



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

09 octobre, 06 novembre, 04 décembre 2018

05 février, 05 mars, 02 avril, 07 mai, 04 juin 2019



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

Mémo 9: Première exploration, condensation, reproblématisation

Rédaction : Manuel Perrenoud et Andreea Capitanescu Benetti

« La continuité de la vie signifie la réadaptation (readaptation) continue de l'environnement aux besoins des organismes vivants »¹

Ce mémo fait suite à la première séance d'analyse collective sur la base du premier matériau produit dans le cours de la phase exploratoire. Son but premier est de préparer la séance suivante, en proposant un compte-rendu et un semblant de consigne.

Nous avons fait l'exercice collectif de mener des entretiens semi-directifs exploratoires avec des enseignants qui disent utiliser les moyens ALEDA. C'est l'usage que nous aimerions investiguer davantage et non pas uniquement les aspects du français les plus didactiques. L'usage est au centre de l'analyse, soit l'expertise telle qu'elle est professée ou prétendue de l'enseignant dans cet usage.

N'oublions pas que nous avons choisi la méthodologie de français ALEDA car il s'agit d'une discipline importante qui a son poids dans le programme d'enseignement : les mouvements, les schèmes d'usage que nous dégageons sont en lien direct avec le poids de la discipline. Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse que les usages pourraient se configurer différemment selon qu'il s'agit d'une branche plus secondaire - ou moins prioritaire - à l'intérieur du programme.

Dans notre cheminement de recherche exploratoire, nous donnons la valeur à ce premier matériau comme un déclencheur vers des questionnements plus serrés et vers des unités d'analyse - encore exploratoires - plus réduites. Mais puisqu'il faut commencer, nous avons choisi de démarrer l'expérience d'exploration de cette manière. ²

Nous avons constaté qu'à partir d'une première entrée en matière avec la guide d'entretien que nous nous sommes donnée collectivement, nous avons eu un composé d'écrits de prise de

¹ Dewey, J. (1916-2011). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin. p.80.

² Après avoir traversé notre premier matériau de travail - extrêmement riche à explorer ensemble, nous pouvons même exprimer ici un aparté. Nous sommes aussi formateurs d'enseignants et nous nous intéressons au plus haut à la transmission du métier entre FT et étudiant en formation. Comment les FT verbalisent-ils l'expérience qu'ils ont de l'usage des moyens d'enseignement aux étudiants-stagiaires en cours de développement professionnel ? Nous constatons que ce matériau riche et explicite serait porteur, tel un levier de formation, dans les échanges entre FT et étudiants. Nous supposons par nos connaissances que les étudiants en formation d'enseignants n'ont que peu d'occasions d'échanges aussi riches de la part de leur FT, à propos de l'usage des méthodologies que les FT mettent en oeuvre dans leur classe.

données de la réalité très hétérogène: a. des résumés-clefs des dires des enseignants, b. des notes prises dans l'entretien aussi fidèlement que possible, c. des extraits de retranscriptions.

Ce premier corpus de travail - hétérogène mais indiquant sans doute quelques usages-clés de la méthodologie ALEDA - est formé des pratiques déclarées de 6 enseignantes :

- Mme X et Mme Y : entretien à 2 / 2 enseignantes expérimentées - 30 années d'enseignement - établissement en zone prioritaire
- Mme Ossipova : entretien à 1 enseignante expérimentée - 27 ans d'enseignement - établissement urbain
- Mme Delbondi : entretien à 1 enseignante expérimentée - 18 ans d'enseignement - établissement urbain
- Mme Natalia : entretien à 1 enseignante débutante - travaillant en duo avec une autre enseignante - 6 mois d'expérience - établissement de REP (profond!)
- Mme Joanna : entretien à 1 enseignante expérimentée - 14 ans d'enseignement - travaillant en duo - établissement urbain

Point de départ

La proposition principale de condensation, résumée et commentée ci-dessous, ne résulte pas d'une analyse de contenu au sens stricte, mais d'une lecture à vue pour ainsi dire. Le but ici n'est donc pas de rendre compte de manière détaillée en appui sur le matériau lui-même, mais d'*inviter éventuellement à une (re)lecture du matériau davantage orientée par une logique de validation/rectification des premières grandes catégories ébauchées* que par une logique d'analyse fine (même si la seconde soutient la première).

La *stratégie de condensation* mise en œuvre par Olivier pose des difficultés méthodologiques qui seront brièvement évoquées plus bas. La condensation à ce stade fait l'économie, pour le dire vite, d'une analyse de contenu et d'une procédure de codage précises.

