

(SYNTHESE D'UNE PROPOSITION INTEGRANTE DE RECHERCHE, ENSEIGNEMENT, PSYCHANALYSE ET DEVELOPPEMENT GROUPAL)

Dra. Isabel JIMÉNEZ GONZÁLEZ,

CESU-UNAM, Mexique



❖ I - LA METHODE TRADITIONNELLE

Sans risque d'exagération, on peut affirmer que dans le monde entier, à des degrés divers, le travail en salle de classe se déroule généralement de manière traditionnelle. Ceci peut être nuancé, sans pour autant altérer substantiellement la caractérisation, par quelques éléments anecdotiques issus davantage des traits biographiques de l'enseignant, des caractéristiques de la discipline ou des besoins institutionnels. En général, le binôme enseignement-apprentissage met l'accent sur l'enseignement au détriment de l'apprentissage et la plupart des enseignants conscients font des efforts du côté de la didactique dans le but d'être de « bons professeurs », au lieu de s'inquiéter pour obtenir des progrès significatifs en matière d'apprentissage.

Ordinairement, le « bon professeur » prépare ses cours, récapitule ce qui a été vu antérieurement et propose un thème à aborder et certains objectifs à atteindre, s'en tenant à un plan conçu pour la classe. Avec un certain degré de flexibilité, il expose magistralement les contenus, accepte et provoque les dialogues, pose des questions et répond, questionne et accepte les questionnements, éclaircit les doutes et au milieu d'une relative discussion, il réaffirme l'essentiel des contenus.

Au-delà de cette apparente harmonie d'enseignement-apprentissage, comme l'ont révélé de nombreux pédagogues et analystes, il existe un univers différent : les étudiants, alors qu'ils prêtent plus ou moins attention, divaguent au fil de leur propre pensée, flirtent, prennent des notes personnelles et « reviennent » de façon intermittente à ce qui a lieu dans la salle de classe ; le professeur, quant à lui, de façon inconsciente ou délibérée, contrôle le groupe et exerce son pouvoir. Le temps passe agréablement et on déclare vus les thèmes annoncés, on prend des notes et on laisse des devoirs pour la classe suivante.

Ce qui vient d'être décrit a lieu dans le meilleur des cas. Dans d'autres cas, ce monde idyllique est bien pire : le professeur ne prépare pas ses cours, lui ou ses élèves assistent malgré eux ou sont préoccupés par des choses différentes ou plus urgentes. Dans le cas où les classes sont plus proches d'un modèle participatif, avec des applications audacieuses ou traditionnelles, pour maintenir les étudiants occupés et en mouvement, on utilise des dynamiques ou une grande variété de moyens qui facilitent l'apprentissage, et parfois même amusent. Dans tous les cas, il faut des modèles qui offrent des alternatives, dépassent ce qui a été décrit et accomplissent les visées de l'éducation. Dans le but d'apporter des éléments dans ce sens, nous énoncerons un *Modèle de travail en classe* qui aide à centrer le travail collectif et parvenir à la formation intégrale des étudiants, où le rôle de l'enseignant lui permet d'optimiser sa formation et ses connaissances.

I - 1 Description du Modèle proposé

Le modèle holistique proposé requiert le consentement et l'acceptation d'un système de travail qui s'enregistre systématiquement et qui revient régulièrement au groupe pour sa discussion et son analyse. De cette manière, on rétro-alimente la dynamique des tâches collectives, on analyse et on discute pour améliorer et orienter les travaux. En résumé : la conduction des tâches, qui ont été préalablement expliquées conformément au programme de la matière, est assurée par deux enseignants ayant des fonctions et des formations différentes, quoique l'idéal soit qu'ils puissent inter changer leur rôle respectif.

L'un d'entre eux est le *Professeur spécialisé dans la matière*, c'est celui qui guide les sessions et s'occupe de la dynamique collective dans ce qui a trait au savoir et au contenu de la matière, il expose, il demande, il explique, il éclaircit les doutes et cherche la participation la plus active possible ; l'autre enseignant a la fonction de *Professeur clinique*, il assiste comme témoin pour prendre des notes et élaborer un registre quotidien, testimonial ou ethnographique, de la dynamique qui a eu lieu au sein du groupe. Sa fonction principale est de prendre note des implicites ou des latences du groupe. Alors que cela a lieu, pendant le développement de toutes les activités de la session de travail, on enregistre les voix, de préférence en audiovisuel, de telle sorte que les étudiants et les professeurs s'habituent à la présence de ces témoins muets mais permanents. Ces appareils peuvent être manipulés par un des étudiants ou par un *technicien en audiovisuel*.

