

Litwin Edith

281

Les configurations à risque : une nouvelle perspective pour l'analyse des classes universitaires

1. Présentation

Ce travail fait partie d'un programme de recherche que nous réalisons depuis plus de dix ans, consacré à l'étude des pratiques enseignantes à l'université et dans lequel participent onze chercheurs. Il est inscrit dans le cadre d'un nouvel agenda pour la didactique, croyant que la classique, composée d'une série de catégories telles qu'objectifs, contenus, méthode, activités et évaluation, à caractère prescriptif et instrumental s'est centrée spécialement sur le planning de la classe et n'a presque rendu compte des possibilités d'analyser la classe une fois terminée ou au cours de celle-ci, des choix que font les enseignants, des stratégies qu'ils préfèrent, de l'impact des nouvelles technologies, des implications morales des pratiques, parmi d'autres questions.

Dans notre perspective, il s'agit de trois dimensions qui s'entrecroisent et s'intègrent à l'heure de penser le domaine de la didactique : la réflexion dans la classe, la communication didactique lors du processus réflexif et la perspective morale dans la communication didactique qui favorise le processus réflexif. À partir de ces perspectives-là nous étudions les classes des enseignants qui sont reconnues et valorisées par les étudiants en tant que bonnes classes. Ce travail de recherche nous a permis de reconnaître des récurrences et des persistance qui ont donné lieu à la construction de configurations didactiques. Par configuration nous voulons dire la manière particulière que l'enseignant déploie pour favoriser les processus de construction de la connaissance de la part de ses étudiants. Ceci implique une construction élaborée où l'on peut reconnaître les modes avec lesquels l'enseignant aborde les multiples sujets de son domaine disciplinaire et qui s'expriment dans le traitement des contenus, son choix particulier, les suppositions qu'il gère autour de l'apprentissage, les manières de favoriser les pratiques métacognitives, les liens qu'il établit avec les pratiques professionnelles involuées avec la discipline dont il s'agit, les processus de négociation de significations, les rapports entre la pratique et la théorie. Les configurations didactiques construites font allusion à des variations narratives profondément enracinées dans les contenus des classes, telles que la classe d'opposition, la séquence progressive non linéaire structurée par des paires conceptuelles antagoniques ou par décentration de catégories, la classe projetée moyennant le traitement des cas paradigmatiques, parmi d'autres variations. Ces configurations-là, ayant exigé un long processus de construction, ont constitué de nouvelles catégories d'analyse dans le domaine de la didactique de l'enseignement supérieur.

Depuis le cadre d'un nouvel agenda didactique nous étudions actuellement les situations dans lesquelles s'exprime la sagesse pratique de l'enseignant, c'est-à-dire, celles qui mettent en jeu l'intuition lorsqu'elles rompent avec les traitements disciplinés et comprend des perspectives d'analyse qui vont au-delà du domaine de référence. Il s'agit de pratiques à risque, du moment qu'elles peuvent laisser l'enseignant au bord de

l'impéritie par la récurrence à un domaine qui lui est étranger, mais qui en même temps provoquent chez les étudiants des compréhensions profondes et durables.

2. Les référents théoriques

Nous pensons que le fait d'étudier les classes des enseignants permet de reconnaître les classes dans son courant, les actions rapides et spontanées ou la prise de décisions des enseignants lorsqu'une question, une intervention ou n'importe quel événement imprévu coupe le discours ou l'activité planifiée de l'étudiant. Les récits des enseignants, leurs intuitions, la sagesse pratique, les actions spontanées constituent un nouveau cadre de pensée pour l'étude des pratiques de l'enseignement. Cette approche contient des catégories distinctives : l'action rapide et spontanée, qui n'est pas étrangère à la réflexion. Pour Schon, il faudrait reconnaître une épistémologie de la pratique telle que celle des processus créatifs et intuitifs auxquelles on fait appel dans les situations d'incertitude ou de conflit (Atkinson et Claxton, 2002, p. 16).

Tel que soutient Jackson, le bon enseignement ne correspond pas à une seule façon d'agir mais à beaucoup de façons (Jackson, 2002, p. 34). Pourquoi et comment on choisit une stratégie, un mode d'explication, un type de réponse, une métaphore ou on construit un cas, est toujours une question puissante à l'heure d'analyser les pratiques spontanées des enseignants.

