

Les outils et enjeux de l'analyse

.....

Développer l'intelligibilité des situations éducatives

Le GEASE a ses règles du jeu qui ritualisent ses quatre phases et qui facilitent sa mise en train et son bon déroulement. Mais il se réfère de plus à un modèle d'analyse qui permet, dans un premier temps, de guider l'exploration et de soutenir l'interprétation. Le mot « *modèle* » n'est pas pris ici au sens prescriptif de donner une norme, une règle à imiter, comme dans « *modèle d'excellence, modèle d'écriture, modèle de conduite* ». Il est pris au sens des recherches en sciences sociales comme résultat d'une modélisation. C'est un schéma, une structure, une grille de lecture qui permet de classer et de relier des phénomènes.

Comme tout modèle scientifique, il s'agit seulement d'un schéma d'explication qui conduit à une meilleure intelligibilité, mais il n'est pas intangible. Son affinement, au contraire, permet une meilleure adaptation au type de situations que l'on abordera. Pour montrer qu'il est possible de l'adapter, nous en proposerons deux variantes, l'une, plus générale, convenant bien à toute situation éducative, l'autre, plus ajustée aux situations pédagogiques. Nous suggérerons aussi les modifications possibles liées au public et à la finalité précise de la formation.

La culture et l'expérience du public sont un élément important : notre modèle, dans sa forme première, a été construit pour des étudiants en pré-professionnalisation, avant tout pour les sensibiliser au caractère pluriel des sciences de l'éducation, pour se reconnaître, se

repérer dans ce maquis de savoirs et apprendre à faire correspondre les différentes dimensions d'une situation éducative aux différentes disciplines qui permettent de l'éclairer.

À partir des analyses de Jacques Ardoino (1992) sur la multi-référentialité, de sa propre modélisation de la classe (1977), nous avons d'abord choisi de simplifier les différents « niveaux » en gardant trois niveaux essentiels : 1. relations interpersonnelles, 2. phénomènes de groupe, 3. institution. Puis, selon le public, ou quand les jeunes étaient déjà entraînés, nous avons décidé d'ajouter deux niveaux : 4. didactique, 5. pédagogique. Mais aussi de doubler parfois les autres niveaux. La grille peut se simplifier ou se complexifier en fonction des besoins du public, de ses compétences préalables, mais aussi de l'entraînement progressif du groupe.

Ainsi, on aura tout intérêt à dissocier « *institution* » et « *organisation* », comme le fait Jacques Ardoino, avec un public de chefs d'établissement ou autres responsables. Ou de spécifier un niveau « *culturel* » correspondant à des problèmes ethniques si l'on est dans des classes, des établissements pluri-ethniques, comme le font Richard Étienne et Alain Lerouge (1997, 48-50). La modélisation doit se faire pas à pas, avec des va-et-vient de la réalité aux modèles, et une prise en compte de l'assimilation progressive du public.

Cela dit, avant même d'exposer de manière détaillée les deux modèles de base, nous devons mettre en garde contre plusieurs dangers de la modélisation :

- celui de confondre le modèle avec la réalité ; de ne pas distinguer suffisamment la situation réelle et les représentations que l'on s'en fait. Ces représentations sont des équivalents, en images, en mots, en idées... Elles dépendent des points de vue des participants mais aussi du mode d'approche que l'on adopte ;
- celui de distinguer, dissocier, séparer (ce qui correspond bien au sens étymologique du terme *ana-lyse* : briser en ses constituants) sans jamais relier, recoller, reconstruire.

Ces « *dangers* » viennent du fait que l'on ne distingue pas suffisamment la situation (dans le réel) et la situation telle qu'elle est ensuite reconstruite. Ce que nous dit de façon concise Spinoza : « *Le concept de chien n'aboie pas.* » Vivre une situation, y être impliqué

par son action, est forcément la saisir mais par une appréhension fortement liée à la place que l'on occupe (point de vue lié au statut) et d'une manière qui suppose savoir-faire et savoirs en acte, d'autant plus efficaces, parfois, qu'ils seront obscurs ou inconscients. Penser une situation, tenter d'en reconstruire le sens et l'expliquer, par les hypothèses du groupe, c'est forcément sortir d'un point de vue unilatéral, prendre conscience de certaines raisons implicites, puis la travailler sous différents angles (alors que, lorsqu'on la vivait, tout était mêlé) et retrouver ensuite, de manière plus claire, les articulations possibles des causes objectives et des raisons d'agir.

La réalité vécue était déjà plus riche et plus complexe que le premier récit ne semblait le dire : grâce aux relances des participants, des souvenirs prennent forme, le tableau se complète, des émotions renaissent. Mais, grâce au modèle, la situation est mise en ordre, découpée, élaborée, structurée. Différentes logiques, qui correspondent à des savoirs de différentes natures, permettent de lui donner sens. Le modèle lui-même n'a qu'une existence de schéma, une existence « en idée », idéale. Donc la situation telle qu'elle est devenue grâce au modèle n'a qu'une existence « en pensée ». C'est l'existence en idée d'un « objet scientifique ».

