

# D'un ensemble confus à un réseau de causes : le GEASE

Un cadre théorique multiréférentiel pour analyser les situations éducatives. Analyser, ce peut être distinguer et articuler un certain nombre de niveaux, d'angles d'approche

Les Groupes d'entraînement à l'analyse des situations éducatives (GEASE) ont leurs règles du jeu, ils se réfèrent également à un modèle, que nous avons construit progressivement, qui sert d'outil d'analyse et de langage commun.

Trois premiers niveaux d'analyse

## La personne

À première vue, la situation éducative repose essentiellement sur une relation de face à face entre deux individus dont la personnalité va jouer un grand rôle. En vérité, dans une institution scolaire, la relation entre le maître et l'élève n'est jamais exclusivement une relation de face à face et, pour bien comprendre la situation, il vaut mieux monter d'un niveau et se préoccuper des phénomènes de groupe.

## Les phénomènes de groupe

L'intérêt de ce niveau est capital mais le groupe-classe n'est pas isolé, flottant : il est lui-même inséré dans une institution scolaire, déjà là, qui a déterminé son existence, son lieu d'activité, ses objectifs, un certain nombre de ses règles... En vérité, la « mise en scène » du groupe-classe se fait ailleurs. Même si l'on veut insister sur le côté instituant du groupe-classe (des règles du jeu peuvent être décidées en commun, bien spécifiques à la classe), on ne peut oublier le côté « institué » : tout ce qui a été imposé du dehors - contraintes d'espace, de temps, de programme, modes d'évaluation - ni ce qui vient des réglementations ou de manières d'être collectives, propres à l'institution.

## L'institution

Nous situons au niveau institutionnel tout ce qui détermine objectivement les conduites : exigences réelles de

l'institution, manière dont elle prescrit et organise les rapports dans la classe en fonction de certaines règles et règlements. Mais aussi, tout ce qui détermine « imaginairement » les conduites : manières de faire, coutumes, stéréotypes, et qui modèlent d'autant plus sûrement la vie en commun que nul, parfois, n'y prête attention.

## Le didactique

Dans les situations d'enseignement, le savoir se construit, en fonction d'un objectif, qui est d'apprendre et de faire apprendre, le savoir intervient comme médiation dans la relation duelle. À ce premier niveau, nous situons tous les problèmes spécifiques au savoir enseigné. La « didactique » des disciplines « prend en compte à la fois l'objet spécifique à enseigner, sa nature particulière et les capacités de l'élève à s'approprier ce savoir.

## Le pédagogique

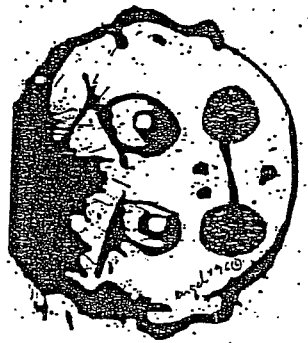
Pourquoi dessiner, en plus, le niveau pédagogique ? La séparation peut être utile pour marquer la différence entre l'intérêt porté au processus d'apprentissage, qui est spécifique selon le type de savoir, et la prise en compte plus générale de toutes les conditions de l'acte pédagogique. Au-delà des disciplines, il y a les modes d'évaluation, les rythmes d'apprentissage, les méthodes pédagogiques, etc. L'élève n'est pas un pur « entendement ». On ne peut considérer le processus d'apprentissage abstractionnisme, en le coupant de la situation concrète d'enseignement.

## Comment fonctionne ce modèle d'analyse ?

### La pluralité des niveaux

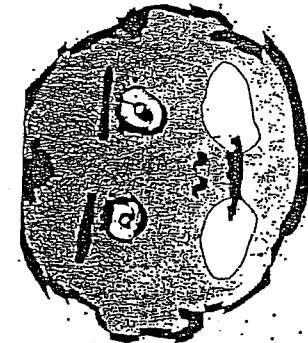
Pour comprendre les situations éducatives, et par conséquent les difficultés pédagogiques, nous pensons qu'il est nécessaire de les aborder à

Nous avons distingué trois niveaux : personne, groupe, institution, qui, dans notre modèle, se superposent afin de devenir « visibles » mais qui interfèrent en réalité dans toute situation concrète.



différents niveaux. Cela garantit une meilleure saisie, plus efficace. La tendance spontanée est de s'arrêter à un niveau, et de privilégier un seul type de « causes ». Par un parti pris raisonné, un entraînement systématique, il faut, au contraire, arriver à se situer à n'y a-t-il pas d'autres causes qui se situeraient à d'autres niveaux ? Le premier intérêt de ce modèle est donc d'obliger à rechercher une multiplicité de déterminants.

