



1

## « 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 16 : Faire mon métier... quelle histoire.

Rédaction : Katja Vanini De Carlo

(merci à Manuel Perrenoud pour la relecture et les apports)

*Les relations sont l'essence du monde vivant. Les histoires sont la voie royale pour l'étude des relations. Ce qui est important dans l'histoire, ce qui est vrai dedans, ce n'est pas l'intrigue, les choses ou les gens, mais les relations entre elles.*

Gregory Bateson

*Il cervello non può non sbagliare. L'apprendimento procede solo di errore in errore per approssimazione. Oppure sbaglio e ho capito male?*<sup>2</sup>

Daniela Lucangeli

*Ça se fait ça peut se faire  
Dire et puis se contredire.  
N'en fair' jamais qu'à sa tête*

Angelo Branduardi

## Prologue

Avant de se lancer dans l'écriture de ce mémo, la mémorialiste a souhaité se plonger dans *l'histoire* de ce séminaire de recherche. Elle a donc fait une immersion dans les 15 mémos précédents, et dans sa pérégrination a saisi des extraits, *significatifs pour elle*, en les confiant à un document qui faisait office de journal de bord de ce périple. En approchant de la fin de la deuxième année de ce séminaire, l'intention était donc, avant de confier à la mémoire collective une reconstitution (nécessairement partielle, lacunaire et subjective<sup>3</sup>) de la séance du 5 avril dernier, de faire une narration de ce qui nous y avait conduit. Une trace de cette promenade est disponible en annexe. Elle sera peut-être perceptible en filigrane à ce mémo.

<sup>1</sup> Mais pourquoi donc Mlle Othmar devrait-elle recevoir de l'argent pour enseigner ? Que pourrait lui donner l'argent de plus que la joie de voir ses élèves qui apprennent ?

<sup>2</sup> Le cerveau ne peut pas ne pas se tromper. L'apprentissage procède uniquement d'erreur en erreur. Ou alors est-ce que je me trompe et j'ai mal compris ? (traduction personnelle)

<sup>3</sup> La liberté du mémorialiste est de choisir ce qui lui semble personnellement plus fécond au moment où il est supposé contribuer à la progression de la réflexion collective. OM, mémo 3 (décembre 2014)

## Aujourd'hui

Le séminaire du 5 avril a été prévu comme un laboratoire d'analyse collective du matériel déjà exploité lors de la séance précédente (voir – mais sans s'y perdre – les mémos 14 et 15). Il s'agit des verbatim des interactions entre huit enseignant.es avec les élèves de leurs classes, à l'occasion de la découverte commune de l'album « L'arbre lecteur », de Claude Ponti.

Distribuées parmi les participants, les transcriptions de ces situations de classe ont été lues puis nous avons cherché ensemble à dégager une vision commune de ce qu'elles nous permettent de tester en les confrontant avec notre grille d'analyse *du jour* (que voici pour rappel) :

	Exposition		Production
Œuvre	I L'enseignant place les élèves face à des œuvres. Exemple : il leur lit l'Arbre sans fin, il leur fait lire Madame Bovary, il les mène au musée Tinguely, il leur fait visiter un chantier, il leur montre des copies d'outils néolithiques, il leur fait écouter <i>Take the A Train</i> d'Ellington, etc.	↔	II L'enseignant demande aux élèves de créer une œuvre. Exemple : ils écrivent un conte de fées, ils lisent des poèmes à des élèves plus jeunes, ils créent une sculpture mobile, ils montent un circuit électrique, ils fabriquent une hache de pierre taillée, ils chantent <i>le Jazz et la Java</i> , etc.
	↓		↓
Savoir	IV L'enseignant place les élèves face à des savoirs. Exemple : il expose la biologie de l'arbre, il résume ce qu'il faut connaître du romantisme, il explique ce que Tinguely voulait mettre en scène et signifie, il passe un documentaire sur Lascaux, il explicite le concept de <i>swing</i> , etc.	↔	III L'enseignant demande aux élèves de créer du savoir. Exemple : ils enquêtent sur ce que lisent les habitants du quartier, ils (re)découvrent le principe d'Archimède, ils établissent les dysfonctionnements du conseil de classe, ils classent et catégorisent leurs goûts musicaux, etc.