Reconnaître que la réalité est « complexe » ne signifie pas seulement qu'elle est « compliquée ». Elle ne peut être expliquée par une seule cause ou par une seule raison et elle est plus intelligible si on reconstitue un réseau de causes faisant système. Le praticien, confronté à la complexité des situations éducatives, peut parfois, dans l'urgence de l'action, isoler une cause ou la traiter en priorité. Dans le temps de formation que représente le groupe d'analyse, il faut au contraire prendre le parti d'affronter la complexité et tenter de repérer le plus grand nombre possible de causes et de raisons.

Une approche multiréférentielle signifie d'abord que nous acceptons tous les types de savoirs : aussi bien des savoirs « explicatifs » qui recherchent les causes extérieures que les savoirs « compréhensifs » qui recherchent les raisons (projets, intentions, stratégies). L'approche « objective » aussi bien que l'approche « subjective », l'approche expérimentale aussi bien que l'approche clinique, sans privilégier l'une ou l'autre. L'affrontement des deux paradigmes, la querelle qui a agité les sciences humaines

depuis leurs premiers développements, nous semble particulièrement dépassé lorsqu'il s'agit des sciences de l'éducation. Pourtant Desmet (1989) souligne avec raison que les oppositions ne sont plus aussi tranchées et soutiennent qu'on va « vers une conception élargie des sciences humaines ».

Une approche multiréférentielle signifie que nous acceptons tous les savoirs disciplinaires ; ils seront plus ou moins mobilisés, en fonction des compétences théoriques des participants et du formateur et de leur pertinence, mais, en droit, tous sont convocables : sciences du sujet et de la société (psychologie du développement, psychanalyse, psychologie sociale, sociologie, ethnologie, histoire), mais aussi, au-delà des sciences humaines, philosophie, éthique, épistémologie, théories pédagogiques (celles qui décrivent une éducation meilleure) et même d'autres formes de savoir, comme les arts plastiques, la littérature ou le cinéma. La « couronne des savoirs » du modèle (cf. *infra*) n'en donne qu'un faible aperçu.

Tous les savoirs, mais rien que les savoirs : une approche « multiréférentielle » ne peut se dire que si l'on parle de cette constellation de savoirs. La réalité, elle, a différentes « dimensions » (ou encore « aspects », « régions », « domaines », « champs »). Au moment où on décrit les différents moments de la situation en précisant le temps et le lieu, les actions des acteurs, les dialogues, les événements, leur succession, on est dans la représentation de la réalité spatio-temporelle. Au moment où l'on se demande à quel type de savoir on peut faire appel et à quel niveau d'explication on se situe, on est « dans la multiréférentialité ». Ces « niveaux » n'ont rien de spatial. Ardoino (1992) dans « l'approche multiréférentielle des situations éducatives et formatives » emploie successivement : « niveau, approche, perspective, éclairage, angle, optique, langage ». Le terme varie, mais il s'agit toujours de regard ou de lecture. Il précise d'ailleurs que le terme « niveau » a eu l'inconvénient de donner à penser qu'il s'agit d'une sorte d'« anatomie de l'objet » et qu'il préfère finalement « perspective », qui renvoie mieux à un « regard, structuré par son équipement culturel, conceptuel, théorique ». La multiréférentialité caractérise donc l'instrument qui permet de voir et non ce qui est vu.

Au cours d'une séance, il ne faut donc pas employer le terme multiréférentialité pour tout et à tout moment. On le réservera à la

pluralité des savoirs convoqués. La multiréférentialité ne renvoie pas à la variété des questions qui peuvent être posées sur le contexte, la fratrie, le collège, l'enseignement des fractions, l'attitude du père, la banlieue, etc. Elle est liée plus précisément à l'idée que la complexité de la situation n'est pas seulement d'ordre quantitatif (celle qui correspondrait à beaucoup de personnes, de relations enchevêtrées et qu'il faudrait débrouiller), mais bien d'ordre qualitatif : « c'est une complexité d'hétérogénéité qui signifie que les lois régissant les différents niveaux ne sont pas les mêmes » (ibid.). La réalité de la situation ne peut être mieux comprise que si elle est abordée par différentes disciplines qui ont chacune leur logique scientifique : la manière dont la psychologie, la sociologie, l'histoire... découpent et appréhendent leur objet n'est pas la même. La complexité de la situation ne peut être réduite, ramenée à un seul niveau de lecture. Au contraire, la pluralité des angles d'attaque rend mieux compte de cette complexité.

La multiréférentialité ne doit pas être confondue avec les différents « points de vue » des participants. Ceux-ci voient la situation en fonction de leur position dans l'institution et de leur engagement dans l'action, de la tâche qu'ils ont à accomplir. Certes, c'est déjà beaucoup de prendre conscience de la réalité de ces points de vue et, par les croisements de parole, de sortir d'une vision unilatérale. Mais il ne faut pas confondre ces « points de vue » avec les différentes perspectives scientifiques, les angles d'attaque. On peut avoir, dans un groupe, différents points de vue (celui du maître, de l'élève, du responsable...) et rester pourtant tous à un seul niveau, à savoir par exemple s'intéresser seulement aux « intentions » des différents acteurs ou ne considérer que les relations deux à deux (père/élève, père/enseignante, etc.). On peut multiplier les relations personnelles sans jamais quitter la perspective des relations personnelles, en affinant seulement ce type de relations. C'est bien par une meilleure connaissance de ce que peuvent être les autres angles d'attaque, en comprenant qu'il existe des phénomènes de groupe irréductibles à la relation interpersonnelle ou des « effets de rôles » qui viennent compliquer la simple relation personnelle et que c'est donc par l'introduction d'autres concepts que ceux de la psychologie et un entraînement à la lecture plurielle que l'on pourra élargir les perspectives.