L'un des accords pris dès le départ est la tenue d'un Journal de travail des étudiants, dont l'auteur varie⁸⁶ à chaque séance afin de permettre que tout le monde participe, observe, enregistre et remarque ce qui, à leur avis, a lieu d'important ou de normal. Dans cette partie, l'étudiant sélectionné prendra note et exprimera avec totale liberté et manière d'être ce qu'il juge important à dire au groupe, ses doutes sur les contenus et les expériences qui se sont déroulées là. Régulièrement, s'en tenant au programme (généralement chargé), au nombre et à la durée des sessions et à ce qui s'est passé, on réalisera une séance *d'évaluation et d'analyse* où seront révisées les trois sources de registre. La lecture du *Journal de travail des étudiants* permettra de connaître leur point de vue sur les événements suscités dans la salle de classe, aussi bien quant au domaine de connaissances traité, aux difficultés pour suivre le cours, les doutes et les savoirs compris, que par rapport aux phénomènes de distractions ou aux implicites révélés par les anecdotes ; le *Professeur clinique* exposera son registre de ce qui a eu lieu en mettant l'accent sur l'explication des choses importantes et des implicites qui sont le fond de la dynamique de classe ; le *registre audiovisuel*, au moment d'être visionné et examiné, situera les participants, en incluant le Professeur spécialisé, par rapport aux emphases, aux gestes, aux attitudes, aux manières et formes de participation, ou d'absence dans la méditation ou l'évasion de la classe. Le *Professeur spécialisé* mènera la discussion sur les positions, l'analyse et les enseignements de ce qui a été enregistré par les divers acteurs et registres, en essayant d'arriver à des conclusions qui améliorent le travail groupal *centré sur la tâche d'apprentissage*.

Pour accomplir la partie du contrôle des connaissances afin d'attribuer une note, l'évaluation finale du cycle de travail comprendra l'intégration des évaluations partielles avec le dossier individuel que chaque étudiant aura constitué tout au long du cycle, ce qui a été préalablement accordé comme une des tâches, et qui contient des matériaux de classe, des devoirs, des exposés, des pages rédigées sous forme de journal collectif, la bibliographie utilisée et la trace de ses interventions en classe. Ce dossier individuel est une mémoire écrite par chaque étudiant de sa propre histoire de travail.

I - 2 Objectifs du Modèle

Les objectifs de ce modèle, énoncés succinctement, sont les suivants :

◆ *objectifs de connaissance intellectuelle*. Centrer l'étudiant, dans sa pratique quotidienne, sur les travaux qui sont en rapport avec son apprentissage. Quels doutes, questions, problèmes ou difficultés il a dans le suivi des connaissances qui d'ordinaire vont du plus élémentaire au plus complexe. Cet objectif s'occupe spécifiquement de la dimension intellectuelle de l'étudiant ;

◆ *objectifs de développement personnel*. L'étudiant trouvera des éléments qui lui permettront de se voir dans les attitudes enregistrées, dans le regard des autres (ses camarades), dans sa manière d'agir, de s'exprimer et de se manifester face aux autres. Cet objectif s'occupe essentiellement de sa dimension comme personne ;

◆ *objectifs de socialisation du savoir*. En partageant les avatars de ce qui a lieu en classe, à force de s'examiner et de débattre, l'étudiant perçoit comment les interventions, les relations établies et l'interaction avec ses pairs et le professeur soulèvent les doutes, permettent d'élargir, d'approfondir ou de renforcer ses connaissances. En même temps, il est gratifié dans son développement grâce aux *feed back* sur sa conduite et l'ensemble de ces facteurs le mènent à surpasser des aspects non désirés. Le professeur aura soin d'éviter tout type d'exhibition, de moquerie ou autres aspects dénigrants chez aucun des participants ;

◆ *objectif de perfectionnement enseignant*. Le *feed back* multiple que l'enseignant reçoit sur sa pratique est extrêmement enrichissant pour son action. Son examen facilite la détection, au-delà d'un atelier de micro-enseignement, des opinions de ses étudiants, ainsi que l'auto observation et la recherche des conséquences ou de l'impact de ce qu'il dit, de comment il le dit et de ce qu'il ne dit pas.

