\\_Oiseaux\\_\(film,\\_1963\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Oiseaux_(film,_1963)) / [http://fr.wikipedia.org/wiki/Fenêtre\\_sur\\_cour](http://fr.wikipedia.org/wiki/Fenêtre_sur_cour)

sans s'en préoccuper) avec l'enseignante précédente de la même discipline, par opposition très autoritaire (un autre charme cela dit), bien adossée sur le « manuel » et le vocabulaire à apprendre et à restituer très régulièrement <sup>2</sup>?

Quel était son « rapport à son métier » pour engager les choses de la sorte ? Celui-ci entraînait-il notamment d'entrer dans la discipline par une matière originale, par une perspective de transposition de l'anglais « littéraire » vers son adaptation cinématographique, et non des moindres, cherchant à rendre l'un légitime par la légitimité et l'intérêt (supposé acquis ?) de l'autre ? Une telle approche figurait-elle quelque part dans les programmes ou les recommandations faites aux enseignant-e-s, ou était-ce son choix, sa liberté, son innovation, son risque, finalement l'expression (*pratique*) de son rapport (*idéologique*) à son métier ? Cherchait-elle à nous faire apprendre l'anglais ou à nous faire apprécier le cinéma d'auteur ? À faire l'un en faisant l'autre ?

Parmi les composantes ou dimensions de son rapport à son métier, était-il conçu par exemple (plus ou moins consciemment) *par* elle ou *en* elle, qu'il devait y avoir un rapport entre la langue littéraire et son usage quotidien, serait-il celui d'un film qui peut donner à *voir* (et à entendre) *pour* faire croire<sup>3</sup> ? Nous aurait-elle enseigné, par contraste, que la nouvelle à l'origine de *Rear Window* (*Fenêtre sur cour*), avant d'influencer Hitchcock, était elle-même influencée par une autre nouvelle bien antérieure de l'auteur de *La guerre des mondes* (H.G. Wells), ou que l'auteur (Cornell Woolrich) écrivait sous l'influence, là encore, d'un autre illustre auteur (F. Scott Fitzgerald) ? Autant de jeux d'influence dont je ne me souviens pas, si tant est qu'ils aient été évoqués, et que j'apprends aujourd'hui dans Wikipedia.

Que nous apprend du rapport à son métier de cette enseignante, le choix pédagogique de finaliser l'apprentissage de l'anglais littéraire par le cinéma plutôt que par l'histoire du « milieu » de la littérature « policière » new-yorkaise de la fin du 19<sup>ème</sup> à la moitié du 20<sup>ème</sup> siècle ? Pourquoi ne pas avoir fait les deux ? Et pourquoi, par ailleurs, ne pas avoir choisi l'adaptation cinématographique de *Raison et sentiments*, autrement plus... « classique » ? Ou celle de *Sa majesté des mouches* ?

Au-delà des traces d'une mémoire « perlaborée » et d'un drôle de rapport aux enseignant-e-s... : *que peut nous apprendre en elle-même cette expérience pédagogique* - cet enchaînement de pratiques (choix des textes, diffusion des films, lecture du scénario, organisation du sens finalisé par le va-et-vient entre le texte littéraire et l'œuvre cinématographique) - *sur le rapport à son métier d'une jeune enseignante*, et surtout peut-être *sur son degré de maîtrise ou du moins de conscience des intentions* qui sous-tendaient ce choix-là ?

S'agissait-il de rompre (négativement) avec une forme didactique plus standard ou de promouvoir (positivement) le sens final de la pratique linguistique (et par rétroaction le sens de l'apprentissage de la langue) ? S'agissait-il de « transmettre » un ou plusieurs « messages » : d'ordre *pédagogique* (les pratiques - scolaires, littéraires,

---

<sup>2</sup> En question peut-être aussi le point de bascule de la 2<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> année à cette époque, au Collège, auquel les élèves auraient été assez peu préparés...

<sup>3</sup> Maulini, O. et ali. (2014). *Voir pour croire ? Ce que le film change (ou non) aux rapports entre pratiques sociales et formation académique*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. [texte de cadrage d'un atelier lors du colloque E-learning 3.0 : quel avenir pour la formation supérieure ?, TECFA, Université de Genève].  
[http://tecfa.unige.ch/tecfa/colloque2014/ateliers/maulini\\_et\\_al.pdf](http://tecfa.unige.ch/tecfa/colloque2014/ateliers/maulini_et_al.pdf)

filmographiques - sont enchevêtrées, et c'est là que réside la porte du sens), d'ordre *esthétique* (mieux vaut une bonne littérature pour faire un bon film), d'ordre *technique* (il faut savoir lire un texte pour savoir monter un film), d'ordre *éthique* (se mêler de l'histoire des autres peut être risqué !) ou *pragmatique* (méfiez-vous des blondes que vous voudriez séduire, respectivement méfiez-vous des beaux ténébreux qui se mêlent de l'histoire des autres pour vous séduire...) ?