Quels modèles multiréférentiels ?

▶ Le premier modèle : par niveaux La couronne des savoirs

Le premier modèle est le plus simple et convient à toute institution. Nous prendrons comme point de départ une situation éducative en milieu scolaire pour présenter les différentes approches qui permettent de l'analyser, mais ce qui est dit est aisément transposable à une institution d'éducation (qui ne serait pas l'école), de rééducation ou de formation.

• Niveau 1 : la personne, les relations entre les personnes

Pour comprendre la relation éducative, il est nécessaire de l'aborder comme une relation entre deux individus singuliers. À première vue, la situation éducative repose essentiellement sur une relation de face à face entre les individus et, dans une classe, sur la relation entre le maître et l'élève. C'est bien parce que l'élève est cet enfant-là avec sa personnalité – son caractère, ses capacités intellectuelles, ses motivations, ses goûts – mais aussi parce que le maître est cet enseignant, cet homme ou cette femme, avec ses compétences, sa passion d'enseigner ou sa lassitude, son expérience, ses humeurs, qu'une certaine relation va se nouer.

Il est bien évident qu'il vaut mieux connaître l'élève et sa « psychologie », pour bien comprendre la situation. L'intérêt de l'approche psychologique du côté du maître est parfois moins bien perçu. Pourtant, la tonalité des réactions de l'enseignant, sa façon de réagir aux erreurs de l'élève, sa capacité d'écoute, sa rigidité, sont des éléments à prendre en compte. Le maître a besoin de savoir, lui aussi, pourquoi le plus souvent il se comporte ainsi. Une formation complète des enseignants doit comporter une dimension d'auto-analyse et s'efforce de rendre, dans une certaine mesure, l'enseignant capable de mieux maîtriser ses réactions personnelles.

Chacun a sa « personnalité », liée à un passé génétique et surtout familial. Mais il ne faudrait pas du même coup ignorer ce qui peut advenir de nouveau dans le présent. Il faut aussi considérer que les

relations entre les personnes peuvent influencer sur ce que deviennent les personnes. Un changement de personnalité important peut venir d'une rencontre avec un enseignant admiré. Le trajet dans l'autre sens est aussi à considérer, surtout chez les plus jeunes : les goûts, les motivations, les capacités intellectuelles sont malléables et peuvent se modifier justement dans la relation avec un enseignant.

Ce qui écarte une approche purement « essentialiste » des personnes : la rencontre avec l'autre est première. L'identification précède l'identité. L'échange, le conflit, entre les personnes permettent l'évolution des personnalités.

* Niveau 2 : les phénomènes de groupe

En vérité, dans une institution scolaire, la relation entre maître et élève est rarement duelle : elle se met en place dans une classe qui constitue un groupe. Quand le maître s'adresse à l'élève, c'est toujours devant les autres enfants. Pour « faire la classe », il s'appuie sur les réponses des uns et des autres, selon une progression pédagogique qui tient compte des compétences des enfants (il interrogera d'abord ceux qui ne savent pas et fera taire ceux qui savent toujours). Cette stratégie du maître, qui considère le groupe dans son ensemble, peut être mal vécue par certains. Lors d'un contrôle de connaissances oral, le bénéfice collectif est aussi rarement oublié et les erreurs sont reprises pour tous.

Un récit de bonne élève dans un GEASE a évoqué un moment difficile au CP, où la maîtresse avait écarté son « doigt levé » en disant : « Toi, tais-toi, on sait que tu sais. » Elle gardait le sentiment d'une injustice et avait toujours imaginé que l'institutrice avait exprimé simplement un rejet de sa personne. Or, l'enseignante avait sans doute aussi le souci de conduire les apprentissages du groupe-classe.

La présence du groupe est surtout constante lorsqu'il s'agit de gérer les problèmes de discipline. Conduire sa classe, c'est avant tout maîtriser le groupe-classe. L'enseignant a une connaissance intuitive des phénomènes de groupe lorsqu'il s'appuie sur la mise à l'honneur grâce aux félicitations publiques et préfère l'évaluation devant tous les autres ; mais aussi lorsqu'il utilise la mise à l'index, pour accentuer le déshonneur. Ces procédés font partie du savoir-

faire enseignant. Ils sont acceptables, à condition qu'ils n'aillent pas jusqu'à l'humiliation en faisant appel aux rires complices de tous pour dévaloriser un élève, par exemple. La bonne gestion du groupe ne doit pas aller à l'encontre du respect de la personne ou freiner son désir d'apprendre ou inhiber son désir de participer oralement.

