

FONTANI Carol

6033

« Le poids de l'influence sociale dans la représentation du métier d'enseignant et du métier d'élève »

En tant que milieu socio-culturel, l'institution scolaire met en interaction des individus qui développent un ensemble d'idées, d'opinions, de jugements sur eux-même, sur les autres et leur environnement commun. Bien que le terme de représentation soit une ancienne notion psychologique (WUNDT,1886), il est actuellement devenu un concept central en psychologie sociale.

Au delà de la diversité liée aux différents champs d'investigation, nous remarquons un accord sur le caractère conceptuel quant à la composition des représentations sociales. Ces dernières ont pour fonction de catégoriser et de structurer le réel.

D. JODELET (1989) définit la représentation sociale comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ».

Avec cette définition, nous nous proposons d'étudier les représentations réciproques des acteurs de l'école (enseignant et élève), représentations révélatrices des fonctionnements de l'école dans la mesure où l'acte éducatif est en rapport avec la nature de ces représentations sociales.

Quels sont les déterminants qui influent sur les représentations sociales de l'enseignant et de l'élève ? Et ces représentations modifient-elles les pratiques et stratégies didactiques de l'enseignant ?

Comment l'école participe-t-elle aujourd'hui à la construction de savoirs dans des contextes scolaires où représentations, enjeux et résistances des divers acteurs diffèrent ?

Avec le souci de garder à l'esprit la complexité du système représentationnel, nous étudierons les multiples images diversifiées et entremêlées du milieu scolaire: celle du métier d'enseignant et du métier d'élève (PERRENOUD,1997), de l'école, des pratiques de ces acteurs, de la relation pédagogique, celles-ci se modifiant au gré des valeurs qui traversent la société.

1 PROBLEMATIQUE

L'objectif de cette recherche est de montrer que le contexte socio-culturel d'exercice du métier et de l'environnement didactique modifierait les représentations sociales des professeurs des écoles et des élèves et la « reproblématisation » d'objets d'enseignement, objets de représentation.

A cet effet, nous procéderons à une étude comparative sur les questions que pose l'enseignement à l'école primaire dans des contextes socio-culturels différents (école en zone sensible et école en zone non sensible).

Nos résultats devraient confirmer l'existence de :

- un écart entre la représentation sociale de l'enseignant et de l'élève par les enseignants des deux types d'école.
- un écart entre les pratiques des enseignants de chaque type d'école (objectifs, contenus, tâches,...)
- des profils différenciés des élèves sur l'enseignant et sur l'école.
- un décalage expliqué en terme d'attentes différentes de la part de l'enseignant et de l'élève.

2 METHODOLOGIE

Une enquête par questionnaire a été réalisée dans des écoles primaires de Marseille auprès de 314 élèves en fin de cycle 3, se répartissant en 160 élèves d'écoles implantées en zone sensible (ZEP) et 154 élèves d'écoles non sensibles ainsi que 30 professeurs des écoles (PE), justifiant d'au moins 10 ans d'ancienneté, la moitié exerçant en ZEP.

Les données recueillies ont été traitées à partir de logiciels (analyse d'évocation de VERGES et Statistical Analysis System) afin de repérer à la fois les points communs et les singularités des enseignants et élèves interrogés. Située dans une perspective didactique en référence aux travaux de JOHSUA et LEGARDEZ,

cette étude s'inscrit dans le cadre théorique des représentations sociales [(MOSCOVICI,1981), (ABRIC,1984) et (JODELET,1989)] .

3 RESULTATS

A la lumière des concepts théoriques étudiés et de l'analyse des questionnaires, nos résultats montrent une hétérogénéité des représentations sociales des enseignants et des élèves des zones sensibles et non sensibles.

3.1 Représentations sociales des enseignants et pratiques hétérogènes

Comment le PE perçoit-il son métier d'enseignant ? Et le rôle de l'école ?

3.1.1 Représentation sociale de l'enseignant

Après traitement des données, il apparaît que le noyau central qui structure la représentation de l'« **enseignant** » par l'enseignant n'est composé d'aucun élément commun pour les deux populations concernées : « **instruire** » et « **travail** » pour le PE des écoles non sensibles (hors ZEP) et « **éduquer** » et « **pédagogie** » pour le PE des écoles sensibles (ZEP).

« **Préparation, correction, transmettre, connaissances, apprentissage, inculquer, écoute, fatigue, patience, don de soi et élève** » représentent les éléments de la première périphérie (éléments qui constituent l'essentiel du contenu de la représentation) pour le PE hors ZEP.

« **Enseigner, apprentissage, connaissances, savoir enseigner, écoute, disponibilité, patience, vocation, don de soi, tolérance, responsabilité, générosité et enfant** » composent la première périphérie du noyau de la représentation du PE ZEP.

De ces résultats se dessinent deux profils d'enseignants :

-En zone non sensible, un enseignant « **transmetteur de savoir** » où le professeur des écoles est centré sur le processus enseigner/apprendre. Il valorise le modèle du « praticien réflexif » (ALTET,1996) où l'on passe par une réflexion sur les contenus et leur évaluation.