En somme, nous visions une mise à l'épreuve collective de celle-ci en vue d'une compréhension plus fine et approfondie de ce qui nous habite : comprendre quelles caractéristiques font varier significativement ce qu'*faire mon métier*.

L'animateur de la séance nous propose ainsi deux intentions :

*Intention 1* – chercher les « initiatives » significatives (discriminantes) de chacun des enseignants, et la place de l'œuvre dans celles-ci (est-ce que l'enseignant sort de l'œuvre, est-ce qu'il digresse, quelles portes il ouvre ou pas aux élèves pour lui donner accès à l'œuvre,...)

*Intention 2* – déterminer le.s passage.s-clé pour observer, au niveau du livre, un nœud qui permet de faire la différence entre les enseignants

Après lecture (presque silencieuse, mis à part quelques externalisations de surprise et d'amusement), voici en vrac et dans le (dés)ordre des interventions, quelques considérations :

*Ce qui ressort du premier tour « de chauffe »*

À propos du verbatim 7 :

- l'enseignant lit et donne régulièrement des explications de ce qu'on vient de lire, on a l'impression qu'il sent que les élèves passent à côté
- les parties lues deviennent de plus en plus courtes et les explications de plus en plus longues : l'enseignante développe beaucoup ses interventions à partir des questions des élèves
- on remarque que les élèves sont bien plus attachés à leur vécu personnel qu'au texte
- on dirait également que la dimension « imagée » de l'album capte l'attention des enfants, au détriment de l'histoire qui semble passer à la trappe

### À propos du verbatim 1 :

- On est ici face à une gestion de la situation de lecture qui se définit selon trois modalités :
  1. beaucoup de moments de lecture « serrée », où l’enseignante répond seulement aux questions des élèves sans en provoquer
  2. de temps en temps, des moments ponctuels visant une production de savoirs formalisés, mais ce uniquement lorsque les élèves manifestent qu’ils n’ont pas compris (on peut relever des forces « faibles » de dévolution de cette production de savoirs, suivies toujours d’une validation par l’enseignante)
  3. quatre moments (on serait face à des moments-clé de cette trace ?) où l’enseignante *fait autre chose* : c’est elle qui « rompt » le flux de lecture (on pourrait dire qu’elle « pointe » quelque chose ?) On fait l’hypothèse que ces quatre moments signalent qu’il s’agit là d’éléments dont elle veut s’assurer que les élèves les aient compris

### À propos du verbatim 5

- il semblerait qu’il n’y a peu ou pas de dévolution
- on est plutôt face à un *pilotage rapide* du texte, lu sans commentaires générés par l’enseignant
- celui-ci se tient à un premier niveau de compréhension, et c’est d’ailleurs la compréhension qui prime dans ses intentions<sup>4</sup> : « avez-vous tout compris de cette histoire ? » L’œuvre est saisie comme une *chose* à comprendre (ou à défaut à ne pas comprendre) plutôt qu’à découvrir, comme objet d’émerveillement ou de contemplation d’une œuvre au sens poétique (cette alternative, parmi bien d’autres, est suggérée par le caractère particulier de l’œuvre de Ponti, qui se prêterait par exemple à un tel type de rencontre)

### À propos du verbatim 2

- il y a le « on » qui intervient, et c’est à relever puisque cela fait référence à une dimension collective et partagée de ce que peut être une émotion, et que l’enseignant souligne en demandant « qu’est-ce que *on* fait quand on est triste ? (nous faisons au passage référence à la thèse en cours de Valérie Vincent, qui relève dans son corpus un usage du « vous » qui est aussi significatif d’un certain rapport au savoir et au métier, à suivre !)
- des savoirs de type anthropologique sont donc mis en avant, sous forme d’une certaine généralisation, à travers une interprétation qui semblerait presque imposée – la question se pose de déterminer si nous sommes face à du savoir formel ou à autre chose

Après ce premier tour, voici une première distinction qui émerge et qui peut être mise en forme comme suit : il semblerait que nous sommes face alternativement<sup>5</sup> à des gestes qui relèvent de l’**explicitation** et de la **problématisation**.

**Explicitation** : Ces gestes visent à expliciter une notion, un savoir de type scientifique<sup>6</sup>, à la limite on montre aux élèves qu’on peut se tourner vers des ouvrages de référence (dictionnaire), ou alors vers des expériences humaines (on revient aux émotions, et à la question de leur scientificité, cela rappelle des discussions déjà émergées lors des séances précédentes en lien avec le concept de savoir). Les gestes classés sous cette *catégorie*, on pourrait les définir comme des régulations en cours de route, faits lorsque les élèves prennent en main l’explicitation, ou alors comme des explications *imposées* par l’enseignant, par désignation (Hipollène est une fille ou un garçon ? Le texte et les images nous donnent des indices pour le *déterminer* avec certitude. Quoique, cette certitude relève de notre monde, est-elle transposable dans le monde de l’arbre sans fin ?)

---

<sup>4</sup> Un commentaire à ce point émerge dans le groupe des présents : y aurait-il dans ses données un effet « thèse d’Olivier Maulini » ? Laissons en suspend pour le moment, cela n’a (peut-être) pas d’importance dans notre recherche.

<sup>5</sup> Une note de Manuel Perrenoud : « Est-ce si évident ? Alternativement d’un verbatim à un autre, à l’intérieur de chacun ou de certains ? »

<sup>6</sup> Il tient à cœur à la memorialiste de signaler le caractère à son avis paradoxal – et donc d’autant plus intéressant – de considérer scientifique un savoir lorsqu’on va à la chasse de glousses, ou lorsqu’un escalier est fatigué, un personnage a un trou dans son amour, où un bruit s’apparente à un cri d’une souris mouillée ou encore, où un monstre-ortie-géante est vaincu lorsqu’on arrive à ne plus avoir peur... de soi-même.

**Problématisation :** Il s'agit là de tous les gestes de l'enseignant voués à problématiser un élément qui émerge lors de la présentation/découverte de l'œuvre. D'une certaine manière l'œuvre est saisie dans une complexité autre que « qu'est-ce que vous avez compris / pas compris ». On distingue des moments de problématisation lorsque l'enseignant, même si les élèves ne s'y arrêtent pas, pointe des éléments, porte leur attention sur des détails, souligne que quelque chose est « particulier » dans ce qu'on vient de lire/voir/découvrir. En opposition, lorsque l'enseignant répond « pour aller vite », nous pouvons faire l'hypothèse que ce n'est pas là (pour lui) un moment de problématisation.

En vrac, nous relevons quelques critères qui pourraient être discriminants (rappelons – si c'est encore nécessaire – que nous sommes mus par la question de savoir en quoi le rapport au métier conditionne *significativement* les pratiques enseignantes) :

- nous sommes face à des lectures de niveau différent selon les lecteurs mais aussi selon les moments de l'histoire
- ne seraient pas représentés des cas où la lecture a un caractère de pur plaisir (contemplatif) de l'œuvre
- une interprétation de la poétique de l'œuvre ne semble pas non plus représentée dans ce corpus
- les savoirs à définir sont abordés soit par une explication (une épuisette c'est...) ou alors, par une attitude qui *laisse planer le doute*, même lorsque des élèves donnent des réponses (ça a bien l'air d'être comme dit Untel... tu crois que c'est ça, une glousse... ?)

### *Synthèse d'aujourd'hui*

Mais voici qu'Olivier se lève, prend la craie et s'approche du TN. Une (première) synthèse de nos trouvailles se prépare.

Il y aurait (pour le moment) trois (plus une) *manières de lire*<sup>7</sup> un album/livre à des élèves d'école primaire (*transcription de la mémorialiste, à vérifier*):

**1) la lecture-explicitation (lecture didactisée) :** je lis un livre aux enfants donc je prends en charge explicitation / compréhension de la façon la plus claire possible, je prends en charge la narration – je me cale sur un ratio minimal, afin que « le plus médiocre d'entre eux puisse suivre » (l'hypo-élève)

**2) la lecture-incertitude-pendant-la-lecture (dialogue différé) :** je ne veux pas expliciter en cours de route, je le ferais après, donc je maintiens l'incertitude pendant la lecture

**3) la lecture-contemplation (œuvre imprégnée) :** on n'explique rien du tout, l'album est (comme) une œuvre poétique « c'est quoi un cri de souris mouillée ? eh ben c'est un cri de souris mouillée »