La classe inclut le maître et les élèves et le « groupe-classe » a un objectif global : « On est ici pour travailler ensemble. » En fait, le groupe va progressivement se constituer au cours d'une longue expérience commune de « vie de classe ». Mais il faut compter aussi avec le « groupe des pairs » constitué par les élèves seuls. Ce groupe existe au moins dans les temps de pause, de récréation. Sa cohésion est très variable. Peu de points communs entre des enfants de village qui se retrouvent pour jouer au dehors, dont les familles se rencontrent, des lycéens qui se connaissent seulement par le lycée et forment très vite des clans par affinités personnelles, des élèves internes des Grandes Écoles, où tout est fait pour leur donner un « esprit de promotion », et des étudiants qui ignorent jusqu'au nom de leurs « voisins d'amphi ». Parfois, la cohérence et la structuration du groupe des pairs doivent tout à une « sociologie » extérieure, parfois elle est quasi inexistante. Le groupe des pairs a ses leaders et ses clans, constants ou fluctuants, ses règles du jeu et ses valeurs, qui sont parfois à l'opposé des valeurs de l'École. Quand se pose un problème de discipline, on le doit souvent à des interférences complexes et mal aperçues.

Les effets d'entraînement, mais aussi les lois du silence sont souvent présents. Pour les adolescents, on sait à quel point compte l'opinion des autres. Un acte d'indiscipline est rarement un acte isolé : il s'insère dans une situation globale où intervient le regard des pairs. Le déviant par rapport à la loi scolaire pense qu'il garde malgré tout l'estime des autres car il se réfère à un code d'honneur différent. Parfois même, il transgresse la loi scolaire uniquement pour rechercher l'estime des autres. Quand se pose un problème de discipline, il faut débrouiller la situation en n'oubliant jamais le groupe des pairs.

Dans une classe traditionnelle, le groupe des pairs est toléré à l'extérieur (temps de pause) mais refusé dans le temps d'enseignement. S'il apparaît, c'est sous ses aspects négatifs (bavardage,

échanges perturbateurs, chahut). Les échanges transversaux n'ont pas lieu d'être. La force que constitue la mise en commun de la volonté des élèves est plutôt redoutée. Elle se manifeste effectivement dans les marges, est considérée comme illicite et comme un trouble de l'ordre établi. Ce n'est pas étonnant, dans la mesure où une classe traditionnelle n'admet, par principe, que les échanges entre maître et élève, contrôlés, initiés par le maître. Parce que l'ordre de la classe est conçu sans lui, et même bâti sur sa négation, on réprime le plus souvent ce qui vient du groupe des pairs.

On peut imaginer une classe où non seulement les échanges transversaux sont permis, mais où cette force est souhaitée, utilisée, canalisée. Telle est sans doute la particularité des classes où l'on travaille en groupe (quel que soit par ailleurs le mode d'organisation). On s'appuie alors sur la force positive que constitue le groupe des élèves, ses échanges, son invention collective. La dynamique du groupe est exploitée en vue d'un travail en commun.

L'intérêt de ce niveau d'analyse est capital. Il s'agit de voir que les personnes, certes, sont bien toujours là, dans leur singularité, mais que leurs actions, leurs propos dépendent du regard, de l'intervention, de l'intervention de tiers qui infléchissent leurs réactions. Ce qui se passe est « autre », d'une autre qualité que ce qui se serait passé en face à face. Le « rôle » que l'on joue, dans la mise en scène devant les autres, même s'il a une existence fugace, va peser sur les faits et gestes. Il est irréductible à la seule relation interpersonnelle. D'autres concepts, d'autres théories doivent être introduits pour rendre intelligibles les phénomènes de groupe. Cela est-il suffisant pour comprendre la relation éducative ? Peut-on s'en tenir là ?

• Niveau 3 : l'effet institutionnel

Il faut introduire ce niveau car le groupe-classe n'est pas isolé, flottant. Il est lui-même inséré dans une institution scolaire qui a jeté les bases de son existence en le découpant, en lui assignant un lieu d'activité, en lui donnant des objectifs et un certain nombre de règles. En vérité, la mise en scène se fait ailleurs ; on peut s'intéresser au côté « instituant » du groupe classe (Imbert, 1994), à tout ce qui est décidé en commun concernant la vie de la classe, les règles du vivre-ensemble ; le maître peut souhaiter, en effet, faire

vivre la classe selon des principes démocratiques et inculquer ainsi aux enfants un certain nombre de valeurs essentielles. Mais on ne peut jamais oublier que le groupe-classe lui-même est *institué*.

À ce niveau de lecture, il faut repérer ce qui détermine les conduites, qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou non. Non seulement ce qui vient d'un « *dehors* » de la classe, visible, immédiat, qui serait l'établissement scolaire, mais, au-delà, de toutes les contraintes imposées par l'institution scolaire — contraintes d'espace, de temps, programmes, règlements, modes d'évaluation, manières d'être collectives, toujours en devenir, profondément historiques, qui viennent de changer, ou qui vont changer, mais qui sont toujours sous-tendues par une adéquation, ou un ajustement, aux finalités de l'institution.