On peut faire l'analogie entre l'enseignement et d'autres pratiques qui exigent l'exécution de diverses façons d'agir en temps réel, dans des contextes d'incertitude et qui ne peuvent être prédits. Les tentatives pour décrire ces pratiques ont engendré des modèles théoriques, qui ont été enseignés dans des contextes formatifs mais ayant eu peu de valeur en tant qu'aides ou orientations pour la pratique. Nos croyons que les enseignants font des narrations et dans ces narrations ils rendent compte des manières où l'explication didactique favorise les compréhensions. Les narrations permettent la construction des images, peuvent éveiller des émotions, font que l'information soit rappelée à jamais ou, au contraire, soit rejetée ou dévalorisée. Les différentes variations dans l'art de narrer dans la classe, profondément imbriquées dans les contenus et dans les manières des enseignants d'entendre ces contenus permettent que la connaissance devienne une aventure ou un défi permanent.

Dans certains cas, les études qui centrent leur analyse dans ces pratiques rendent compte de la signification qu'implique la reconnaissance des histoires éducationnelles vécues par ces enseignants. Les souvenirs scolaires proches ou lointains de leurs maîtres, lorsqu'ils étaient eux aussi des étudiants, leur permettent de construire une série d'explications concernant les bonnes et les mauvaises façons d'agir enseignantes. Il est probable qu'autour du souvenir des bonnes pratiques d'un enseignant, ce souvenir s'estompera et on construira, par contre, une série d'images ou de façons d'agir qui ont plus d'élaboration que de simple copie de la situation vécue. La maîtresse de 5^{ème} année ou le professeur d'une matière de l'université sont ainsi reconstruits lors de leurs pratiques et dans toute leur image, à partir de quelque souvenir particulier de grand impact chez l'élève. Les souvenirs s'amassent avec le temps et, très probablement, se réélaborent et

s'étendent. Ce sont quelques actions, une stratégie, un dialogue ou une dédicace dans un texte offert par un maître, par exemple, ce qui amplifie et permet de tisser un complexe treillis pratique, prend du sens dans une totalité et conforme un noyau de préceptes qui guide ou donne du sens à la pratique. Il y a des fois où une manière d'enseigner signifie une manière de penser la science, l'éducation ou le rapport avec la connaissance. Les souvenirs se mettent rarement à l'épreuve. Ils sont quand même la justification ou la raison du sens de beaucoup de pratiques des enseignants.

On se demande si le sens d'explicitier ces souvenirs et de les analyser à la lumière des théories pourrait-il constituer un nouveau programme de formation pour la pratique. Il est probable que la construction des espaces où auront lieu ces réflexions, rendra possible des ententes meilleures et plus claires concernant leur rôle ou signification dans les actions que les enseignants déploient.

Des croyances et des suppositions s'entrelacent avec ce que les enseignants considèrent comme les résultats de leur forme d'agir. Ce sens pratique –parfois appelé sens commun enseignant- se différencie du simple sens commun d'autant plus que dans celui-là s'entrecroisent des conceptualisations théoriques, des élaborations de cursus, des conseils d'autres enseignants, des résultats des actions, de manière à composer un entrelacement dans lequel il résulte difficile de dégager une action, une supposition, une stratégie. Il s'agit d'un tissu qui permet des interprétations et des réponses holistiques et intégrales et favorise la forme d'agir rapide et spontanée. Parfois, partant du sens pratique on explique certains faits d'une manière erronée, on généralise hâtivement ou l'on fait des transferts illégitimes. Dans ces cas-là, ce sens commun rend compte de fausses interprétations ou engendre des conflits. Dans d'autres cas, on peut reconnaître cette sagesse pratique des bons enseignants –en termes de bon enseignement- qui déploient spontanément des actions opportunes et éducatives face aux exigences de pratique où il résulte impossible de rendre compte des conceptualisations qui fournissent un fondement.

La sagesse pratique en tant que partie du métier que l'on analyse aujourd'hui renvoie aussi à ces formes de savoir non articulées ni rationnelles. Elles impliquent la compétence en tant qu'exécution spontanée d'actions qui exigent une certaine qualification, la réceptivité aiguisée, la méditation des expériences pour pouvoir en extraire des significations et des implications et la capacité de prendre les décisions appropriées sans être capable de les justifier ni de les expliquer au moment des événements. Cette sagesse est synthétique et non analytique, entraîne une implication émotionnelle, s'appuie sur des processus mentaux non conscients et va accompagnée d'une sensation de réussite, qui n'a pas à être définitive. À l'heure de l'évaluation, elle nous offre un moyen vital mais faillible d'évaluer les résultats plus nouveaux lorsqu'on n'a pas encore construit les critères valables et sûrs pour le faire.

