

« 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 6, 14 avril 2015

Rédaction : Ting Li & Andreea Capitanescu Benetti

Sa pratique, nos conceptions du métier d'enseignant

1. M. Hirshi fait-il ou ne fait-il pas le métier ? Eléments d'accord et de désaccord

Voici nos catégories à partir de deux extraits du film « la prière » et « la dictée » (voir les verbatim, dans le document annexe).

Situation	M. Hirschi fait son métier.	M. Hirschi ne fait pas son métier.	Points de désaccord.
Prière	Il distribue la parole. Il organise une "enquête".	Il présuppose que les élèves prient. (?)	Veut-il pacifier (éduquer) ou conceptualiser (enseigner) ?
Prière	Il conceptualise l'expérience des élèves (bagarre/prière/pardon/évolution).	Il ne pluralise pas les usages/fonctions de la prière.	
Prière		La conceptualisation de la prière est incomplète. Le texte n'est pas secondarisé.	
Prière		L'arbitrage entre les élèves est factice. On cherche la paix, pas la justice.	
Dictée	M. Hirschi revient sur sa propre évaluation en tenant compte du point de vue de l'élève.	Il ne fait pas bien son métier : dispositif qui suscite une compétition blessante pour les perdants.	Le dispositif est cruel, mais l'enseignant est gentil. Par sa gentillesse, M. Hirschi « huile » le système / question de la proximité-distance aux élèves.
Dictée	Il catégorise les notions de grammaire	Il humilie les élèves.	Il souligne les erreurs en rouge (et en public).
Dictée	Il accorde son crédit aux élèves.	Il laisse les bonnes élèves surjouer leur rôle.	
Dictée		Le dispositif organise une compétition blessante pour les perdants.	

Dans la manière dont M. Hirschi travaille avec les élèves, son « métier d'enseignant est fait par petites touches ». Par la conversation soutenue et constante qu'il a avec ses élèves, il se situe sans cesse dans une interaction de type horizontal. On ne saisit pas très bien lorsqu'il formalise les savoirs scolaires, lorsqu'il institutionnalise les savoirs et quels savoirs sont visés.

La conversation dans la classe peut être un piège, dans lequel le discours horizontal ne dégage pas explicitement, pour les élèves, le statut des savoirs. Et ce discours peut même troubler les élèves en difficulté, qui ne distinguent pas de quoi « on parle », « de quels savoirs ».

Le modèle pédagogique est celui d'une conversation qui se veut formatrice, qui se veut bienveillante et gentille. Mais formatrice pour qui et en quoi ? Est-ce que tous les élèves apprennent au travers de ses échanges ? Nous pensons au discours horizontal et au discours vertical tel qu'ils sont décrits par Bernstein. Elisabeth Bautier analyse le rapport au savoir de ces classes « bavardes » :

« Depuis une quinzaine d'années, le langage, dans ses différentes dimensions d'usage, la communication mais aussi, le langage à apprendre et pour apprendre, pour débattre, pour expliquer, pour raconter, pour représenter, évoquer...est au cœur des programmes et des préconisations d'activités dès la maternelle. Tout se passe donc comme si les élèves français étaient devenus, ou devaient devenir, des êtres scolaires de parole et d'énonciation auxquels il est important d'accorder une place dans la classe. Une telle situation pourrait marquer une avancée vers un apprentissage et la formation d'un sujet démocratique, que Bernstein considère comme une visée positive de l'amélioration de l'école. Au demeurant, dans ces classes "bavardes" où les élèves prennent la parole, (se) parlent à propos du travail en train de se faire, où l'enseignant parle à haute voix à chacun et donc à tous, la parole qui s'énonce, comme celle qui circule, ne fait pas objet de mises en situation spécifiques, d'un travail particulier qui permettrait des apprentissages linguistiques et langagiers identifiés et objectivés scolairement. Pour être sollicitée, la parole de l'élève n'est pas pour autant prise en considération dans sa dimension cognitive ou sociale, ni même pragmatique, elle est parole, expression "spontanée" ("spontex", chez Bernstein), ce qui ne signifie pas toujours pertinente par rapport à la situation, loin s'en faut. Du fait de cette liberté même laissée aux élèves pour parler, cette parole laisse la place à de grandes différences entre élèves.

Certains interviennent sur le registre de travail attendu ; d'autres, parce que la situation les autorise à être spontanés, s'expriment sans objectif de travail ; d'autres encore commentent la seule procédure d'effectuation du travail. L'inégalité se construit ainsi peu à peu ; les prises de parole erronées sur la forme ou sur le fond, ou non pertinentes quant à l'objectif cognitif de la situation, ne font que rarement l'objet d'une resaisie, d'une évaluation, d'une demande de correction, d'une justification. Ces interventions enseignantes pourraient d'ailleurs apparaître à leurs yeux hors de propos puisque les productions langagières ne sont pas objet d'un travail ou d'une évaluation qui mettrait en évidence la nécessité de faire appel à, et donc de construire, des ressources linguistiques spécifiques à la situation mais aussi au-delà d'elle-même. Il s'agit davantage de permettre à chacun de prendre la parole dans le groupe, de s'y éprouver comme membre participant (ce que certains élèves croient d'ailleurs suffisant pour être élève et répondre aux attentes de l'enseignant, comme de l'institution), voire de construire ainsi une atmosphère conviviale de travail » (<http://ife.ens-lyon.fr/formation-formateurs/catalogue-des- formations/formations-2012-2013/que-faire-de-la-diversite-langagiere-a-lecole/socialisation-cognitive-discours-pedagogiques.pdf>).

2. Une éducation de type communautaire ?

M. Hirschi se profile comme l'éducateur charismatique d'une communauté villageoise dont les élèves sont en somme la relève. Mais notre objet d'étude n'est pas sa pratique : ce sont les jugements que nous portons sur elles, donc, en arrière-fond, notre propre représentation du métier d'enseignant et de ses critères de validité.

Si l'on observe ce que nous disons, il faudrait selon nous, pour faire son métier... (les catégories suivantes sont dégagées à partir de ces deux situations de la « prière » et « de la dictée ») :

1. Distribuer la parole.
2. Faire enquêter les élèves.

3. Conceptualiser.
4. Secondariser les pratiques.
5. Ne pas humilier.
6. Rendre la justice.
7. Accorder du crédit aux élèves.
8. Etre « gentil », bienveillant.
9. « Huiler le système ».

Pour continuer...

Pour notre travail collectif de recherche, nous aimerions continuer à organiser cette liste et enquêter : que savons-nous des sentiments des enseignants vis-à-vis de ces critères ? Que dit la recherche en sciences sociales et en éducation sur ces questions ? Parallèlement, nous devrions confronter ces catégories avec celles des autres mémos du séminaire pour compléter notre liste et éventuellement l'éprouver à partir d'autres matériaux, d'autres traces des pratiques enseignantes (rapportées, filmées, etc...)