**Bonus : 4) (ou 2bis) la lecture-on-explicitera-mais-une-autre-fois :** on assume un certain rapport à l'incertitude

<sup>7</sup> Encore une (double) proposition d'envoi de la part de Manuel Perrenoud :

N. Goodman : <http://www.gallimard.fr/Catalogue/GALLIMARD/Folio/Folio-essais/Manieres-de-faire-des-mondes>

Macé : <http://www.gallimard.fr/Catalogue/GALLIMARD/NRF-Essais/Facons-de-lire-manieres-d-etre>

## *Quelques commentaires, candidats à devenir pistes de développement*

- un type de variation significative pourrait être cherché dans le choix de l'enseignant de séparer plus ou moins ces 3 ou 4 moments, ou alors de les imbriquer entre eux dans un même moment d'enseignement ;
- ce triptyque/quadriptyque serait-il à croiser avec le type d'interactivité favorisé ou prôné par l'enseignant ? Y aura-t-il une corrélation à faire avec le rapport au savoir (et au non-savoir) ? Pourrions-nous imaginer qu'une variable pourrait-être le fait de supporter (dans le double sens [au moins...] du terme...) que l'on puisse ne pas comprendre, juste accueillir ?
- parmi les variables les plus significatives serait à nommer le rapport anthropologique au savoir, mettant en valeur (si c'est n'est au centre) le vécu de l'élève, ses expériences, plus ou moins prises en compte (et ce serait là la variation de cette variable, définissable comme la distinction entre socialisation et subjectivation, par exemple) ?

*Dis-moi comment tu négocies le texte et je te dirais ta conception du métier ( ?)*

Revenons à nos 3(4) *manières* d'aborder l'œuvre « album », ou dit autrement, de *négocier le texte*. Elles pourraient être mises en relation chacune avec une autre conception du métier – et du statut du savoir ajoutons-nous :

**A) ⇔ l'enseignant est celui qui sait tout, possède la vérité, explique**

**B) ⇔ l'enseignant ne sait pas tout, accepte et trouve même important de faire entrer les élèves dans les mystères**

**C) ⇔ l'enseignant veut permettre aux élèves de débattre, veut leur permettre de se forger un esprit critique**

*Et, ajoutons un ingrédient qui pourrait traverser ces trois conceptions : y aura-t-il un curseur à déplacer selon la prédisposition à « se soumettre » à la mission soutenue par l'une ou l'autre conception ?*

Olivier Maulini nous offre une métaphore, qui permet de dépasser cette (éternelle) limite lorsque la rigidité d'un modèle rencontre la relativité (absolue) de chaque individualité enseignante : c'est ce qu'il nomme l'hypothèse de la structure hologrammatique<sup>8</sup>. Nous pouvons faire confiance à des données qui se basent sur un certain nombre de cas d'enseignants, en sachant qu'elles fonctionnent comme un hologramme permettant de *voir* quelque chose / comprendre (sans forcément tout vouloir saisir).