Au niveau institutionnel, nous situons tout ce qui détermine objectivement les conduites, les exigences réelles de l'institution comme la manière dont elle établit et régule les rapports entre les acteurs par des statuts qui donnent des droits et des devoirs, qui codifient des procédures explicites de nomination, de sanction, de révocation, d'exclusion. Mais aussi ce qui détermine « *imaginativement* » les conduites, ce qui n'est écrit nulle part, ce qui fait qu'à un certain moment, les acteurs sont bien dans leur rôle s'ils agissent ainsi ou, en tout cas, se tiennent dans la marge de liberté accordée par l'institution.

Les enseignants, surtout ceux du secondaire, ne pensent souvent les contraintes que sous la rubrique « *Administration* ». Ils se représentent une liberté pédagogique souveraine, en butte aux tracasseries d'une Administration mythifiée ; ou, si tout se passe bien, ils l'attribuent aux « *qualités humaines* » de leur proviseur. Ces enseignants lisent donc tout ce qui se passe au niveau personnel, purement psychologique, et la prise de conscience de la nécessité d'analyser les situations éducatives d'une autre manière serait particulièrement bénéfique dans leur formation.

Or, tout ce qui vient de l'institution et de la formation professionnelle que l'institution a instaurée modèlera profondément les comportements. Tout ce qui fait que la relation entre le maître et l'élève se tient entre certaines limites dépend du règlement, mais aussi de représentations imaginaires qui correspondent aux rôles et

aux représentations de rôle que l'on peut avoir. Les rapports entre les individus ne sont jamais purement « personnels », car ils s'insèrent dans des contours déjà dessinés, respectent des formes en usage dans l'institution. Ces modèles imaginaires peuvent être répétés lorsqu'on dit « *cela se fait* » ou « *cela ne se fait pas* ». Les conduites individuelles semblent buter sur un « *fait* », une évidence quasi naturelle. Mais la volonté d'analyse impose précisément de se mettre en alerte : une affirmation sans justification précise renvoie toujours à l'imaginaire social, au socle des habitudes collectives, au noyau dur des « *habitus professionnels* ». C'est ici que l'on sort des choix personnels et que l'on accède au niveau beaucoup plus obscur des déterminations historiques et sociales.

Ainsi, « *cela ne se fait pas de caresser les cheveux d'un élève, au collège, pour l'encourager* », mais cela se fait « *d'embrasser un petit à la maternelle pour le consoler* » (encore que les professeurs masculins se méfient maintenant de l'interprétation que l'on pourrait en donner en ces temps de soupçon pédophilique). Un tel exemple montre d'ailleurs l'évolution possible des *habitus*.

De même, « *cela ne se fait pas pour un enseignant de se déshabiller, jusqu'à se mettre nu, dans sa classe de Terminale* ». Même lorsqu'il s'agit de mettre en acte une démonstration philosophique. Bernard DeFrance l'a appris à ses dépens car l'institution n'a pu tolérer cet acte pourtant sous-tendu par une intention pédagogique... Il a cru pouvoir « *isoler* » son action pédagogique du contexte institutionnel. Les échanges sont codifiés non seulement par les règlements, mais par des coutumes et pratiques institutionnelles qui renvoient plus ou moins aux mœurs, aux coutumes sociales.

• Niveau 4 : les déterminations sociales

On peut s'en tenir dans un premier temps aux trois premiers niveaux et ne construire le quatrième niveau que lorsqu'on a besoin précisément de faire appel à lui, dans le mouvement même de l'analyse, et selon des perspectives différentes. Par exemple, on sentira que ce niveau de « *société* » est indispensable :

— si l'on rencontre des problèmes de « *réforme scolaire* », il sera pertinent de montrer que toute institution dépend d'une certaine

politique scolaire, elle-même liée à des choix politiques plus larges ;

— si l'on estime que la situation dépend fortement des positions sociales des acteurs, du décalage entre origine sociale des enseignants et origine sociale des élèves, incompréhensions culturelles, conflits ethniques...

Ce niveau de « *société* » est bien évidemment toujours présent, mais il recouvre des déterminations très diverses, car liées aux différentes sciences sociales, sciences politiques, sociologie, anthropologie, ethnologie, histoire. Pour montrer son importance et ne pas risquer un vague appel à « *la société* », mieux vaut l'introduire sur un thème précis qui le spécifie. Notre deuxième modèle, *l'arène pédagogique*, a l'avantage de préciser à quel type de déterminations sociales et à quelles sciences sociales on se réfère.