3. Les questions qui orientent le travail de recherche

La recherche en cours que l'on présente se propose de construire des catégories théoriques d'analyse pour les pratiques de l'enseignement à l'université, dans le cadre d'un nouvel agenda pour la didactique. Selon ce propos on a posé comme questions :

La classe présentant des perspectives étrangères au domaine de la discipline offre-t-elle une configuration à risque ? Ceci arrive dans les sciences sociales ou dans tous les domaines ? Qu'est-ce que l'étranger dans chaque cas ? Quelles sont ces configurations didactiques à risque dans la classe universitaire ? Comment les reconnaît-on ? Celles-ci sont les classes qui passionnent les étudiants ? Le risque consiste-t-il à travailler dans la limite de l'impéritie, d'autant plus que l'on fait appel à une discipline qui est étrangère ? Il s'agit dans chaque cas d'un enseignant illustré –de là les renvois à d'autres disciplines– ou d'un enseignant créatif ? Ces classes constituent-elles un acte spontané ou un acte de création spécialement dessiné pour l'occasion ?

4. Méthodologie

Nous avons adopté comme stratégie méthodologique de la recherche didactique l'observation, l'analyse et l'interprétation des classes dans leurs conditions naturelles. Celle-ci est la scène privilégiée de travail. Les analyses de ces observations sont réalimentées moyennant des interviews aux enseignants et aux étudiants, avant et après la même classe. Les données se mettent en contexte adoptant une approche holistique, dans laquelle il s'agit d'étudier la réalité de la salle dans ses larges espaces de signification. Il s'agit d'une épistémologie étrangère à l'experimentalité, à la répliquabilité et à des études comparatives. L'interprétation du travail dans les classes est validée avec le même enseignant. Nous inscrivons le travail dans une ligne critique-interprétative qui cherche substantivement la construction de la théorie à partir de la génération de catégories théoriques collées à l'empirie et décollées de celle-ci dans une deuxième instance à partir du travail interprétatif. L'échantillon intentionnel d'enseignants se conforme à partir de l'information fournie par les étudiants autour des classes mémorables. Les enseignants aussi sont des informants autour des pratiques exceptionnelles réalisées par d'autres enseignants et reconstruites depuis leurs souvenirs d'étudiants. Nous regagnons, depuis ces souvenirs, des histoires de maîtres que d'autres maîtres considèrent importantes à rappeler.

5. Résultats obtenus

Dans la première étape du travail nous avons reconnu des variations narratives par le moment dans lequel se développent les classes de la matière en question. C'est la dimension temporelle qui engendre des récurrences dans ces classes et pas spécialement le contenu. Dans cette perspective nous identifions des caractéristiques particulières des narrations lors de l'ouverture et la fermeture du cours, qui rendent compte de récurrences dans les structures narratives. Nous reconnaissons aussi une sorte de récurrence par un traitement humaniste à partir des manières d'étendre l'analyse d'un sujet. Dans tous les cas, ces variations narratives ne semblent pas se légitimer par le contenu dont il s'agit, mais par d'autres raisons qui sont aussi d'ordre didactique, telles que le moment où se déploie la classe, la valorisation de l'approche humaniste dans l'enseignement universitaire indépendamment de la matière en question, l'intégration nécessaire pour favoriser des compréhensions plus complexes, etc. Les élèves soutiennent, analysant une classe d'ouverture dans une perspective métaanalytique, que celle-ci a été « comme un coup de balai » et ils reconnaissent ainsi avoir distingué une énorme quantité de

catégories d'analyse qui seront comprises tout au long du cours. Par contre, dans les classes de fermeture de la matière on reconnaît les catégories décrites, mais moyennant le traitement de nouveaux cas plus complexes ou dans le cadre d'œuvres ou projets nouveaux. En conséquence, de même que l'ouverture est de décentration de catégories, la fermeture est de recentration professionnelle.

Nous avons pu reconnaître que, dans le cas des pratiques que déploient les professeurs des différentes disciplines des sciences sociales, les élèves ne distinguent pas d'habitude les récurrences à un domaine plus large ou hors du sujet dont il s'agit, tel que le font ceux des sciences expérimentales et mathématiques. Le premier groupe d'élèves considère que ces références ou propositions enrichies qui vont au-delà du traitement disciplinaire, auront sûrement dans un certain moment un rapport avec les contenus, même si dans ce moment-là ils ne pourront pas rendre compte spécifiquement de ce rapport. Ceux des sciences expérimentales, par contre, s'étonnent et valorisent ces traitements bien qu'ils ne trouvent pas de points de repère clairs avec le contenu. D'ailleurs, nombreux enseignants qui emploient ces propositions valorisent très spécialement les pratiques des leurs maîtres qui incluaient ces traitements.