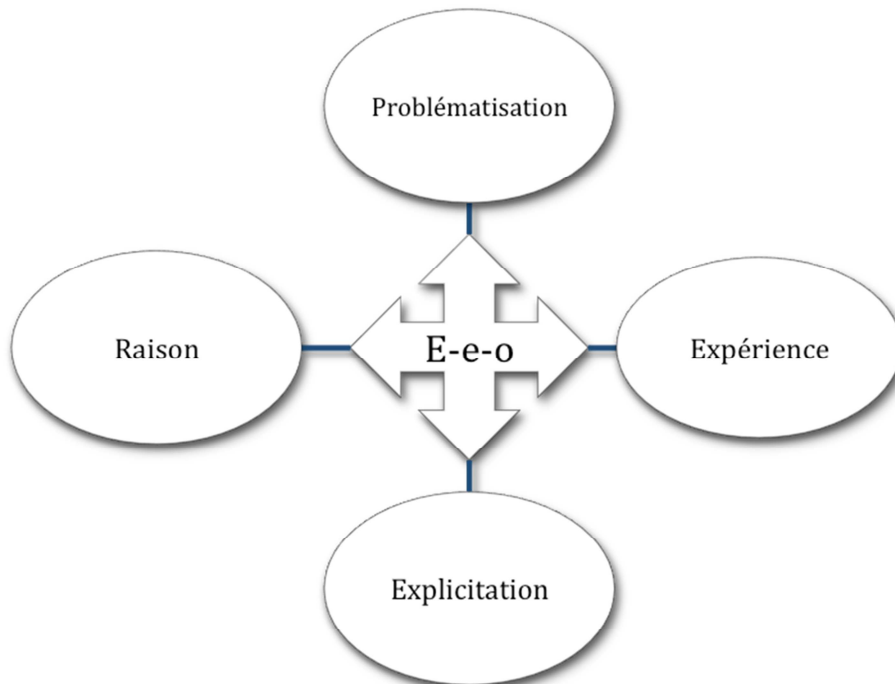
**... et demain ?**

---

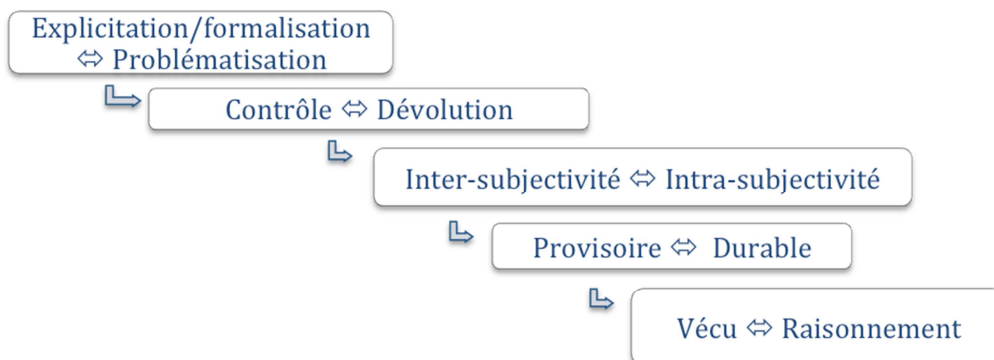
<sup>8</sup> « Le tout est d'une certaine façon inclus (engrammé) dans la partie qui est incluse dans le tout. L'organisation complexe du tout (holos) nécessite l'inscription (engramme) du tout (hologramme) en chacune de ses parties pourtant singulières ; ainsi la complexité organisationnelle du tout nécessite la complexité organisationnelle des parties, laquelle nécessite récursivement la complexité organisationnelle du tout. Les parties ont chacune leur singularité, mais ce ne sont pas pour autant de purs éléments ou fragments du tout ; elles sont en même temps des micro-tout virtuels » Morin, E. (1986). *La Méthode. Tome 3 : La connaissance de la connaissance*. Paris, Seuil, p.101-102. Voir aussi Paquet (1998) qui dit, à propos du *principe hologrammatique* : « (...) il est possible d'accéder à la quasi-totalité de l'information contenue dans tout le clan par l'intermédiaire de n'importe quel de ses membres. C'est une façon de transcender la dichotomie entre la fixation sur le tout et la fixation sur les parties » (p. 17).

**Pour illustrer (presque-tout) cela :**

- **un premier schéma** (créé en live le 5 avril) – présentant les extrêmes d'une double tension qui voit au centre la relation entre enseignant (E), élève (e) et œuvre (o)



**Un deuxième schéma** (créé à LIFE, le 6 avril) – mettant l'accent sur les tensions (ou pôles ou encore logiques) qui s'emboîtent :



*Quelques mots à propos de ce schéma :*

\*Explicitation (ou *formalisation*, propose Manu) versus problématisation : l'enseignant explique (lève tout doute) vs l'enseignant saisit voir provoque le questionnement ouvert, la problématisation

\*Contrôle-dévolution : dans l'un ou l'autre des pôles précédents, l'enseignant soit assume le contrôle de l'explication ou de la problématisation, soit il dévolue cela à la classe / à certains élèves (taisons lesquels...)

\*Inter-subjectivité (« on ne sait pas si la grand-mère est morte, donc parlons-en » ou alors « qui sait ce qu'on fait quand on est tristes ? ») versus intra-subjectivité (« doutez chacun dans votre coin », chacun savoure l'œuvre par lui-même – ou alors chacun cherche pour soi ce que veut dire...)

\*Provisoire versus durable (est-ce que le monde doit être clarifié ou pas ? Ou alors est-ce qu'enseigner devrait être aussi vivre définitivement l'incertitude ?)