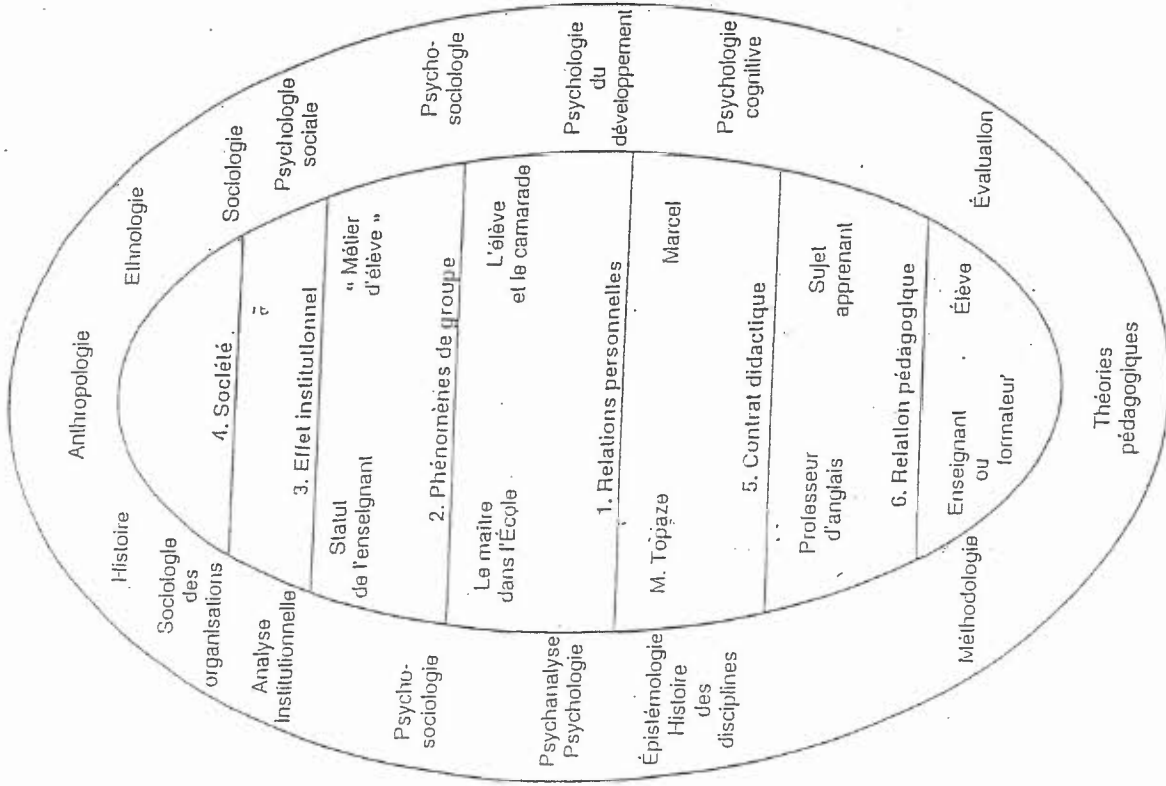
Les deux niveaux qui suivent peuvent être également introduits en fonction du public et de l'avancée de la formation. Ils conviennent déjà plus particulièrement aux situations d'enseignement.

• Niveau 5 : la relation didactique

Dans les situations d'enseignement, la relation entre maître et élève se développe toujours en relation avec un objectif qui est d'apprendre et de faire apprendre.

La didactique concerne le processus de l'apprentissage : comment apprend-on ? Cela dépend-il de la nature du savoir ? Que se passe-t-il chez l'élève quand il apprend ? Que doit-on apprendre ? Quels sont les savoirs essentiels ?

Les questions didactiques pourront s'appuyer sur des connaissances données par l'histoire des disciplines, l'épistémologie des savoirs, mais aussi sur des savoirs en psychologie du développement intellectuel (Piaget, Vigotski). Elles ont également été éclairées par des recherches théoriques et pratiques sur la métacognition. Mais elles s'intéressent aussi aux liens entre les savoirs produits par les savants et leur transposition dans l'institution scolaire. Elles concernent également les usages sociaux des savoirs, la construction des « *curricula* » dans chaque système scolaire, en fonction des besoins historiques et des choix politiques.



Le premier modèle : par niveaux
La couronne des savoirs

• Niveau 6 : l'acte pédagogique

- Ici, ce qui intéressera plutôt dans l'acte d'« enseigner », ce seront :
- les attitudes de l'enseignant (sa conception de l'autorité, sa manière de l'exercer);
 - les méthodes d'enseignement (travail individualisé, en groupe, etc.);
 - les modes d'évaluation (procédures de notation, évaluation sommative, formative...).

En dehors de l'institution scolaire, où la finalité principale clairement affichée est de faire apprendre, ces deux derniers niveaux auront-ils la même pertinence? Dans une institution de formation d'adultes, même si les savoirs à acquérir n'ont pas toujours la forme explicite de « disciplines », ils sont présents. Et, même s'il s'agit plutôt de savoir-être personnels, d'attitudes, on peut sans aucun doute repérer un « objet à enseigner » et une « méthode de formation ». Dans une institution sanitaire ou sociale, le niveau de la didactique sera parfois moins utile, mais le niveau « pédagogique » sera présent pour souligner les « temps d'acquisition ».

Le premier modèle, complet, a donc six niveaux. Le deuxième modèle, par gradins, a été construit, non pas en ajoutant encore des niveaux, mais en les disposant différemment, de telle sorte que le rapport au savoir soit mieux souligné et que les références sociales soient précisées. Par là même, il convient mieux à une situation éducative où les buts pédagogiques sont clairement explicités.