Ce choix de pratiques était-il lui-même le produit d'un changement dans sa façon de faire son métier, ou au contraire a-t-elle par la suite poursuivi dans cette veine ou abandonné cette approche ? (Étant à dire qu'hormis mon souvenir, bien peu lié à l'apprentissage de l'anglais, je ne sais évidemment rien des apprentissages effectifs induits par ce choix et d'autres peut-être, dont je n'ai aucun souvenir, ni du souvenir qu'elle a laissé à d'autres ...) À moins qu'elle ait craqué nerveusement comme elle avait l'air d'en être sur le point?... (ou qu'elle ait suivi son homme-dauphin dans les profondeurs de l'océan !)

Imaginons qu'elle ait poursuivi l'aventure, et changé néanmoins *quelque chose* à sa façon de faire son métier : l'a-t-elle fait parce que ses intentions n'avaient pas été comprises ou mal transposées, parce que son goût pour le cinéma un peu noir d'Hitchcock s'était avéré trop élitiste, parce qu'elle avait réfléchi peut-être au poids que son rapport à « la » culture occupait dans son rapport au métier et par suite dans ses choix pédagogiques... , ou plus directement parce que les apprentissages attendus n'étaient pas « suffisamment bons », ou encore parce qu'une comparaison de sa façon de faire à celle d'autres enseignants, lui a renvoyé une image trop (ou trop peu) conforme aux attentes, aux canons didactiques et/ou esthétiques ?<sup>4</sup>

## II. Jusqu'où chercherons-nous ?

« S'ils veulent trancher d'un critère  
par un autre critère,  
nous les précipitons dans l'infini. »  
Sextus Empiricus, 190

À distance lointaine, nous verrions tous les enseignants faire *la même chose*, la plupart du temps en position debout donnant de la voix face à un certain nombre de personnes généralement plus jeunes, « dialoguant » ponctuellement avec elles, échangeant des documents, émettant des paroles interrogatives ou déclaratives, écoutant, triant d'autres paroles émises par leur vis-à-vis, traçant parfois des signes sur des supports divers.

À distance moyenne *des différences* nous apparaîtraient, les gestes et les discours des uns se distinguant de ceux des autres, certains parlant (ou se taisant) plus ou moins, écoutant plus ou moins, observant plus ou moins, organisant autrement la circulation des questions, la production des échanges, la forme des documents, la participation des élèves, les positions dans l'espace.

---

<sup>4</sup> Peut-être a-t-elle aussi poussé l'expérience encore plus loin, en faisant monter *Songe d'une nuit d'été* à ses élèves, attribuant les rôles masculins aux filles et réciproquement, jouant elle-même le clair de lune, plus que jamais déterminée (Shakespeare pour tous !) à faire entendre que l'on peut apprendre (l'anglais, le théâtre, la vie, l'amour...) dans la plus grande confusion, et qu'une étrange potion ingérée à notre insu peut être à l'origine de bien des malentendus et des joies de l'existence ?...

Mais à courte distance nous ne verrions *rien* de ce que pensent et sentent les enseignants, de ce qu'ils ont dans la tête et dans le corps, nos interprétations se feraient de plus en plus inductives, voire spéculatives, désespérément incapables que nous sommes d'observer l'intérieur de ces singuliers et « vivants piliers ».

Comment le « rapport au métier » qui nous intéresse est-il saisissable, respectivement à lointaine, moyenne et courte vue ? Quelle est la « bonne » distance, celle qui nous apprendrait au mieux *quelque chose*, qui donnerait *prise* sur la réalité et *portée* à nos arguments ? C'est peut-être en transitant entre la distance moyenne et la plus courte distance que nous chercherions au mieux à progresser. Comment, pourtant, passer du plan (1) des *variations observables*, (niveau intermédiaire des pratiques apparentes des enseignants), au plan (2) des *raisons induites* (niveau de l'« intériorité » sub-posée *des mêmes* enseignants) ?

À chaque niveau, sur chacun des deux plans de régularités, nous pouvons postuler que tout ne varie pas. Sur le premier plan, des regroupements sont envisageables, déjà documentés parfois par la recherche en éducation. Nous pourrions appeler ces regroupements des « groupes de singularités », des similitudes apparaissant, l'idée d'une *façon commune de singulariser ses pratiques* n'étant peut-être pas si paradoxale<sup>5</sup>. Mais dès lors, à *quoi* tient la concordance, pour ne pas dire l'accord des « logiques d'action » mis en pratique ainsi ? Peut-on inférer d'une forte similarité (voire d'une quasi-identité) des pratiques observables, communes à un groupe, une similarité (analogue, voire homologue) des « intériorités », des « subjectivités », des « mobiles », des « intentions », des « dispositions », autrement dit des « rapports au métier » qui les sous-tendraient ?