Deux raisons autorisent le processus de *condensation à vue* comme on peut le nommer :

- a. nous sommes dans une phase exploratoire qui vise encore à *problématiser, conceptualiser, affiner le questionnement central* de notre enquête ;
- b. le matériau est non seulement rare, mais de plus fortement hétérogène (entretien condensé par prise de notes à chaud, entretien translittérés, entretiens transcrits), une procédure de codage supposant notamment un certain contrôle de l'homogénéité du produit initial ou du « donné » (à discuter).

La première catégorisation se base sur un enchaînement de *constats et d'hypothèses* de travail :

- Les enseignantes rencontrées manifesteraient un *rapport sélectif aux moyens d'enseignement*, à ce moyen d'enseignement précis - ALEDA - pour ne pas généraliser d'entrée.
- Un *angle d'attaque* fécond serait ainsi l'étude de la *sélectivité incarnée par trois opérations-clefs* : garder/ajouter/enlever³ : que l'enseignant garde-t-il, qu'ajoute-t-il, qu'enlève-t-il de/à ce moyen d'enseignement ?
- Quel seraient ainsi, et plus loin, les *critères de sélectivité* ?
- Que ces actions de préservation, d'addition et de soustraction nous indiquent-elles des *raisonnements professionnels* qui soutiendraient les choix en question ?
- Quels seraient, sous cet angle, les *ressorts sous-tendant l'usage* ?

³ Variante sémantique du schème adaptatif = [exploiter/élaguer/ajouter] ou [retenir/retrancher/ajouter]

Trois registres de régulation ou grands ressorts

#01 Sécurité

Cette catégorie aurait pour l'instant au moins deux aspects.

- Un aspect lié à la *sécurité institutionnelle*, celle-ci supposant en quelque sorte de *prendre la hiérarchie scolaire aux mots*, pour se protéger institutionnellement, et s'exprimant par une formule du type : *je le fais parce que je suis couvert institutionnellement, c'est ce que l'institution donne comme moyens d'enseignement*. Le rapport à la prescription étant peu évoqué/développé en tant que tel dans le matériau actuel qui n'évoque pas directement une forme d'obligation institutionnelle éventuelle.
- Un aspect relevant d'un rapport ultradiscipliné à l'expertise des concepteurs, s'exprimant par une formule du type : *je le fais parce que ça doit être des gens intelligents qui l'ont fait...* Une manière de s'en remettre à l'expertise incorporée à l'instrument mais sans trop la questionner.

Une catégorie dont les éléments entreraient en tension avec un certain discours sur la professionnalisation, et manifesterait un *besoin d'une forme de cadrage*, serait-ce pour des raisons de confort (par exemple pour soulager une forme de culpabilité de mal faire).

#02 Didacticité

Cette catégorie évoque une perspective ou un souci de *comptabilité didactique et/ou pédagogique* dans le maniement et l'usage de l'instrument, une recherche de conformité à la conviction didactique de l'utilisateur (ex. ce moyen ne *me* suffit pas...). Ce critère pouvant être juger éventuellement *le plus noble...*

De nombreuses remarques faites inviteraient à subdiviser cette catégorie en sous-catégories (ou critères) de niveau intermédiaire. S'agit-il d' user-adapter l'instrument :

- en s'orientant par rapport aux savoirs incorporés dans la méthode versus par rapport aux intérêts des enfants...
- en faisant plus – en allant au-delà de ce que préconise la planification, en termes d'heures allouées, ou d'exploitation des exercices et activités proposés ...
- en faisant plus – pour respecter les exigences de la méthode a priori
- en ajoutant – au nom du programme ? ou au nom de quoi ? Le prescrit ne suffirait-il pas pour faire le programme – atteindre les objectifs...
- en considérant des priorités/exigences insuffisantes dans la méthode (ou insuffisamment perçues/comprises...), par exemple la production textuelle (ça va pas donc j'ajoute...)

#03 Érgonomie

Ce critère d'*économie ergonomique* évoque l'idée que *l'on pourrait faire mieux didactiquement mais... on n'a pas le temps*. Par exemple concernant la variété et les choix des albums : changer d'Album pour un « meilleur » impliquerait de refaire tout le matériel... Une forme de résignation à user *malgré tout* d'une méthode jugée insatisfaisante peut être évoquée dans une logique d'économie des forces du travailleur.