► Le deuxième modèle : par gradins
L'arène pédagogique

Le deuxième modèle combine le triangle didactique de base (Houssaye, 1994), le maître, l'élève et le savoir, avec les différents niveaux que nous retrouvons; mais construits en cercle à partir de cette base. Pour donner une image, on peut partir de la base qui est le triangle pour monter successivement des gradins : on peut parler

d'*arène pédagogique*. Nous reprendrions seulement ce qui change dans les relations, en fonction de la médiation plus flisble des savoirs.

Premier gradin : on est au niveau de la personne et de la relation entre les personnes

Tout ce qui a été développé peut se retrouver mais on voit qu'apparaît mieux maintenant sur ce premier cercle : le rapport de l'enseignant au savoir, et surtout le rapport de l'élève au savoir. L'enseignant a un certain rapport au savoir.

Il est hérité socialement, construit dans sa formation qui est très étroitement liée à un seul savoir disciplinaire en France pour le secondaire. Ce qui déterminera une identité professionnelle forte de « professeur de maths » et non de professeur de tel collège. Il est donc motivé prioritairement, voire de manière exclusive, par ce savoir. Cette détermination peut produire des enseignants passionnés mais aussi très démotivés s'ils jugent les élèves incapes à recevoir ce savoir.

S'il manque à l'enseignant le souci de l'élève et des compétences concernant les processus d'apprentissage, le rapport passionné au savoir ne suffit pas. Ni l'intérêt seul pour un domaine du savoir (« j'adore les maths »), ni d'ailleurs l'intérêt seul pour les élèves (« j'adore les enfants ») ne sont suffisants. C'est le désir de faire partager un savoir qui fait les meilleurs enseignants.

La relation personnelle de l'élève au savoir

Le désir de connaître s'origine dans la vie affective la plus profonde. Pour comprendre la « motivation » de l'élève, il faut replacer ses premiers liens à la connaissance dans le contexte de ses premiers émois (scène primitive, énigme de l'Œdipe, secret des adultes). Des inhibitions pour certains enfants, mais surtout pour tous un certain *style de découverte*, peuvent être liés aux premiers interdits de connaître ou aux défenses d'agir. Mais ces facteurs psychologiques n'expliquent pas à eux seuls tout le rapport au savoir ; la situation sociale de la famille est particulièrement déterminante.

• *Deuxième gradin* : on est au niveau des phénomènes de groupe.

La mise en évidence du savoir permet de mieux souligner, sur le trajet de l'enseignant vers le savoir, comment les méthodes de

groupe sont utiles pour enseigner. Et, sur le trajet de l'élève vers le savoir, comment les apprentissages sont modifiés par les relations entre pairs. L'un des résultats incontestables des recherches récentes en psychologie du développement est bien que l'intelligence de l'individu ne peut s'expliquer hors des interactions sociales (Doise, 1976). On parlera de conflit socio-cognitif lorsque les interactions entre pairs construisent des solutions divergentes qui les conduisent à un niveau d'équilibration supérieur.

• *Troisième gradin* : l'effet institutionnel

Ici, on pourra mieux distinguer les relations dans l'établissement (entre tous les partenaires de la « vie scolaire »), les effets de l'institution sur l'enseignement et les effets de l'institution sur les parcours scolaires des élèves (problèmes d'orientation mais aussi « métier d'élève »).

En traitant l'effet institutionnel sous ces trois aspects, on pourra mieux faire apparaître aussi bien les recherches sur l'effet-établissement (Duru-Bellat, 1990; Ballion, 1998; Dubet, 1992) que les recherches sur « le métier d'élève » (Perrenoud, 2000). L'élève, tout comme l'enseignant, apprend à tenir son rôle (dans la classe mais aussi au sein de la vie scolaire). L'élève est un acteur social. Il apprend à l'école d'autres choses que celles prévues dans le *curriculum* (opposition entre le « *curriculum réel* et le *curriculum caché* », Perrenoud, 1984).

• *Quatrième gradin* : les déterminations sociales

En faisant apparaître le savoir, on retrouve avec plus de précision le rapport au savoir du maître en tant qu'il est déterminé socialement et le rapport au savoir de l'élève qui dépend fortement de son insertion sociale.

Une partie importante des recherches en sciences de l'éducation porte sur les déterminants sociaux de l'échec scolaire. Mais, parmi ceux-ci, il faut sans doute détacher ceux qui vont plus particulièrement conditionner son attitude générale vis-à-vis du savoir, de l'apprentissage et de l'école. Le mérite des recherches récentes est de mieux distinguer ces divers aspects. Bautier, Charlot et Rochex (1994) ont montré qu'avoir une image positive de l'école, en attendre beaucoup, ne suffit pas ; dans les familles les plus éloignées de

la culture scolaire; l'enfant construit un certain rapport à l'étude qui lui donne moins de chances d'être « en phase » avec ce qu'on attend de lui à l'école.

On peut reprendre ensuite les différents axes pour récapituler les effets de la montée des gradins successifs.