-En zone sensible, un enseignant « **éducateur** » qui privilégie la relation pédagogique, où chaque discipline est envisagée du point de vue de son utilité sociale. Ici, l'enseignant est au cœur des préoccupations pédagogiques, la relation pédagogique à visée compensatoire s'instaure par un investissement relationnel plus soutenu (résultats aussi obtenus par M.KHERROUBI,1994).

Les questions sur le rôle de l'enseignant et de l'école viennent confirmer et affiner ces propos :

- Le PE hors ZEP se veut « **transmetteur de savoir** » et « **pédagogue** » et à la question « Quel est le rôle de l'école ? », il privilégie « **expériences et apprentissages** », « **évaluer et orienter** » et « **se situer dans le monde** ».
- Le PE ZEP est avant tout « **éducateur** » et « **pédagogue** » et affirme que le rôle de l'école est de « **pallier aux manques de l'éducation familiale** », « **d'intégrer et de former le futur citoyen** » et enfin de « **développer des capacités** ».

Même si elles peuvent paraître contradictoires ces deux conceptions de l'enseignant sont complémentaires dans la mesure où d'une part, elles sont définies dans les instructions officielles comme les principaux enjeux de l'institution scolaire et d'autre part, elles renvoient aux représentations que l'enseignant a de son rôle et de celui de l'école dans la société.

Ces résultats amènent à une vision plus nuancée remettant en cause certains stéréotypes sur l'idée d'un « corps » enseignant qui serait homogène.

Mais qu'en est-il de la représentation de l'élève par l'enseignant ?

3.1.2 Représentation de l'élève par l'enseignant

Après analyse de la question d'évocation sur le mot « élève », nous remarquons que le noyau central est constitué, pour les deux populations, d'un élément commun, le mot « **enfant** » et

d'éléments divergents : « **apprentissage** » est cité par le PE hors ZEP alors que « **apprenant** » et « **personne** » complètent le noyau de la représentation du PE ZEP.

« **Leçon, discipline, contrôler, travail, école, personne, apprenant, demandeur, sérieux, intelligence et en construction** » composent la première périphérie du noyau de la représentation du PE hors ZEP.

« **A socialiser, en difficulté, actif, affectueux, unique, en construction, innocence, sensible et futur citoyen** » représentent les éléments à la première périphérie du PE ZEP.

Dans l'ensemble, la représentation de l'élève par l'enseignant exprime l'exigence du travail pour les deux populations mais aussi la notion d'affection, de bienveillance de la part des PE ZEP.

Ces résultats viennent conforter ceux précédemment cités (représentation de l'enseignant par le PE) où le PE hors ZEP s'efface en tant qu'être humain pour ne laisser place qu'à la fonction purement « transmissive » de son métier. Ne cite-t-il pas le mot « élève » dans la représentation qu'il a de l'enseignant alors que le PE ZEP préfère le terme « **enfant** » ?

Ces représentations ont-elles une incidence sur les pratiques des enseignants ?

3.1.3 Pratiques des enseignants

**Les objectifs*

- Le PE hors ZEP privilégie en premier lieu les apprentissages fondamentaux (lire, écrire,...)[66,7%], puis le développement des compétences globales (comme l'autonomie)[20%] et enfin la socialisation (apprentissage en groupe, formation du futur citoyen,...)[13,3%].

Ici, la construction programmée de connaissances et de savoir-faire sont la priorité d'un enseignement qui met l'accent sur la primauté des contenus et le retour à l'instruction.

- Les objectifs privilégiés par le PE ZEP montrent que ce dernier s'attache en priorité à la socialisation [50%], puis au développement des compétences globales [25%] et aux apprentissages fondamentaux [25%]. L'importance est donnée à l'éducation et au développement de la personne.

Il semblerait que l'enseignant dont les élèves sont issus de populations défavorisées se sentirait souvent contraint de choisir entre instruire et former et fréquemment se forgerait un rôle qui valorise la transmission d'attitudes et de valeurs au détriment de la transmission de savoirs.

Ces typologies montrent que les enseignants sont divisés et que le PE ZEP vise à transformer par ses pratiques le rapport inégalitaire que l'école fait subir aux élèves d'origine sociale populaire tandis que le PE hors ZEP se cantonne à sa fonction d'enseignant en attente de savoirs.

**Contenus et tâches*

Concernant le choix des contenus, le PE hors ZEP les sélectionne en fonction des **manuels** et des **attentes de la société** alors que le PE ZEP est davantage influencé par et **l'environnement didactique et pédagogique**.

Les tâches mises en place par le PE hors ZEP sont des **tâches globales** naissant d'un problème; celles proposées par le PE ZEP sont des **tâches collectives et/ou orales qui varient en fonction des besoins et des représentations de l'élève**.

Nos résultats montrent aussi que le PE ZEP met en place davantage de pratiques innovantes (décloisonnement, travail en groupe,...) et travaille fréquemment en équipe pour l'échange de méthodes pédagogiques et l'élaboration de projets d'établissement. Le PE hors ZEP déclare que c'est une perte de temps ; il semble davantage « naviguer en solo ».

En définitive, il y a bien là circularité entre représentations et pratiques, celles-ci s'influencent réciproquement.

Qu'en est-il de la représentation de l'enseignant par l'élève ? Et allons-nous observer un décalage entre les attentes de l'élève et de l'enseignant ?

3.2 Représentations sociales de l'élève

La représentation sociale de l' « **enseignant** » par l'élève s'organise autour de :

- l'exigence du travail (**apprendre, travail, intelligence, leçon, devoir,...**)
- des aspects relationnels et affectifs qui prédominent chez l'élève ZEP (**aide, respect, gentil,...**)
- la nécessité et l'importance du travail pour se faire une place dans la société (**avenir, métier,...**)
- d'un descriptif matériel et humain du milieu scolaire (**cour, récréation, tableau, directeur...**)

Ces quatre aspects composent aussi la représentation sociale de l' « **école** » par l'élève.

Toutefois, les mots « **note, évaluation et contrôle** », en première périphérie de la représentation de l'élève hors ZEP, viennent renforcer le premier aspect alors que le terme « **encourager** » de la première périphérie de la représentation de l'élève ZEP souligne l'importance des aspects relationnels et affectifs chez l'élève.

Globalement, on constate que la représentation de l'élève par l'enseignant reflète davantage les aspects cognitifs de la personnalité de l'élève et ses attitudes face au travail. La population hors ZEP en est fort représentative !

La représentation de l'enseignant par l'élève est davantage déterminée par des qualités humaines affectives et relationnelles. Ce résultat est surtout vérifié chez l'élève ZEP.

Nous observons donc un décalage des attentes de chacun : ce dont l'enseignant et l'élève ont respectivement besoin pour enseigner et pour apprendre.

Si nous affinons nos résultats, nous observons :

*Un décalage entre les représentations de l'enseignant et de l'élève ZEP qui laisse penser que l'école est « vécue » comme un lieu de contrôle, de compétition et de rendement ; composante active de la société, l'école n'est-elle pas le fidèle reflet de la société qu'elle doit servir ?

Des mots comme « **contrôle, évaluation, note** » qui composent la première périphérie du noyau de la représentation de l'école par l'élève hors ZEP traduisent « la pression évaluatrice » qui pèse sur ce dernier (pression d'ailleurs suggérée à la question « rôle de l'école » par le PE hors ZEP).

De plus, le choix par le PE hors ZEP de contenus influencés par les attentes de la société ne fait qu'illustrer nos propos.

L'école semble se transformer « en méga machine, pilotable par des chiffres, avec recherche statistique de résultats et prime de rendement. » (R.DEBRAY,1998).

Si nous sommes convaincus que l'effort individuel est à la base de tout apprentissage et qu'il convient de « replacer l'élève en tant qu'individu singulier au cœur du système » (objectif de base de la loi d'orientation de 1989), nous sommes en désaccord avec la survalorisation idéalisée de la compétition au sein du système scolaire.

En effet, la mise en place de dispositifs « compétitifs » serait responsable de la démotivation des élèves, générerait de l'anxiété, et diminuerait le goût d'apprendre. Des travaux menés dans les domaines du rendement scolaire, du développement social et du développement affectif ont montré que les situations d'apprentissage en « coopération » étaient plus performantes dans les trois domaines que les situations d'apprentissages compétitifs ou individuelles (JOHNSON en 1981, SLAVIN en 1990 et TARDIF en 1992).

Ne faudrait-il pas, comme le préconise MEIRIEU (1998), favoriser « une culture de coopération » avec davantage de travail en groupe, de moments d'interactions langagières si importantes à la construction d'apprentissages ?

*Des attentes de l'enseignant ZEP qui privilégie la relation pédagogique et qui donc semble se rapprocher des attentes à prédominance affective et relationnelle de l'élève ZEP.

Cependant, les disciplines ne seraient-elles qu'un temps d'expression valorisée de la cohérence sociale ? Il ne faudrait pas commettre l'erreur du traitement social en substitution du traitement pédagogique et didactique.

CONCLUSION

Cette étude s'est proposée de décrire l'architecture de l'acte d'enseignement scolaire comme un système de représentations sociales.

De cette analyse menée sur des populations différentes, il ressort de façon significative que le contexte dans lequel « baigne » l'enseignant et l'élève « façonne » leurs représentations et surdétermine leurs pratiques.

L'enseignant qui est « à la fois cible et source d'influence » (N.LAUTIER,2001) doit prendre conscience de son statut d'acteur social véhiculant des théories et des représentations environnantes afin de clarifier les rapports et les attentes qui prédominent et offrir des pistes de remédiation à ses élèves.

L'étude souligne deux micro-mondes à travers lesquels les deux populations (ZEP et hors ZEP) construisent des cohérences « professionnelles » qui renvoient toutes deux à une « logique de stratégie » (DUBET, 1994) où l'individu interprète une situation donnée et s'y adapte. Ces cohérences professionnelles ne sont ni une représentation fidèle de la réalité ni une typologie exhaustive et certainement réductrice des acteurs de l'éducation mais reflètent une certaine pratique du métier d'enseignant et du métier d'élève.