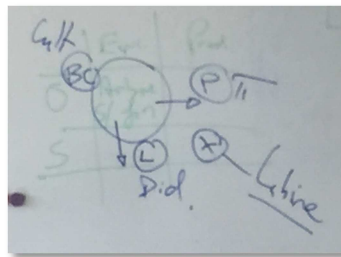
\*Prise en compte de l'expérience (le vécu) des élèves vs centration sur le raisonnement : dans tout cela (et réciproquement),

Et pour complexifier encore un peu (sinon ce n'est pas drôle) :

- ⇒ on peut croiser tout cela avec le couple implicite vs explicite
- ⇒ on pourrait aussi ajouter une dichotomie « je vise la compréhension (ou la contemplation) de tous les élèves » versus « certains comprennent / contemplent et on ne peut pas s'attendre à plus
- ⇒ et encore, croiser le tout avec la dyade socialisation vs subjectivation

### ***Revenons de nos égarements***

Nous nous sommes (seulement temporairement) égarés de notre grille préalable, qui reste pour ainsi dire en toile de fond ; nous étions censés la mettre à l'épreuve. Qu'en est-il ?



9

Les quatre quadrants préalablement émergés de notre travail avec l'objet de savoir *les médias* se complètent et se clarifient (*ou pas... ?*) avec des références plus directes à des conceptions idéaltypiques de l'enseignement-apprentissage :

Production + Savoir : *pédagogie de la « main à la pâte »* (Charpak, Lahire)

Exposition + Savoir : *pédagogie de la leçon* (Comenius)

Exposition + Œuvre : *pédagogie du bain de culture* (Finkelkraut)

Production + Œuvre : *pédagogie de projet* (Meirieu)

Ainsi, nous avançons dans la définition des critères significatifs pouvant discriminer les pratiques enseignantes : *plonger, exposer à, rester dans l'œuvre* s'opposera à *utiliser l'œuvre pour aller vers du savoir, aller chercher les savoirs dans l'œuvre*, pour ne donner que cet exemple. Cela se complexifie d'autant plus qu'on peut se questionner sur la circulation *entre* les quadrants.

Nous avançons ainsi, pas après pas. Il s'agit en quelque sorte d'aller vers / remonter

- à notre question de recherche, mais également
- à ce que le rapport de l'enseignant à la vie, et à ce que relie la vie et l'école, nous dit de ce que les variations dans ses pratiques en disent (les apports philosophiques que Manu nous a proposés dans le mémo 08 puis dans le 15 vont, me semble-t-il, dans ce sens).
- En ajoutant, au passage, que peut-être l'intention/la rationalité pédagogique n'est pas toujours à prendre à un niveau de conscience<sup>10</sup> mais pourrait être dilué (comme le sucre dans l'eau) dans un type d'expérience que l'enseignant veut vivre avec ses élèves (en se disant « *je fais confiance à mes intuitions, donc si moi je vais bien c'est que c'est la bonne pédagogie pour moi* »).

<sup>9</sup> Illustration... à contempler et pas à lire et comprendre !

<sup>10</sup> Manu propose *conscience « théique »* (dirait le phénoménologue). Et que cela mériterait d'être plus développé, dans l'alternance entre « faire vivre » vs. « faire vivre en *faisant savoir* ce qu'on vit... ».

## *Mais alors, comment continuer ?*

Deux intuitions/questions qui nous servent de piste :

- ∅ Aurions-nous besoin, à ce stade, de mobiliser l'autre moitié de la question de recherche → finalement parmi tout cet emboîtement de variables, comment est-ce que cela s'articule réellement avec le **rapport au métier**, comme ce dernier s'y imbrique, et réciproquement ?
- ∅ Devons-nous revenir à des définitions et catégorisations du rapport au métier (de la littérature ? du travail de l'année 01 de FMM ?)

La proposition pour ces deux dernières séances de l'année FMM-02 est de faire ensemble un travail de type méta avec toute l'équipe de séminaire, avec cette question apparemment simple qui nous habite :

**Qu'a-t-on trouvé jusqu'ici, et qu'est-ce qui nous reste à chercher ensemble ?**



11

<sup>11</sup> - Tu veux lire « Guerre et Paix » en lisant un seul mot par jour ? - Pourquoi pas ? Je ne suis pas pressé. En plus j'aime réfléchir sur ce que je lis.