D'autres éléments peuvent être mentionnés au titre de ressorts internes à l'une ou l'autre des trois catégories :

- qu'en est-il des formats de travail des élèves : collectif ou individuel ?
- qu'en est-il des collègues du rôle de l'établissement formateur (même si le travail en équipe est informel) ?
- qu'en est-il des parents : des destinataires directs et/ou potentiels de la méthode ?
- qu'est-ce qui coûte – à qui ?
- être sur les rails ?
- former des habitudes ?

Éléments complémentaires

1) Des observations/propositions inviteraient d'emblée à croiser les premières catégories génériques émergentes.

- Qu'en est-il par exemple des aspects de *remodelage collectif*⁴ de la méthode ?
- Qu'en est-il des aspects d'empêchement à l'adaptation ? Pour cause de « manque de temps » notamment.
- Quel(s) styles de raisonnements professionnels émergeants observe-t-on dans l'usage de la méthode : plutôt par addition ou par soustraction voire sélection ?

2) Une *analyse de contenu à vue* permettrait, par ailleurs, d'ouvrir des perspectives complémentaires, en distinguant notamment deux approches possibles :

- Une *approche par profil d'enseignant* qui peuvent se distinguer :
 - en fonction de la logique de l'enseignant
 - en fonction de sa façon de concevoir la méthode
- Une *approche par types d'usage*, qui peuvent se distinguer en fonction :
 - en fonction de l'expérience de la personne (par exemple par une utilisation marginale de l'instrument et un accent mis sur la pédagogie de projet... porté par une conviction pédagogique)
 - en fonction de la classe ou du groupe-classe ou du types d'élèves (par exemple en étant empêché de faire certaines choses – sortir... - pour des motifs de discipline)
 - en fonction de l'influence des parents (tendance de ceux-ci à vérifier le travail de l'enseignant ou possibilité qui leur serait proposée d'aider les élèves...)
 - en fonction des éléments relatifs aux composantes de la méthode (sa structure - ses parties - son aspect filé, compacté, répétitif - ses spécificités ; sa tendance à la régularité ou à la répétition des exercices au risque de l'ennui des élèves et des enseignants)
 - en fonction de la tendance à modifier – mettre leur touche personnelle...

3) Au regard de cette première catégorisation des ressorts, un retour à la question directrice - à *qui profite les moyens d'enseignement ?* - peut être bénéfique, à la recherche d'un équilibre sur la corde entre les intérêts des élèves/un respect de la hiérarchie /une recherche de sécurité...

4) Un retour également à la question des *fonctions didactiques de l'instrument* serait intéressante à considérer, notamment en se demandant si la typologie des fonctions (simulation, secondarisation, explicitation, mobilisation) peut faire office d'analyseur à ce stade, du matériau et de la pertinence/validité des catégories émergentes. Ces fonctions fonctionnent-elles ? Y en aurait-il d'autres ? (par exemple une fonction d'envoûtement, d' enrôlement, on pourrait dire de séduction...)

⁴ Choix collectif de maintien-ajout-retrait faisant l'objet de négociation-coordination.

Tension, confusion, superposition, disjonction des variables ?

Une difficulté et un éventuel malentendu – soulevé par la stratégie d'Olivier – consiste à avoir pris d'emblée de la *distance avec le prétexte* de notre première phase exploratoire : nous ne sommes pas centrés sur ALEDA, ni sur les moyens d'enseignement du français, ni sur la discipline française, mais sur la question de l'usage des moyens d'enseignement plus largement, et/ou le rapport des enseignants à l'instrumentation du métier.

Il ne s'agit donc pas d'analyser en détail l'usage de cette méthode en particulier, mais de nous appuyer sur le matériau de cette première phase d'exploration pour préciser notre questionnement et affiner notre stratégie de problématisation.

Ainsi, pour ne pas nous enfermer dans – ou nous limiter à – des *enjeux internes* à l'enseignement du français et encore moins à l'usage ALEDA (ex. quels genres de textes pour quels intérêts etc. ?), la stratégie consiste à nous placer à un *niveau générique* pour identifier des *variables significatives* (des actes ou pratiques pédagogiques).

Par exemple, que dire d'une *tension entre compatibilité didactique et économie ergonomique* ? L'ennui éventuel lié à la dimension de contrainte est-il mauvais pour les élèves ou pour les enseignants ?