Ainsi, lors d'une étude sur l'échec scolaire d'un élève, les premières raisons qui viennent à nos étudiants se situent souvent au niveau de la personne : « il n'a pas de possibilités », « il manque de maturité », « il n'est pas bien dans sa peau », « il a des problèmes familiaux », « il est timide, paresseux, instable... » Parfois, la relation interpersonnelle est évoquée : « la maîtresse l'a pris en grippe ». Rarement, on pense aux phénomènes de groupe : « il a peur des autres élèves », « il est rejeté par les autres ». Pourtant, l'un de nos exemples (développé lors des cours parallèles aux GEASE) permet de démontrer à quel point un élève peut devenir bouc-émissaire, incapable d'écouter au moment de la leçon tant il est obsédé par la récréation où il est régulièrement le souffre-douleur de gamins de son quartier. À une autre phase de son histoire scolaire, on comprend que le climat interpersonnel d'une classe - c'est-à-dire l'absence d'une vie de groupe - peut le paralyser. Mais il est certain que les déterminants institutionnels surtout, sont souvent oubliés : Le changement d'école, les éclairages dans les programmes, les formes d'autorité mal acceptées... Ou encore est souvent négligée l'insadéquation de certaines méthodes qui tiennent non pas à l'élève lui-même, mais à sa relation au savoir ou à l'institution.



Dans un premier temps, il s'agit donc d'élargir l'appréhension de la situation en multipliant les niveaux d'approche, en cherchant à dépasser la désignation spontanée d'une cause unique. Cette simplification spontanée est souvent due au fait que chaque « acteur » a qu'une vue partiellement de la réalité, liée à son rôle-institutionnel. Chacun réagit en fonction de ses intérêts, joue sa partie, fait son devoir, et n'a pas spontanément une vue d'ensemble. Même dans une situation fictive, chacun épouse immédiatement un point de vue, se sent proche d'un partenaire, et, du même coup, se jette passionnément sur une raison.

L'application du modèle conduit à examiner la situation des différents « pôles » de vue, et à rester vigilant sur la diversité des causes. Au lieu de privilégier un niveau de détermination, une seule cause et souvent même de désigner hâtivement un « responsable », il faut s'entraîner à toujours penser à un faisceau de causes (partagées le plus souvent) et à des contraintes objectives.

## L'articulation des niveaux

Séparer, démonter, désarticuler, dans un premier temps, une situation pour ne pas négliger des angles d'attaque inaperçus, mais en sachant précisément que, dans la réalité, tout est imbriqué, entremêlé, interconnecté. Dans un deuxième temps, il s'agit de retrouver le plus possible les liaisons et interconnections : quel est l'avantage d'être passé par une séparation artificielle ? Cela permet de substituer à un ensemble confus - un « sac de noueux » pourrait-on dire - un « réseau de causes ». Ainsi, dans telle situation d'enseignement où un professeur a été agressé par un élève, l'analyse minutieuse de la situation fait apparaître un « réseau des causes où se mêlent rapports interpersonnels tenus entre des



adolescents et une jeune femme qui les tient en respect, phénomènes de groupe complexes avec clans, sous-clans, contraintes institutionnelles, ici présentes par la lourdeur du programme de mathématiques, erreurs pédagogiques (une interrogation trop difficile mal acceptée). Toutes les causes s'imbriquent et on peut comprendre leur enchaînement. Ce qui déclenche la crise, ici, est à la fois une accentuation de la convergence des différents facteurs. La raison de la crise réside dans une nouvelle configuration du réseau des causes. La situation anormale n'est qu'un avai de la situation « normale », pleine de tensions et de contradictions, mais habituellement tolérée.

## Implication épistémologique

La démarche qui consiste à passer d'une position d'analyse subjective, immédiate, faite avant tout de « préjugés et de passions » à une position d'analyse raisonnée, décentrée, soucieuse d'examiner la situation à partir de différents points de vue et, si possible, dans toutes ses dimensions, peut être considérée comme une rupture épistémologique. Le fait même de s'engager dans le multidimensionnel éloigne de l'opinion non fondée, et amorce un processus qui tend à une plus grande objectivité.

Les « dimensions » de la situation sont précisément ce que l'on saisit de sa réalité, grâce au découpage par niveaux, et la reconstitution des interactions. Autrement dit, la situation éducative, en tant qu'objet d'étude, est bien construite. Dans le foisonnement d'une réalité mouvante, à multiples facettes, on repère des liaisons significatives, on dessine une configuration qui lui donne sens.