I - 3 Opérativité du modèle

La mise en marche du modèle relève, d'entrée de jeu, de trois questions fondamentales. D'abord d'une ambiance institutionnelle ouverte à l'innovation et au changement. D'un intérêt spécial pour singulariser son image institutionnelle et son *ethos* culturel, avec des méthodes avancées de transmission des connaissances et un enseignement d'avant garde, qui dépassent les systèmes traditionnels d'enseignement ; il demande aussi de bénéficier d'une certaine capacité financière en raison des honoraires qu'impliquent un deuxième enseignant et les ressources techniques, existantes en général mais sous-utilisées. Par contre, l'infrastructure institutionnelle et son organisation administrative ne sont pas des aspects primordiaux pour la bonne marche de ce modèle. Ce qui est vraiment essentiel c'est la volonté de changement et l'intérêt innovateur pour le mettre en place. Troisièmement, et en cela réside une grande partie du succès du modèle, c'est l'existence d'enseignants désireux de bouleverser leurs pratiques, d'expérimenter des changements et qui n'aient pas peur de l'analyse et du jugement de leurs élèves.

Le modèle proposé peut s'appliquer indistinctement aux différents niveaux scolaires, de préférence à partir du lycée, puisque ce sont les niveaux où l'étudiant grandit comme individu, en définissant sa personnalité et en se conformant intellectuellement, socialement et individuellement. Aux niveaux de la licence et du mastaire les bontés de ce modèle deviennent plus évidentes et instructives.

Il faut aussi dire que le modèle proposé s'applique facilement à tout type de cours ou de matière qui ont lieu dans une salle de classe, indépendamment de la discipline, domaine de savoir ou niveau.

II - BASES THEORIQUES

◆ pour mener à bien les visées de l'école, il est nécessaire de prendre en compte les deux dimensions des individus qui se trouvent en situation de formation : la dimension intellectuelle, d'une part, et la dimension affective, d'autre part. Deux dimensions qui agissent ensemble et simultanément chez les différents sujets participants qui entrent en rapport durant la classe ;

◆ dans la mesure où le processus scolaire est collectif, les moyens pour atteindre les objectifs proposés ne seront vraiment productifs que si l'on arrive à une compréhension moyennant la mise en scène qui résulte illustrative, qui mette en évidence le caractère de l'action collective.

II - 2 Principes pour une nouvelle pratique stratégique en classe

Premier. Les pratiques scolaires sont le résultat d'un effort collectif pour atteindre des objectifs sociaux et individuels. Pour que ces pratiques soient efficaces et productives, il faut prendre en compte les intérêts des divers agents participants.

Deuxième. Dans le but de connaître ces intérêts, il est nécessaire d'offrir les conditions de possibilité pour que les sujets agissants les expriment en classe. Cela signifie, favoriser l'expression de ces intérêts dans l'espace que les participants eux-mêmes génèrent.

Troisième. Ce faisant, il se crée non seulement un espace de réflexion sur les finalités communes mais aussi un espace pour l'auto réflexion sur les objectifs personnels visés. En même temps, on fait s'élever les finalités promues par l'établissement, aussi bien dans l'ensemble institutionnel que dans le domaine spécifique du thème de la matière vue en classe, en jetant ainsi une lumière sur le travail personnel.

Quatrième. Ainsi, dans le même processus de formation on arrive à voir les vraies possibilités de chacun des sujets dans leur individualité mais aussi dans l'articulation de leur action avec celles des autres, pour accomplir les tâches signalées par l'école et par soi-même, mais aussi la manière dont on aborde la tâche : le type de relations qui s'établissent entre les sujets et avec le savoir tout au long du processus de formation.

Cinquième. Sur la base de toutes ces actions promues par les nouvelles pratiques méthodologiques, les participants peuvent intervenir dans le processus de travail en classe. De telle sorte qu'ils peuvent participer à la stratégie qu'ils vont développer pour élucider l'ensemble des relations qui se déploient dans la salle de classe et construire collectivement le champ des relations que cet ensemble génère. De cette façon, il est possible d'exercer une intervention collective sur le processus, qui permette de transformer l'essence du travail en classe, d'un acte de transmission-assimilation d'information en un acte de production des connaissances et aussi d'auto construction personnelle et groupale.

II - 3 Instruments théoriques et pratiques

La conception de ce modèle utilise les théories et les méthodes pour sa mise en œuvre comme instruments d'analyse théorique et d'application pratique. En même temps, il est fondé sur une approche multi-référentielle qui permet de combiner de manière hétérodoxe l'usage de diverses approches théoriques-méthodologiques. Ainsi, comme on a pu le voir lors de la présentation du modèle, on agglutine des éléments de la théorie de groupes de *l'analyse institutionnelle* (l'analyseur, l'implication), de la *recherche-action* (observation participante), des *groupes opératoires* (le manifeste et le latent), de la psychanalyse qui est impliquée dans la *socio-analyse* et des notions centrales de la pensée bourdieuse comme *violence symbolique*, *habitus* et *stratégie*.

Etant donné que les conditions de production des pratiques scolaires sont de caractère objectif et subjectif, afin de les connaître et intervenir sur elles, cette multi-référentialité est nécessaire pour les percevoir dans toute leur complexité, en plus d'essayer de les appréhender dans l'espace très concret de leur production. C'est pour cela que le regard se concentre sur la salle de classe, là où nous nous trouvons avec les *producteurs directs* : les professeurs et les étudiants. Dans cette approche, la salle de classe est conçue comme un espace de relations que ces producteurs directs établissent entre eux et leur rapport avec le savoir. Un des principaux problèmes en milieu scolaire, quoique non privatif de celui-ci, est celui du type de relation dominante : la *violence symbolique*, entendue comme cette violence qui s'exerce à travers les formes. Pour l'expliquer, Bourdieu, nous dit : « *La force de la forme est proprement symbolique et permet à la force de s'imposer en se faisant méconnaître comme force et se faisant reconnaître, approuver ou accepter par le fait de se présenter sous les apparences de l'universalité - celle de la raison ou de la morale* ». ¹

Ainsi la violence symbolique est un concept qui permet d'analyser l'une des formes les moins visibles mais les plus fréquentes dans la relation entre les agents sociaux, dans ce cas, les professeurs et les étudiants ; ce lien s'exprime au moyen de la domination exercée avec le consentement tacite de celui qui la souffre.² Il s'agit d'une relation où le professeur, par le biais du pouvoir symbolique de son savoir exercé sur les étudiants - même sans en être conscient - les soumet à l'exercice symbolique de la force qui est la *violence symbolique*. Et ce faisant, il exprime lui-même une relation de ce type avec le savoir. De telle sorte que le problème perçu dans cette perspective de travail fait non seulement référence aux contenus de l'éducation scolaire mais aussi à la forme par lesquels ils sont transmis. L'exercice symbolique de la force n'est pas uniquement le résultat d'une attitude autoritaire de la part des professeurs mais aussi d'une conception de son savoir comme pouvoir sur les étudiants qui sont vus comme des élèves dépendants de la transmission de ce savoir, dépendants des professeurs et plus directement de son savoir, et

¹ Bourdieu, P. « Cosas Dichas ». Buenos Aires. Gedisa. 1988. p90.

² Ibid.

qui acceptent comme naturelle et nécessaire cette transmission et se soumettent tacitement à cette violence⁸⁸ symbolique. Il est donc possible de définir la *violence symbolique* comme une force qui s'exerce avec le consentement tacite de celui qui la souffre. De là se dérive le fait que le modèle aulique proposé soit dans son fondement un mode de formation autogestionnaire qui cherche à collaborer à la libération du type de lien qui s'établit entre professeurs, apprenants et savoir.

Le premier pas est de connaître les conditions de production du processus de formation pour dévoiler l'ensemble de *stratégies* que les producteurs déploient. Cet ensemble de *stratégies* exprime les formes de relation et les habitus qui, même inconsciemment, donnent lieu à l'espace dans lequel s'exercent les pratiques scolaires. Pour intervenir sur les processus qui ont lieu à l'école, le modèle aulique de travail a été structuré comme il a été décrit dans la première partie de ce travail, permettant de gérer simultanément le processus de dévoilement des stratégies, et ainsi des *habitus*, et le processus de formation.

Cette proposition a lieu moyennant un dispositif d'intervention, décrit également ci-dessus, qui, en outre qu'il articule enseignement et recherche dans le processus de formation, encourage une transformation des pratiques scolaires. Non seulement quant aux façons de les produire mais aussi quant à leur sens transmetteur, puisqu'elle cherche, grâce à ces pratiques, à produire de nouveaux savoirs.

La formation, à travers la découverte des stratégies développées par les producteurs directs, se structure à partir d'une forme de coordination ou méthodologie de l'action, qui soutient l'approche multi-référentielle du travail scolaire. Approche qui favorise le dévoilement des stratégies. Comme nous avons pu le voir lors de la présentation, il existe une combinaison d'instruments ethnographiques (journaux, registres audiovisuels), psychanalytiques (lecture du manifeste et de la latence groupale), recherche-action interne (tous les participants sont membres du groupe).

La notion de stratégie utilisée a un sens particulier attribué par Bourdieu : c'est une orientation de la pratique qui n'est ni consciente ni calculée, ni mécaniquement déterminée, tout en étant, malgré tout, le produit d'un sens. Le sens d'un jeu particulier. L'idée est - dira Bourdieu, - qu'il existe une logique de la pratique dont la spécificité réside surtout dans sa structure temporelle.³

Comme l'étude des stratégies permet de reconstruire les conditions de production du processus, en même temps qu'a lieu la formation, le travail s'oriente aussi bien vers la compréhension du comment les individus se transforment-ils ou pas (professeurs et étudiants), que vers le développement de stratégies à dévoiler et quelles sont les conditions qui permettent de les développer ; de même, en quoi elles se transforment et comment, ce faisant, elles transforment également les conditions de production de ces pratiques. Pour en arriver là, on va plus loin que ce que les étudiants apprennent à l'école, et que ce que les professeurs enseignent, de telle sorte qu'il sera possible aussi de *voir ce qu'ils font et ce qu'ils sont*, et ce qui est capital : *ce qu'ils peuvent devenir et faire*. De là l'importance de la notion bourdieuse d'*habitus*⁴ conçue comme une matrice génératrice de structures structurantes des formes pratiques de construction du monde, qui permet ainsi d'expliquer les processus de structuration de la subjectivité exprimés en pratiques exercées dans un sens mais sans une finalité rationnellement calculée.

Comme nous l'avons vu, la proposition méthodologique contemple la possibilité que les membres du groupe d'étude opèrent le dispositif d'intervention durant le processus de formation, afin qu'ils *désignent* eux-mêmes et *énoncent* ce processus, de telle sorte que leurs capacités et leurs limitations leur soient évidentes, ainsi que leurs propres possibilités de développement pendant la construction du processus qui est aussi leur *mode de formation*. Autrement dit, aussi bien les professeurs que les étudiants sont des chercheurs de leurs propres activités.

Que sont les *modes de formation* ? Un mode de formation est un ensemble de stratégies développées sur un ensemble donné de conditions de production de connaissances. Cela dit, si l'ensemble des conditions existantes pour la production de connaissances, dans un espace déterminé de formation, ne permet pas que ce processus se transforme convenablement, il est nécessaire d'intervenir pour qu'il puisse être reposé. Dans ce sens, il faudra agir sur ces conditions en modifiant le mode de formation auxquels ils ont donné lieu. On appellera *mode de formation pour la production de savoir* celui que l'on prétend construire en utilisant le dispositif d'intervention méthodologique du modèle proposé. Ce qui signifie : l'ensemble donné de stratégies développées sur un ensemble donné de conditions de production des connaissances qui permette de le transformer en un processus de connaissance. Etant donné qu'il existe différents modes de formation, il n'est pas possible de généraliser mais seulement de signaler certains traits qui permettent de les caractériser en tant que tels. Cependant, pour parler en particulier du comment se produit un *mode de formation* spécifique, il est nécessaire de l'étudier dans l'espace concret dans lequel il s'exerce. Il faut même *le voir* en action, pendant son processus de production. C'est ce qui est recherché avec la mise en place du dispositif méthodologique du modèle d'intervention en salle de classe.

BIBLIOGRAPHIE

BOURDIEU, P.
(1987) - « *Choses Dites* ». Ed. de Minuit : Paris. p33.

³ Bourdieu, P. « *Choses Dites* ». Paris. Ed. de Minuit. 1987. p33.

⁴ Ibid.