Peut-on, autrement formulé, au fond, *inférer de pratiques communes un rapport commun au métier* ? Une réponse positive – en partie plausible – à cette question nous priverait sans doute de quelque chose, nous entraînant dans les terres battues d'une voie « mécaniste » ou « comportementaliste ». Une réponse négative à cette interrogation nous obligerait au contraire, peut-être, à reconsidérer d'abord les échelles d'observation, pour tout dire à les multiplier : trois distances ne suffisent pas.

Les groupes de singularités pratiques sont-ils aussi homogènes que nous aurions pu le croire ? D'autres critères, une observation plus fine, plus nuancée, entre moyenne et courte vue, une observation plus précise, nous amèneraient peut-être à sub-diviser plus avant les groupes en sous-groupes, et ainsi de suite... jusqu'à être en mesure de n'identifier *que* des singularités pratiques *vraiment* singulières, c'est à dire uniques, entièrement insubstituables les unes aux autres ?

Mais une telle perspective, « idiographique », en plus d'être en quelque sorte « scientifiquement » improbable – et peut-être heureusement (?) dans le cadre d'un « métier » - nous permettrait-elle pour autant d'*induire le « rapport au métier »*, lui aussi

---

<sup>5</sup> Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Point-Seuil. p. 194 [Ch. 4 : « La connaissance par corps. »] : « L'évidence du corps isolé, distingué, est ce qui empêche de prendre acte du fait que **ce corps qui fonctionne indiscutablement comme un principe d'individuation** (en ce qu'il localise dans le temps et dans l'espace, sépare, isole, etc.), ratifié et renforcé par la définition juridique de l'individu en tant qu'être abstrait, interchangeable, sans qualités, **est aussi, en tant qu'agent réel**, c'est-à-dire en tant qu'habitus, avec son histoire, ses propriétés incorporées, **un principe de « collectivisation »** (Vergesellschaftung), comme dit Hegel: ayant la propriété (biologique) d'être ouvert au monde, donc exposé au monde et, par là, susceptible d'être conditionné par le monde, façonné par les conditions matérielles et culturelles d'existence dans lesquelles il est placé dès l'origine, il est soumis à un processus de socialisation dont l'individuation est elle-même le produit, la singularité du « moi » se forgeant dans et par les rapports sociaux. » (mis en évidence par moi).

radicalement singulier, qui sous-tendrait chacune des pratiques identifiées et isolées ? Peut-être bien que non, cela en raison des dimensions multiples de ce qui peut faire le rapport au métier (qui ferait les pratiques).

Certaines dimensions du « rapport au métier » pourraient, plus loin, par hypothèse être plus régulières que les autres, c'est à dire à l'extrême être à l'œuvre dans toutes les pratiques du même enseignant, et également/identiquement à l'oeuvre dans les mêmes pratiques de différents enseignants. D'autres dimension seraient, elles, plus variables, pour ainsi dire activées dans certaines pratiques plus que dans d'autres, peut-être dans une seule (micro)pratique (selon les disciplines par exemple, ou selon les élèves); ces dimensions multiples - constitutives du rapport au métier - pouvant être éventuellement contradictoires entre elles...<sup>6</sup> donnant alors lieu à la mise en pratique de « logiques d'action » et donc d'actions elles aussi contradictoires...

De régularités en variations, de variations en régularités, et retour. Ainsi irait la recherche... (infinie) de la « bonne » distance.

Pourtant, l'idée d'une enquête infinie ou d'une analyse interminable aussi bien sur les causes « systémiques », du côté du monde dans lequel des choses arrivent, que sur les motifs « intentionnels », du côté des acteurs qui font arriver des choses, serait la plupart du temps freinée ou empêchée dans le cours de nos travaux et de nos jours. Et tant mieux.

“Donnez-moi un point d'appui, ... et je soulèverai le monde”, aurait dit Archimède. Oui, mais lequel ? Un rapport au monde qui fait un rapport au métier ? Une dimension particulière de ce rapport au métier qui fait la singularité d'une pratique ? Un goût, une préférence, une intime conviction, l'idée par exemple que le monde peut apparaître plus net quand on le regarde en noir et blanc ou, quand il est le vu dans le regard d'un ou d'une autre, ou dans une langue étrangère ? La langue du cœur dont chacun connaît la cause ?...

---

<sup>6</sup> Une façon de développer la question des « tensions » sur le registre intra-individuel (voir Mémo 1).