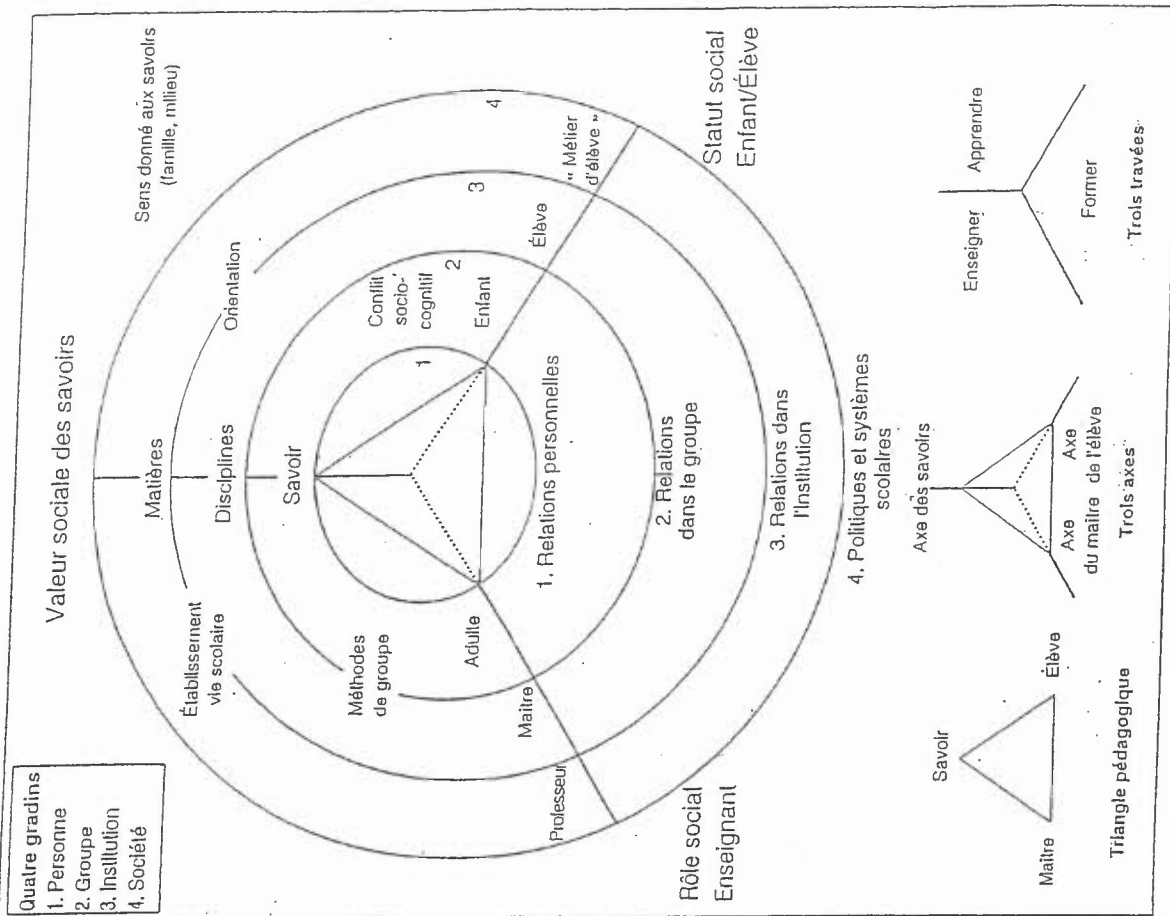
On soulignera mieux dans ce modèle les effets de la société le long de l'axe des savoirs. Repérons les appellations multiples que l'on peut donner au savoir : au deuxième gradin, on peut le nommer « discipline scolaire », ce qui correspond bien au sens premier de « discipline », qui forme le corps ou l'esprit de l'élève. Au troisième gradin, pour l'institution, c'est une « matière », ce qui exprime le moment où les disciplines se juxtaposent, se complètent, se hiérarchisent dans les « matières au programme ». Qui décide du poids d'une matière ? De ses horaires, de ses coefficients au bac ? Les inspecteurs généraux principalement, après avis des commissions de spécialistes ; mais l'importance d'une « matière » reflète finalement l'importance que la société lui accorde et dépend de la finalité sociale du savoir.

Si l'on reprend une vue d'ensemble du modèle, on peut réfléchir à la mise en perspective des différents gradins (personne, groupe, institution, société).

Vus d'en bas, les gradins du haut sont un peu lointains. Quand les acteurs sont face à face, ils peuvent oublier l'existence des déterminations sociales et le poids de l'institution. Pourtant, l'éducation est un fait social, les pratiques pédagogiques ont toujours des déterminants institutionnels et sociaux.

Vu d'en haut, des derniers gradins, le centre de l'arène est bien le lieu de l'acte pédagogique : le moment où le maître rencontre son élève. Rencontre difficile si le maître se sent « livré aux fauves », s'il ne peut même plus enseigner et si l'acte pédagogique devient une véritable comédie... Rencontre heureuse le plus souvent où un enseignant, grâce à tout son savoir-faire, son attention, son souci de l'élève, de chaque élève et de tous les élèves, conduit chacun d'eux à conquérir le savoir, à grandir, à s'émanciper, acceptant par là même de « se donner la mort » en tant que maître et pédagogue.

Comment utiliser ces modèles d'intelligibilité ? Nous abordons la manière dont le GEASE s'articule aux autres temps de formation,



Le deuxième modèle : par gradins
L'arène pédagogique