

衍 *LIFE*

Laboratoire Innovation Formation Education



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Présentation de l'équipe
Réseau OPÉEN&ReForm
Novembre 2013

Les membres de LIFE

Barthassat Marie-Ange, chargée d'enseignement retraitée

Bolsterli Michèle, chargée d'enseignement retraitée

Bonneton Danielle, chargée d'enseignement retraitée

Capitanescu Benetti Andreea, chargée d'enseignement

Gather Thurler Monica, professeure retraitée

*Maulini Olivier, professeur responsable, contact OPÉEN&ReForm

Meyer Aline, conseillère aux études

Muller Alain, chargé d'enseignement

Perrenoud Manuel, assistant

Perrenoud Philippe, professeur honoraire

Périsset Danièle, privat-docent

Progin Laetitia, chargée d'enseignement

Rousselle Laetitia, assistante

*Vincent Valérie, chargée d'enseignement , suppléante contact OPÉEN&ReForm

Veuthey Carole, chargée d'enseignement

Wandfluh Frédérique, chargée d'enseignement

衍

<http://www.unige.ch/fapse/life/>

life@unige.ch

Objets et problématiques de recherche

Innovation-Formation-Education : Travail de recherche, réflexion et intervention initié en 2000 à l'Université de Genève, en sciences de l'éducation. Axe principal : l'innovation dans le champ de la formation et de l'éducation. Développement des savoirs sur l'innovation et des savoirs d'innovation. Description et explication des processus d'innovation dans une perspective systémique, interactionniste, à la fois historique et comparative.

Pratiques pédagogiques et travail réel des enseignants : Étude des pratiques pédagogiques ordinaires et de leur évolution. Analyse critique des rapports entre discours, idéaux, prescriptions éducatives, et travail réel des enseignants. Identification des conditions d'exercice de ce travail, et des tensions internes entre visées et contraintes, sens pratique et rationalisations. Les recherches sont conduites en collaboration avec des praticiens, et des équipes francophones engagées dans l'Observation des pratiques enseignantes (réseau OPÉEN&ReForm).

Gouvernance scolaire et travail réel des chefs d'établissement : Questionnement de la genèse, des objectifs, des significations variées, ses usages nationaux ou locaux diversifiés, des effets politiques, cognitifs et pragmatiques de la mise en place des nouveaux instruments d'action publique dans le domaine de l'éducation. Il s'agit également d'interroger les modes de construction de ces instruments, leurs modalités de mise en œuvre, ainsi que les controverses et tensions qu'elles suscitent.

Forme scolaire et organisation du travail dans les classes et les établissements : Étude des différentes formes d'organisation du travail scolaire et de leur évolution, en particulier du point de vue du rapport au savoir et des rapports de pouvoir repérables dans les structures scolaires, les curricula, les programmes, les moyens d'enseignement, les pratiques et les instruments d'évaluation, les dispositifs de gestion de classe, la division du travail entre enseignants et entre élèves et enseignants. Les pratiques du redoublement et de la filiarisation précoce (*early tracking*) sont interrogées à partir des modalités alternatives qui se développent (ou non) dans différents contextes.

Professionnalisation des métiers de l'enseignement et de l'éducation : Observation et analyse de l'évolution du statut, des compétences et de l'autonomie théorique et réelle des métiers de l'éducation et de l'enseignement. Étude des impacts de cette évolution sur les formations professionnelles, et de ces formations professionnelles sur cette évolution. Elaboration et mise à l'épreuve d'hypothèses relatives au lien entre le travail éducatif et les phénomènes sociopolitiques de démocratisation, sécularisation, domination, émancipation, libéralisation, bureaucratisation, globalisation, etc.

Cadres théoriques mobilisés

Sociologie de la forme scolaire et du curriculum : le fait éducatif s'incarne dans des formes historiquement constituées ; la forme scolaire place l'apprentissage humain à l'écart des autres pratiques sociales, pour établir un curriculum rationalisé, formalisé, explicitement rédigé, mais dont le curriculum réel (voire caché) peut plus ou moins s'écarter ; au bout du compte, c'est ce curriculum qui produit (ou non) des effets de formation et des inégalités ; et c'est de la tension interne entre rupture épistémologique et relation sociale que découle l'évolution de l'école et les controverses à son propos.

Anthropologie des pratiques, des savoirs et des compétences : le curriculum réel est d'abord le résultat de pratiques pédagogiques plus ou moins raisonnées ; en situation, enseignants comme élèves activent et renouvellent un système de prédispositions, un *habitus* hérité de leur socialisation et orchestrant des schèmes largement inconscients de perception, d'évaluation et d'action ; les savoirs formels peuvent contribuer à contrôler le sens pratique, à développer la réflexivité et des compétences sectorielles, mais à condition de convaincre le praticien de leur pertinence pour l'action et la pensée de l'action.

Sociologie et psycho-sociologie des organisations et de l'innovation : les pratiques et les déterminants des pratiques ne se limitent pas à l'espace clos de la classe ; la division et l'organisation du travail scolaire, les dispositifs de différenciation externe et interne, la direction des établissements, la gouvernance des systèmes éducatifs, les relations entre l'école et son environnement (y compris avec la recherche en éducation et la formation des enseignants) pèsent sur le travail des enseignants et celui des élèves ; l'évolution des pratiques se situe au croisement de réformes plus ou moins abouties et de l'innovation ordinaire.

Clinique du travail et de l'activité : le travail réel n'est donc pas réductible au travail prescrit ; parce que le travailleur peut dévier de la tâche imposée, mais parce qu'il peut aussi faire plus que ce qui est dit pour la réaliser ; le réel de l'activité désigne ce que le travail exige du travailleur comme compétence, comme engagement, comme astreinte, voire comme souffrance, y compris quand cette dernière vient moins de la tâche à exécuter que du travail empêché ; une boucle se ferme si le travail qu'on ne peut pas faire demande, soit de se résigner, soit de chercher une issue et d'innover.

Philosophie et épistémologie du Sujet : s'inquiéter des pratiques pédagogiques ordinaires et de leur évolution sous-entend deux aprioris normatifs ; 1. l'accès au savoir mérite d'être démocratisé ; 2. les acteurs de cette démocratisation doivent être impliqués ; cette double orientation s'adosse à une éthique du sujet compétent en contexte démocratique.

Types de données recueillies

Enregistrements audio, vidéo et manuscrits de pratiques en situation : des séquences d'enseignement sont enregistrées, intégralement et/ou par échantillonnage sélectif ; la plupart sont spontanées, mais certaines commandées par les chercheurs pour faciliter des comparaisons ; des semaines entières de *shadowing* sont parfois pratiquées.

Entretiens d'autoconfrontation : la plupart des enregistrements sont précédés d'entretiens formels ou informels, et suivis d'entretiens formels d'autoconfrontation simple ou croisée.

Documents de travail : l'observation portant (aussi) sur le travail d'organisation du travail, de planification, de répartition, de modularisation, etc., les ressources graphiques des enseignants sont particulièrement exploitées.

Travaux d'élèves : ils peuvent servir de trace du travail réalisé par l'enseignant et de l'impact de ce travail sur celui des élèves (donc sur leurs expériences et leurs apprentissages éventuels) ; ils sont aussi utilisés parfois comme source d'information dans un dispositif d'autoconfrontation.

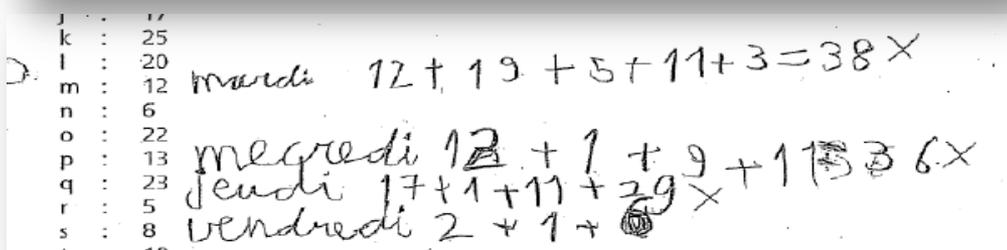
Prescrit institutionnel : documents permettant de situer le travail observé dans son cadre normatif.



OM : Et tu dis que ça t'arrive jamais, mais que tu l'as fais quand même.

DIR : Mais non, parce que moi je suis pas d'accord de faire ça. J'ai pas le temps. Mais tu veux que je fasse comment ? C'est des gamins de première enfantine, je ne peux pas mettre un mot sur la porte. Des plus grands j'aurais mis: "Voilà, vous allez dans la classe à côté. On vous dira où aller." Mais là j'étais coincée. Donc, ça arrive.

Contrat négocié n° 1	Contrat négocié n° 2	Livret de semaine	Contrat négocié n° 3	Contrat négocié n° 4	Bilan & Portfolio	Contrat négocié n° 5	Contrat négocié n° 6	Contrat négocié n° 7	Vacances d'hiver	Contrat négocié n° 8	Contrat négocié n° 9	Livret de semaine	Contrat négocié n° 10	Contrat négocié n° 11	Bilan & Portfolio / Entretien	Contrat négocié n° 12
Vacances d'automne			Vacances de Noël			Bilan & Entretien				Vacances de Pâques						
Activités didactiques & situations-obstacles			Activités didactiques & situations-obstacles			Activités didactiques & situations-obstacles				Activités didactiques & situations-obstacles			Activités didactiques & situations-obstacles			
Ateliers Inter-classes			Ateliers inter-classes			Ateliers inter-classes				Ateliers inter-classes			Ateliers inter-classes			
Activités de routine			Activités de routine			Activités de routine				Activités de routine			Activités de routine			



5.2. Modalités d'évaluation au cycle moyen

Au cycle moyen, l'évaluation est chiffrée de 1 à 6 et porte sur le niveau d'acquisition des connaissances et des compétences défini dans le plan d'études.

Les méthodes utilisées

Théorisation ancrée : le travail de recherche s'inscrit dans le paradigme général de la théorisation ancrée ou enracinée (*Grounded Theory*) ; il consiste à poser une question de recherche sur la base d'une revue extensive des savoirs existant en amont ; puis à identifier le terrain d'enquête, l'échantillon à constituer et les données à récolter afin de disposer d'un *corpus* permettant d'établir de nouvelles catégories par le biais d'une analyse qualitative, à la fois explicative et compréhensive, du matériau pertinent.

Echantillonnage sélectif : nos échantillons doivent moins être statistiquement que stratégiquement représentatifs ; pour observer l'effet du contexte social sur les pratiques de guidage et de questionnement à l'école élémentaire, par exemple, nous avons retenu des classes sociologiquement contrastées (écarts maximisés) ; pour étudier le travail réel des directions d'établissement, nous avons différencié les ordres d'enseignement, et comparé les pratiques scolaires avec celles du secteur santé-social en Suisse romande.

Analyse par induction croisée des variations et des régularités : les données récoltées sont lues et relues de manière systématiquement comparées ; les occurrences qui se répètent sont considérées comme de *régularités* intra- ou inter-personnelles ; celles qui contrastent au contraire entre elles sont qualifiées de *variations*, elles aussi intra- ou interpersonnelles ; c'est de l'induction croisée des régularités et des variations dominantes que peuvent être déduites des catégories conceptualisant les regroupements d'occurrences.

Catégorisation progressive et itérative : les catégories émergentes sont organisées selon deux axes ; le premier juxtapose l'une à côté de l'autre les catégories de même niveau (par exemple : une question d'élève sera ignorée, rejetée ou exploitée) ; le second enchâsse, à l'intérieur d'un item, des catégories de plus bas niveau ramifiant la description (une question exploitée peut l'être directement, par réponse de l'enseignant ; ou indirectement, par dévolution à un élève, un groupe d'élèves ou la classe) ; on affine l'arborescence par itérations successives, jusqu'à saturation du matériau et nouveau prélèvement, cas échéant.

Confrontation du travail prescrit et du travail réel : la question de l'efficacité des pratiques (et de leur développement) est posée de l'intérieur du modèle ; les prescriptions externes et les idéaux des praticiens sont confrontés - si possible avec eux - au travail observable et à ce qui le conditionne en réalité ; l'analyse cherche à conceptualiser les écarts possibles entre le souhaitable et le réel, pas à le réduire en postulant - du dehors des situations - que l'un ou l'autre aurait objectivement la priorité.

Validation pragmatique : pas par soumission au verdict de acteurs, mais par discussion avec eux à propos des résultats obtenus : en quoi la théorisation produite est-elle ou non féconde pour enseigner, former les enseignants, développer les pratiques en reconnaissant à la fois leur valeur et leur capacité de s'interroger ?

Les opérations OPÉEN&ReForm qui croisent nos travaux

Opération 4 :

Etude des liens entre les pratiques ordinaires et innovantes et la formation des enseignants.



Opération 5 :

Effets du processus enseignement-apprentissage : quel rapport entre les pratiques enseignantes et les apprentissages des élèves ?



Merci de votre attention.

life@unige.ch