- I. L'enseignant peut-il choisir de – risquer de – s'ennuyer en privilégiant l'intérêt des élèves, en préférant la compatibilité didactique pour le bénéfice des élèves (au nom d'une certaine rationalité didactique) à l'économie ergonomique pour soi ? [*orientation I*]
- II. Ou inversement, prendre le risque (plus ou moins consciemment...) de péjorer la pertinence didactique (et/ou l'intérêt/profit des élèves) au nom de sa propre économie ergonomique autrement dit de son propre intérêt ? [*orientation II*]
- III. Qu'en serait-il d'une (très hypothétique) préférence pour une approche purement sécuritaire ?

Une logique de *superposition idéale* des variables planerait sur la question. À propos par exemple de la pertinence d'un album, être motivé par un truc motiverait les élèves... d'après un raisonnement-type qui répondrait à la séquence suivante : privilégier l'intérêt de l'enseignant-e lui permettrait d'*être pleinement dans son enseignement, être au taquet, de tirer des fils avec plein de trucs*, et donc, d'*être meilleur-e*⁵...

Un enjeu-clef serait celui d'une éventuelle... *tension-confusion-superposition-disjonction des variables* entre :

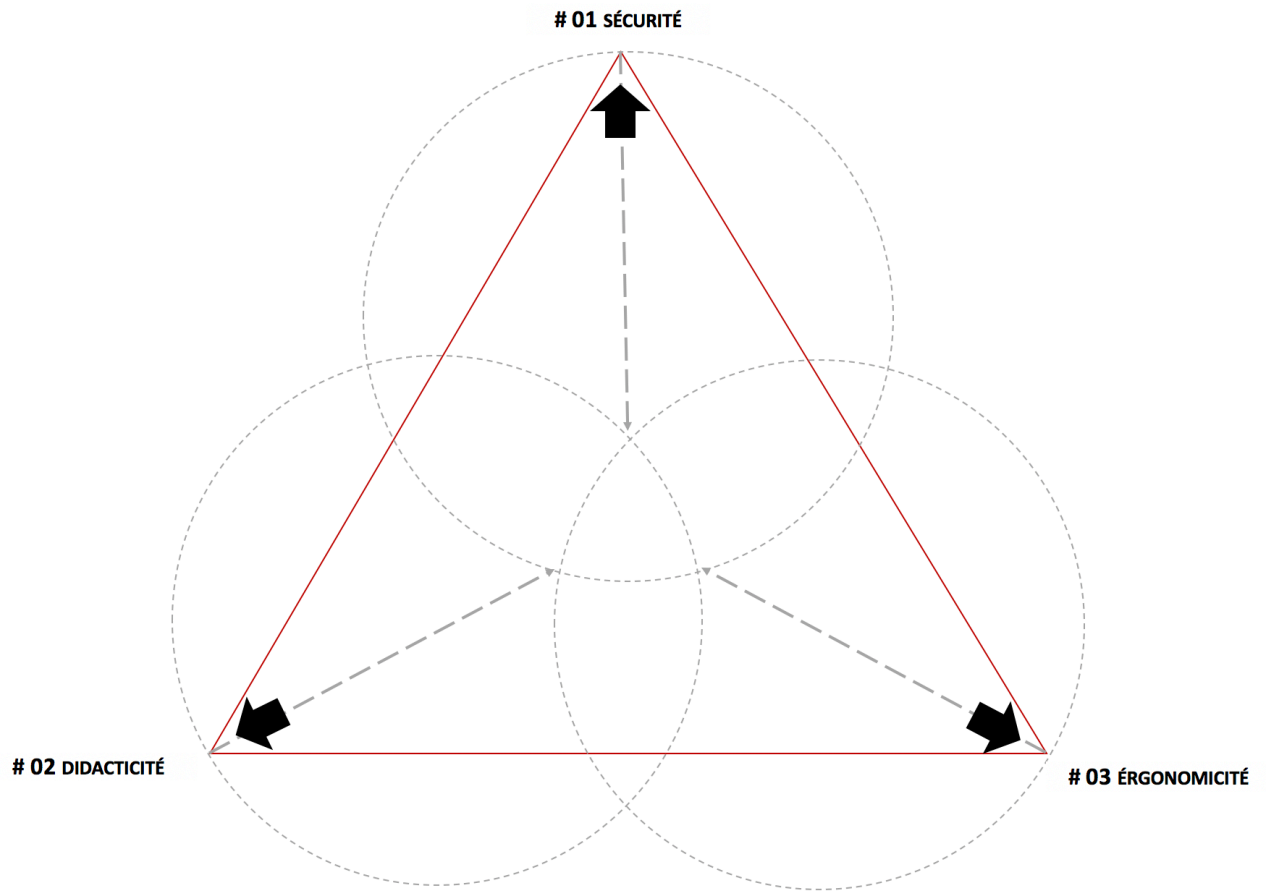
- ce qui va nous mettre les enseignants au travail (pôle économique-ergonomique)
- ce qui va mettre les élèves au travail (pôle de compatibilité-pertinence didactique)
- ce que l'institution commande... (pôle de sécurité institutionnelle)

Une perspective de travail consisterait à examiner quelles sont les *zones de variation* où opéreraient - de manière la plus contrastée – les *schèmes de sélectivité*.

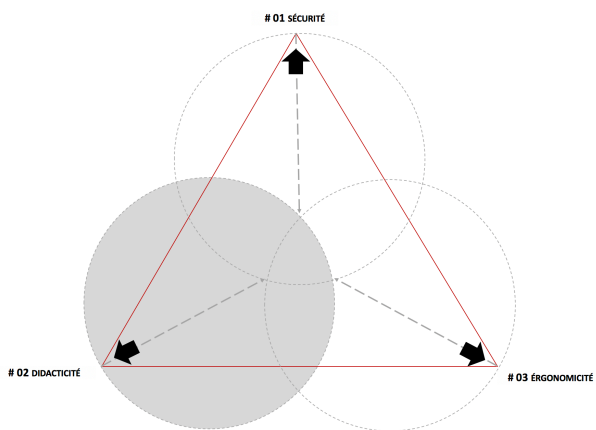
Une hypothèse serait qu'il y a plus de variation dans les *choix de dévolution* (ex. types et formats d'activité proposés/imposés aux élèves) que dans les *choix d'objet* (ex. types d'album)

⁵ Quatre expressions qui ouvrent des perspectives interprétatives...

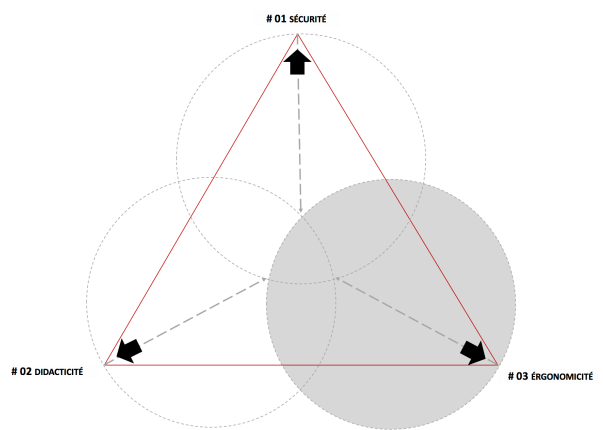
Schéma d'équilibration idéale des pôles (pour penser les tensions normatives)



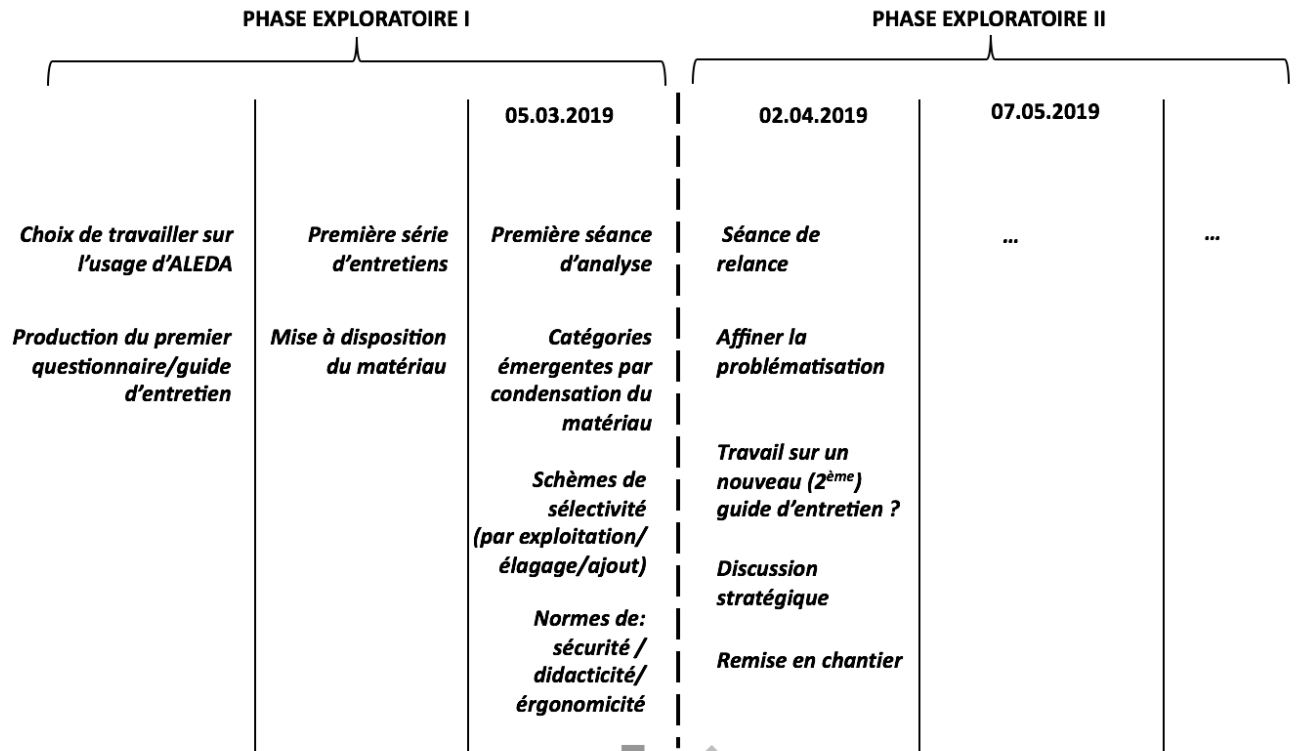
Orientation I



Orientation II

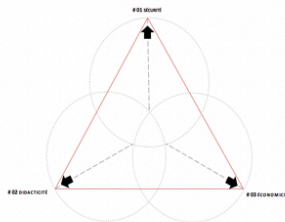


Situation de l'enquête



Mise à l'épreuve des catégories émergentes

Relecture du matériau à la lumière de la condensation (et du mémo 9)



Nouvelles catégories génériques ?

Sous-catégories internes à stabiliser ?

Nouvelles problématiques émergentes ?

- *confusion/conflict de normes entre pôles ?*
- *inflation du facteur-temporalité ?*

Le chantier est ouvert...

Les catégories émergentes permettraient d'établir trois registres normatifs ou trois types de normes qui orienteraient la sélectivité des enseignants face aux instruments: norme de sécurité, norme de didacticité, norme d'économicité.

On peut postuler:

- une expérience d'un régime de tension normative entre ces trois registres normatifs
- une perspective d'harmonisation par équilibrage pragmatique des pôles
- un rôle joué par les instruments (plus ou moins contraignant ou facilitant) dans les formats d'expérience.

Il s'agirait de discuter des stratégies pour une nouvelle phase exploratoire.

- que cherche-t-on à partir de là?
- sous quelle-s forme-s conviendrait-il de le chercher ?
- les catégories émergentes sont-elles convaincantes ?
- une relecture du matériau les valide-t-elles – ou les nuance-t-elles ?

Dans la perspective d'un nouveau (2^{ème}) guide, quelques questions ouvertes :

- que demanderait-on à des enseignants – lesquels ?
- doit-on rester sur des enjeux propres à la didacticité du français, voire à l'instrument ALEDA ?
- les propositions ci-dessus nous invitent-elles à reformuler notre ligne de problématisation ?
- chercherait-on à comparer plus directement les usages entre disciplines différentes – ou entre degrés-cycles pour une même discipline ?
- chercherait-on à formuler des questions qui permettent d'accéder aux tensions entre priorités normatives (sécuriser sa position, intéresser/faire apprendre les élèves, économiser le travail/le travailleur) dans l'usage des instruments du métier ?
- quelles sont les situations professionnelles emblématiques qui feraient apparaître au mieux les tensions ?
- à quelle échelle situer le questionnement pour penser l'équilibrage interne à une pratique professionnelle ?
- un compromis normatif sur un registre peut-il être compensé sur un autre ?
- identifierait-on des différences en fonction des profils (d'ancienneté, de formation, de collaboration etc.) ?
- la conceptualisation du facteur-temps ou de la contrainte-temps est-elle un levier pertinent pour penser la pesée d'intérêts - est en quoi les instruments agissent-ils en eux-mêmes sur l'organisation du temps ?