Dans tous les cas il n'a pas été question d'un acte spontané, mais la narrative qui s'est engendrée a été composée en tant qu'acte créatif préparé spécialement pour l'occasion. Nous pensons que ces pratiques offrent un risque pour les enseignants, parce qu'elles les placent au bord de l'impéritie vis-à-vis de leur discipline et, cependant, ont provoqué chez les étudiants une plus grande acceptation.

La valorisation des façons d'agir enseignantes de la part des étudiants concerne plus une reconnaissance personnelle et éthique que la maîtrise du domaine des disciplines.

6. Discussion

Dans le cadre des pratiques universitaires, les classes plus sophistiquées, élaborées et appréciées par les étudiants sont celles qui offrent des risques pour l'enseignant, d'autant plus que celles-ci l'obligent à faire appel à des domaines étrangers à la matière qu'il donne, à sélectionner des stratégies nouvelles ou à recourir à des expériences qui engendrent des situations de rupture. Les risques que ceci implique sont en rapport avec les compréhensions non disciplinées, avec la possibilité de traitements banaux, la sursimplification ou la surcharge cognitive illégitime.

Il s'agit de l'utilisation de narrations, métaphores, rapports indirects ou un large regard autour des phénomènes sociaux et culturels. Ils sont visiblement plus reconnus par les étudiants des sciences expérimentales que par ceux des sciences humaines et sociales, mais reconnaissent toujours une claire différence avec les classes habituelles. Dans tous les cas, les enseignants font allusion à des raisons non disciplinaires pour cette incorporation. La justification de ces classes de la part des enseignants, ainsi que l'appréciation des pratiques de la part des étudiants renvoie à des dimensions morales. Il s'agit d'une didactique dans laquelle le dessin de la classe ne se structure pas à partir du contenu, mais par des dimensions différentes. Lors des classes d'ouverture et de

fermeture, c'est la dimension temporelle qui est structurante. Dans les configurations à risque que nous étudions, la dimension structurante est la morale.

7. Conclusions

Nous inscrivons les études des configurations à risque dans le cadre des études didactiques qui contemplent la perspective de la sagesse pratique des enseignants et enseignantes, reconnue en tant qu'analyse de ces actions déployées par les enseignants de manière intuitive et constituant un nouveau cadre de pensée pour l'étude des pratiques de l'enseignement.

Nous reconnaissons les configurations à risque lorsqu'elles ont été planifiées pour utiliser des stratégies, des références à un autre domaine, des métaphores ou des exemples que nous considérons étrangers à la discipline. Cependant, nous devons reconnaître que les risques habituels dans les classes sont déjà nombreux et, plus d'une fois, une réponse, une référence ou une évaluation constituent un risque dans la classe. Nous nous référons à des analogies illégitimes ou appauvrissantes, à ces explications que nous renouvelons face à une difficulté de compréhension et dans lesquelles on reconnaît consciemment que l'explication est étrangère à la vigilance épistémologique nécessaire. Mais généralement ces risques font partie des classes habituelles et ne sont pas construits ou anticipés par les enseignants. Dans ce cas, tel que l'on a soutenu, on n'étudie que ces stratégies, ressources, exemples ou récits qui ont été planifiés ou pensés pour intégrer la classe.

Sous une perspective humaniste, profondément morale, on a identifié dans les classes universitaires des enseignants qui travaillent à la limite de l'impérite dans la mesure où ils font appel à des domaines disciplinaires qui leur sont étrangers, à des traitements ou stratégies qui rompent les routines des classes et qui sortent des canons habituels. Plus d'une fois, ces récurrences sont fortement appréciées par les étudiants et d'autant plus reconnues qu'elles sont distantes du domaine disciplinaire dont il s'agit. Les élèves soutiennent que les raisons pour lesquelles ils apprécient les classes sont liées au compromis de l'enseignant face à celles-ci. Les enseignants, eux, soutiennent que les raisons pour lesquelles ils incluent ces traitements ont plus à voir avec le sens de la classe à l'université, la formation générale de l'étudiant ou la formation professionnelle universitaire.

Citations

Atkinson T. y Claxton G. (2002) *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro

Jackson P. (2002) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bibliografía

Bruner J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Gedisa

Bruner J. (2003) *La fábrica de Historias*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Litwin E. (1997) *Configuraciones Didácticas*. Buenos Aires: Paidós

Sarason S. (2002) *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu.