

CRIFEDE FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

20⁽³⁾

2013

Volume 20 numéro 3



Table des matières

- 1 *Ajustements de pratique d'enseignants de l'élémentaire en sciences et technologie*
Christine **Couture**, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)
Liliane **Dionne**, Université d'Ottawa (Canada)
Lorraine **Savoie-Zajc**, Université du Québec en Outaouais (Canada)
Emmanuelle **Arousseau**, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)
- 14 *La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs*
Suzanne **Guillemette**, Université de Sherbrooke (Canada)
Lorraine **Savoie-Zajc**, Université du Québec en Outaouais (Canada)
- 26 *Le savoir-faire enseignant sur l'évaluation formative informelle*
Joëlle **Morrisette**, Université de Montréal (Canada)
Grégoire **Compaoré**, Université de Montréal (Canada)
- 36 *« Moi je n'ai pas de rôle à jouer » : Enseignantes et enseignants face à l'éducation et à la carrière des filles en STIM en milieu francophone minoritaire*
Donatille **Mujawamariya**, Université d'Ottawa (Canada)
Jeanne d'Arc **Gaudet**, Université de Moncton (Canada)
Claire **Lapointe**, Université Laval (Canada)
- 48 *Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans*
Suzanne-G. **Chartrand**, Université Laval (Canada)
- 60 *Approches théoriques des usages des technologies en éducation : regard critique*
Simon **Collin**, Université du Québec à Montréal (Canada)
Thierry **Karsenti**, Université de Montréal (Canada)

Chroniques

73

Recherche étudiante

La perspective du rapport au savoir pour éduquer à la citoyenneté en classe d'histoire

Lili **Obone-Nguema**, Université Laval (Canada)

76

Formation des maîtres

Suggérer à demi-mot. À propos du discours pédagogique de l'UNESCO et de l'OCDE

Anthony **Cerqua**, Université Laval (Canada)

Clermont **Gauthier**, Université Laval (Canada)

80

Insertion professionnelle

L'enseignement par concepts au premier cycle du secondaire dans un contexte d'insertion professionnelle

Félix **Bouvier**, Université du Québec à trois-Rivières (Canada)

Sandra **Chiasson Desjardins**, Université du Québec à trois-Rivières (Canada)

Stéphane **Martineau**, Université du Québec à trois-Rivières (Canada)

83

Professions de l'éducation

La nouvelle légitimité des chefs d'établissement en France

Yves **Dutercq**, Université de Nantes, France

87

Éthique en éducation

La civilité pour la douceur de vivre

Denis **Jeffrey**, Université Laval (Canada)

Ajustements de pratique d'enseignants de l'élémentaire en sciences et technologie

Adjustments of teaching practices by elementary science and technology teachers

doi:10.18162/fp.2012.140

Christine **Couture**
Professeure, UQAC 

Liliane **Dionne**
Professeure agrégée, Université d'Ottawa

Lorraine **Savoie-Zajc**
Professeure titulaire, UQO 

Emmanuelle **Arousseau**
Étudiante-chercheuse, UQAC 

Résumé

Ce texte présente des exemples d'ajustements de pratique en sciences et technologie planifiés par cinq enseignants québécois, un conseiller pédagogique et une chercheuse travaillant ensemble au développement de cette discipline à l'élémentaire. Échelonné sur deux ans, ce travail en communauté d'apprentissage voulait répondre au besoin de soutien et de formation des enseignants de l'élémentaire. Ces ajustements de pratique sont présentés afin d'en dégager des pistes à retenir pour le soutien et la formation des enseignants de l'élémentaire en S&T.

Mots-clés

Sciences et technologie, école élémentaire, ajustements de pratique d'enseignants, communauté d'apprentissage

Abstract

This article presents examples of how adjustments to teaching practices for an elementary school science and technology (S&T) program were developed jointly by five Québec teachers, a pedagogical counsellor, and a researcher. This two-year collective learning effort aimed to respond to elementary school teachers' needs for support and training. The resultant practice adjustments suggest promising solution avenues for supporting and training elementary school S&T teachers.

Introduction

Ce texte présente des exemples d'ajustements de pratique en sciences et technologie (S&T) planifiés et mis en œuvre par cinq enseignants québécois, un conseiller pédagogique et une chercheuse travaillant ensemble au développement de cette discipline à l'élémentaire. Échelonné sur deux ans (2008-2010), ce travail en communauté d'apprentissage voulait répondre au besoin de soutien et de formation des enseignants de l'élémentaire, tel que présenté dans la problématique. Pour situer ce travail, le cadre théorique s'articule autour de trois éléments : la communauté d'apprentissage, les ajustements de pratique et les orientations didactiques guidant le travail de la communauté d'apprentissage. Le déroulement du travail réalisé en communauté d'apprentissage et l'analyse des ajustements de pratique sont présentés dans les choix méthodologiques. Ces ajustements de pratique sont ensuite présentés afin d'en dégager des pistes à retenir pour le soutien et la formation des enseignants de l'élémentaire en S&T.

Problématique

Au fil des ans, le portrait de l'enseignement de S&T à l'école élémentaire ne semble guère évoluer. En effet, plusieurs ont souligné que les sciences sont peu enseignées dans ces écoles et que les enseignants manquent de formation pour le faire (Charpak, 1996; Epstein et Miller, 2011; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006; Morais, Neves et Afonso, 2005). Des auteurs soulignent aussi que des pratiques d'enseignement des sciences encore trop déductives négligent d'engager les élèves dans un travail

d'investigation (Coquidé, Fortin et Rumelhard, 2009). Malgré des instructions officielles privilégiant des démarches plus inductives, il semble que leur mise en œuvre demeure difficile. C'est d'ailleurs ce dont témoigne le bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – PFEQ (MELS, 2006) qui souligne les difficultés exprimées par les enseignants du primaire (école élémentaire) à déployer les compétences visées en S&T. La construction des savoirs et les démarches d'investigation étant au cœur de ces compétences, c'est la façon même de faire des sciences en contexte scolaire qui est interrogée. L'utilisation de modèles présentés comme la réalité (Martinand, 2010) et la réalisation d'expériences sans réflexion sur l'action (Coquidé, 2003) en sont des exemples. Le manque de formation des enseignants peut ainsi être revu en termes d'équilibre à trouver entre les contenus et les démarches d'investigation en S&T, ce que nous avons tenté de faire dans un projet portant sur le développement professionnel d'enseignants de l'élémentaire en S&T.

En réponse au besoin de soutien et de formation des enseignants de l'élémentaire en S&T, deux communautés d'apprentissage ont été mises en place (2008-2010), l'une en Ontario et l'autre au Québec, réunissant des enseignants accompagnés de chercheuses pour réfléchir ensemble aux pratiques existantes et en développer de nouvelles. Même si les premiers résultats de cette étude permettent de voir que la communauté d'apprentissage aide à accroître le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et à approfondir les pratiques pédagogiques (Dionne et Couture, 2010), une question demeure entière relativement à ce qui se construit dans le cadre de ces communautés d'apprentissage. Pour y répondre, une analyse complémentaire de la communauté d'apprentissage du Québec apporte un éclairage sur le travail collectif. L'idée de ce travail collectif s'inscrit dans un mouvement de changement inhérent à l'application du PFEQ (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001). À partir de l'explicitation d'expériences de pratique des enseignants s'engage un travail de réflexion susceptible de générer des ajustements de pratique (Savoie-Zajc, 2005) qui font l'objet de cette analyse.

Cadre théorique

Le cadre théorique s'articule autour de trois éléments : la communauté d'apprentissage, les ajustements de pratique ainsi que les orientations didactiques guidant à la fois le travail de la communauté d'apprentissage et l'analyse des ajustements planifiés conjointement et mis en œuvre par les enseignants. Ces orientations didactiques sont inspirées de travaux en didactique des sciences et des visées proposées dans le PFEQ (MEQ, 2001).

La communauté d'apprentissage se définit en termes de dispositif de formation et de recherche collectif et flexible favorisant le développement de la pratique pédagogique (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010). Pour éviter que la communauté d'apprentissage ne se limite qu'au partage d'expériences de pratique (Fullan, 2006; Hamos et al., 2009), un questionnement de ces pratiques est nécessaire, d'où l'importance de la présence d'accompagnateurs pour approfondir la discussion. À partir de différents cadres de référence, les accompagnateurs aident à situer les pratiques et à les analyser pour en provoquer le développement, selon les besoins ressentis par les membres de la communauté d'apprentissage. Pour soutenir le développement, cette analyse doit toutefois être plus constructive que critique. Les accompagnateurs ont alors un rôle délicat à jouer s'écartant d'une certaine tradition de la recherche. D'une analyse critique de la pratique éducative, on passe à une critique évolutive de la pratique (Van der Maren, 1996). D'apparence peut-être subtile, cette distinction fait toute la différence entre deux approches consistant pour l'une à dire ce qui ne va pas et pour l'autre, à développer dans le respect de

ce que les enseignants font déjà.

Dans le prolongement d'un développement ancré dans la pratique, les ajustements de pratique concernent les adaptations faites par les enseignants pour combler l'écart entre un idéal à atteindre, dégagé d'une réflexion sur l'action, et une lecture de leurs pratiques (Savoie-Zajc, 2005). Sans définir formellement le concept, Savoie-Zajc (2005) situe l'ajustement de pratique dans une vision socioconstructiviste de l'innovation pédagogique en tenant compte de la subjectivité de l'individu comme acteur social stratégique. L'innovation est alors une construction personnelle par le sens que l'acteur donne à sa réalité, au sein d'une organisation professionnelle (Savoie-Zajc, 2005). Même planifié conjointement, l'ajustement de pratique demeure celui de l'enseignant puisque c'est lui qui en détermine le sens et la portée. Le rôle de l'accompagnateur est alors de provoquer la réflexion menant à une prise de conscience d'un idéal possible à atteindre, sous le double éclairage de travaux en didactique des sciences et du PFEQ (MEQ, 2001). Par ce double éclairage, l'accompagnateur fait valoir des arguments didactiques en passant par le principal cadre de référence des enseignants, le programme.

En didactique des sciences, les démarches menant à la construction des savoirs sont aussi importantes que les savoirs eux-mêmes (Astolfi, Peterfalvi et Vérin, 2006; Coquidé, Fortin et Rumelhard 2009; Lederman et Lederman, 2012). Non pas considérées comme des applications de procédures préétablies, ces démarches s'inscrivent dans un cycle d'investigation, de découverte, de création, d'explication et de vérification en utilisant différentes formes de langages (Astolfi et al., 2006). L'apprentissage et l'enseignement des sciences supposent alors d'engager les élèves dans différentes démarches comme le questionnement, l'observation, le tâtonnement et la vérification expérimentale, la conception de modèles et la réalisation de prototypes (MEQ, 2001). L'analyse des pratiques pouvant induire des ajustements doit donc se faire non seulement au regard des contenus disciplinaires, mais aussi des démarches d'investigation. Cette attention portée aux démarches dans la construction des savoirs fait partie des orientations didactiques guidant la réflexion de la communauté d'apprentissage. Cette orientation trouve d'ailleurs écho dans le PFEQ (MEQ, 2001) à travers l'énonciation de compétences qui se présentent comme suit :

- Explorer le monde de la science et de la technologie (1^{er} cycle)
- Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique et technologique (2^e et 3^e cycles)
- Mettre à profit les outils, objets et procédés de la science et de la technologie (2^e et 3^e cycles)
- Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie (2^e et 3^e cycles)

Sous le double éclairage de travaux en didactique des sciences (Astolfi et al., 2006; Coquidé, Fortin et Rumelhard 2009) et du PFEQ (MEQ, 2001), les orientations didactiques guidant la communauté d'apprentissage mettent l'accent sur : l'importance de la conceptualisation, en amenant l'élève à expliquer ses observations et ses solutions; l'engagement dans différentes démarches d'investigation, par la mise à profit des outils, objets et procédés de la science et de la technologie; ainsi que sur l'utilisation des différentes formes de langages utilisés dans la discipline. C'est principalement à la lumière de ces orientations que la communauté d'apprentissage a porté un regard réflexif sur les pratiques existantes en vue de les ajuster au besoin.

Choix méthodologiques

Sur une période de deux ans (2008-2010), sept rencontres d'une journée ont permis à cinq enseignants du Québec de réfléchir à leurs pratiques en S&T en compagnie d'un conseiller pédagogique et d'une chercheuse. Dans un contexte de communauté d'apprentissage, ces rencontres amenaient à réfléchir aux pratiques des enseignants selon quelques orientations didactiques afin de les développer. Il s'agissait d'explicitier des pratiques déjà existantes, pour, dans leur prolongement, planifier ce qui pourrait se faire en classe, mettre en œuvre ce travail de planification puis y revenir dans un esprit d'analyse réflexive. Ce travail de planification conjointe, de mise à l'essai et de retour réflexif (Couture, 2010) est au cœur du travail réalisé dans cette communauté d'apprentissage. L'enregistrement audio de ces rencontres, transcrit en verbatim, permet d'analyser des situations d'ajustements de pratique qui y ont été développées de façon collective. Un premier découpage des verbatim a d'abord permis d'identifier des situations d'apprentissage ou des interventions faisant l'objet d'ajustements de pratique repérables dans le discours de la communauté d'apprentissage. L'évolution d'une même situation d'apprentissage ou d'une intervention a été reconstruite à travers plusieurs rencontres. Pour faire cette reconstruction, il fallait d'abord saisir la situation ou l'intervention telle que décrite par un enseignant, les questions soulevées à son égard et l'ajustement qui en découle.

Les situations d'ajustements de pratique identifiées dans les verbatim sont didactiques dans le sens où elles mettent en perspective la question de la construction des savoirs pour une discipline donnée (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 1997). Rappelons que cette construction des savoirs concerne autant les démarches d'investigation que leur contenu. Il s'agit de voir quels apprentissages permettent de réaliser les situations proposées par les enseignants et comment ces apprentissages sont repensés collectivement. Dans un premier temps, la situation d'apprentissage est présentée, explicitée par un enseignant du groupe. Les questions soulevées par cette situation sont ensuite reprises pour décrire l'ajustement proposé et planifié conjointement. Cet ajustement est finalement analysé sous l'angle des apprentissages qu'il permet de réaliser. Une analyse transversale des ajustements de pratique permet ensuite d'en dégager des pistes à retenir pour le soutien et la formation des enseignants de l'élémentaire en S&T. Dans une logique inductive et délibératoire (Savoie-Zajc, 2011), il s'agit d'une analyse qualitative qui tient compte de l'influence du cadre théorique sur l'analyse des données.

Cette étude se limite au travail d'une communauté d'apprentissage ayant analysé les pratiques de ses membres selon quelques orientations didactiques. D'autres orientations auraient probablement induit d'autres réflexions. Par ailleurs, la prise en considération de différents éclairages, issus de travaux en didactique des sciences (Astolfi et al., 2006; Coquidé, Fortin et Rumelhard 2009; Lederman et Lederman, 2012), du PFEQ (MEQ, 2001) et de la pratique des enseignants, ajoute à ce travail un critère de double vraisemblance (Dubet, 1994) pour la pratique et pour la recherche.

Ajustements de pratique

Cinq situations d'ajustements de pratique ont retenu notre attention dans l'analyse des verbatim. Un premier ajustement de pratique a été planifié et réalisé sur le thème du système reproducteur chez l'être humain. Deux autres ajustements concernent ensuite la démarche de modélisation et ses limites à travers une situation d'apprentissage sur les volcans et une autre sur le système solaire. Une réflexion

sur la réalisation d'expériences en classe a aussi généré un dernier ajustement de pratique relatif à la place du questionnement repris et appliqué de façon plus générale.

Le système reproducteur : un sujet délicat

Dès la première rencontre de la communauté d'apprentissage, la reproduction humaine se révèle être un thème mal aimé des enseignants. La pratique courante consiste à faire venir dans la classe une infirmière qui se charge de l'enseignement de ce thème, présenté principalement de façon magistrale. Les situations gênantes se trouvent alors évitées, ainsi que les questions des élèves. Cette situation de départ questionne les façons de faire ainsi qu'une certaine idée de science privilégiant la réalisation d'expériences. C'est d'ailleurs ce que révèle l'extrait suivant :

Ch : Donc, tu vas choisir le thème que tu aimes le moins.

E₁ : En fait, le thème que je ne connais pas, c'est les vivants. La biologie humaine, la reproduction. Je veux savoir ce qu'on peut faire comme expérience à partir de ça. Comment exploiter cet univers vivant là.

E₃ : Moi je fais venir une infirmière à l'école. Elle fait ça depuis plusieurs années. Au départ, on demande toujours d'écrire des questions. La reproduction humaine ce n'est pas évident. En 6^e année, tout va dans ce sens-là, en adolescence, en éthique religieuse. Ça prend du respect au départ.

(1^{re} rencontre – 9 décembre 2008)

La situation de départ permet de discuter des différentes formes que peut prendre l'investigation en science incluant la réalisation d'expériences, de recherches, d'enquêtes, de modèles et de projets de conception (MEQ, 2001). En réponse à la question de l'enseignante qui se demande comment aborder la question de la reproduction, la chercheuse propose de travailler à partir des questions des élèves en produisant des mini-magazines. Au bilan, l'enseignante explique comment elle a repris cette idée en abordant la reproduction humaine à partir des questions d'élèves.

E₁ : C'était la première année que je le donnais et avant de commencer quoi que ce soit, ils ont feuilleté le livre de science. J'avais préparé sur carton la reproduction de l'être humain, ce que je sais, ce dont je ne suis pas certain et qu'est-ce que j'aimerais savoir. Ils écrivaient ce qu'ils savaient, les questions qu'ils se posaient, ils étaient en petites équipes, il n'y avait pas de nom et ce n'était pas des papiers signés non plus. Ils ont amené ça et en en parlant, on a répondu à certaines questions. En lisant dans notre livre, on a pu répondre à des questions. Et j'ai essayé les zines. Mais juste de savoir sur quoi ils se questionnent, juste ça je trouve que c'est un bon point de départ.

(3^e rencontre – 9 juin 2009)

Le point central de cet ajustement de pratique concerne l'idée de partir des questions des élèves plutôt que de demander à l'infirmière de faire une présentation sur la reproduction humaine. Cette idée de susciter le questionnement n'est pas nouvelle. Elle se trouve au cœur des orientations didactiques défendues pour l'apprentissage des sciences (Astolfi et al., 2006); elle est aussi reprise dans le Programme

de formation en S&T (MEQ, 2001). Avec la production de mini-magazines, on passe également d'une présentation magistrale du système reproducteur humain à un travail de recherche qui, dans son mode de présentation, inclut la modélisation par les descriptions imagées réalisées par les élèves.

En termes d'apprentissages, la production de mini-magazines place l'élève dans une autre démarche que celle d'un exposé magistral sur la reproduction humaine. En effet, le questionnement de l'élève est le point de départ de sa production, ce qui l'incite à chercher des réponses à ses questions plutôt que d'assimiler un contenu qui lui est présenté. De plus, la forme imagée ainsi permise est une occasion de travailler la modélisation, démarche souvent négligée dans l'enseignement des sciences (Martinand, 2010). Les trois compétences prévues au programme (MEQ, 2001) sont ainsi travaillées puisqu'en plus de proposer des explications, l'élève utilise des procédés des S&T et une forme de langage propre à cette discipline, pour aborder un thème indiqué à titre de savoirs essentiels.

Les volcans : source de confusion conceptuelle

Des questions liées à l'utilisation de certains modèles en classe ont été soulevées d'emblée en utilisant l'exemple du volcan. Il est fréquent dans les classes de l'élémentaire, de réaliser des maquettes de volcan pour illustrer l'éruption volcanique à l'aide d'une réaction chimique entre le vinaigre et le bicarbonate de soude. Ce modèle risque de générer une confusion conceptuelle chez l'élève en comparant une éruption volcanique à une réaction chimique. Bachelard (1963) avait déjà émis cette réserve quant au volcan de Lémery qui met en scène, dans une expérience-spectacle, une réaction entre le soufre et la limaille de fer qui, selon l'auteur, n'a rien à voir avec la physique du globe. La chercheuse tente de soulever ce problème dans l'extrait suivant :

Ch : Une activité vedette qui est dans toutes les écoles est la maquette sur les volcans. Qu'est-ce qu'on apprend quand on fait ces volcans?

E₆ : La réaction de deux choses.

Ch : Deux substances ont l'air d'exploser et les enfants nous l'expliquent toujours comme ça. Ils disent qu'il y a une réaction chimique et voilà, mon volcan explose.

(1^{re} rencontre – 9 décembre 2008)

Comme alternative, la chercheuse propose de partir de la maquette du volcan et de réfléchir à la fonction du modèle :

Ch : On en est train de faire de la modélisation. Si on fait un modèle ensemble, il faut se demander en quoi c'est un bon modèle? Quelles sont ses limites? Ce qui est intéressant c'est d'initier les enfants à ce que ça veut dire faire des modèles, puis de leur demander : est-ce que notre modèle est bon? Et là on est parti dans une démarche pour montrer que notre modèle ce n'est jamais la réalité et qu'il y a toujours des limites.

(1^{re} rencontre – 9 décembre 2008)

Un enseignant s'est senti interpellé et a relaté les changements apportés à sa façon de travailler les volcans lors de la dernière rencontre. Il affirme envisager la situation différemment, en questionnant l'intérêt du modèle en rapport au phénomène étudié. Il illustre son propos en évoquant la pratique d'un stagiaire à titre de contre-exemple.

E₂ : Même, maintenant je peux vous parler d'un stagiaire d'une collègue qui a fait une expérience – qui n'est pas une expérience – sur les volcans la semaine passée, dans une autre classe. C'était complètement une démonstration de : je mélange et ça explose!

(7^e rencontre – 19 avril 2010)

Ce questionnement sur les limites du modèle envisagé pour illustrer l'éruption volcanique permet de passer d'une confusion conceptuelle possible entre la réaction chimique et l'éruption volcanique, à une analyse critique du modèle par rapport au phénomène étudié. Par conséquent, cette approche permet non seulement de mieux distinguer les phénomènes sur le plan conceptuel, mais elle permet aussi à l'élève d'être confronté aux modèles, représentations de la réalité (Martinand, 2010).

Le système solaire sur TNI : du jeu d'association à la construction de savoirs

Un enseignant a partagé avec la communauté d'apprentissage sa façon de travailler le système solaire à l'aide du tableau numérique interactif. Dans la présentation de son matériel, il montre comment cet outil lui permet de faire apparaître les planètes dans le bon ordre et comment il peut présenter les éléments du système solaire par de simples clics. La chercheuse réagit en questionnant la démarche d'apprentissage dans laquelle les élèves sont engagés. Selon elle, cet usage du tableau numérique se rapproche d'un enseignement encyclopédique des sciences où les contenus sont présentés dans une forme presque achevée aux élèves.

E₂ : Dans mon projet de système solaire, je veux que les élèves connaissent le système solaire, et tout ce qui touche un peu l'Univers. Avec le SmartBoard tout a été créé de toutes pièces : j'ai mis un fond d'écran noir pour faire mes belles étoiles et je me suis amusé à aller chercher mes planètes sur Internet. J'ai ma planète, je la mets où je veux et mon activité peut commencer.

Ch : Mais, ton système solaire, tu l'as fait toi-même ou avec les élèves?

P₂ : Non, là je l'ai fait moi-même, mais je pourrais le faire avec les élèves. Là, j'ai fait une leçon pour que mes élèves puissent jouer avec le système solaire.

Ch : Est-ce qu'il faut toujours que l'on présente le modèle parfait? Pourrait-on construire le modèle avec les enfants pour qu'ils apprennent à argumenter?

(6^e rencontre – 11 mars 2010)

À partir de cette réserve, la chercheuse suggère d'engager les élèves dans la conception collective d'un modèle du système solaire où ils auraient à négocier et à construire leur représentation à partir d'informations recueillies dans un travail préalable de recherche.

Ch : Mais, si tu pouvais avoir un tableau pour collecter les informations qu'ils trouvent, ils pourraient essayer de faire un modèle collectif..., puis en se disant qu'il faut que ça discute, il faut que ça débattenne, pour que toutes les informations contribuent à une réalisation commune qui ne sera pas juste de mettre les planètes en ordre, qu'il va y avoir d'autres éléments dans la recherche.

E₂ : Je peux amener une discussion à savoir qui possède la plus grosse planète. Peut-être que certains vont penser que c'est eux, d'autres vont penser que c'est eux. Là ceux de Jupiter vont se lever. Ils vont sûrement dire : « Regardez c'est moi qui a la plus grosse planète ». Qui a la plus petite planète?

Ch : Mais il faut que le modèle qui va émerger soit un modèle conçu par les enfants en cours de processus.

E₂ : Dans la réalisation, c'est vraiment ça que je vais faire, avec des cartons de couleurs.

(6^e rencontre – 11 mars 2010)

Dans le prolongement de la discussion sur l'importance des démarches d'apprentissage en S&T, dont la modélisation, l'enseignant a choisi de revoir l'usage du tableau numérique pour engager les élèves dans la conception collective d'un modèle du système solaire. Le modèle collectif du système solaire a plutôt été construit par un collage sur le tableau noir (image de gauche), le tableau numérique a lui été utilisé pour la recherche d'informations et la présentation des contributions spécifiques de chaque équipe (image de droite). La place accordée à la discussion dans cette construction collective met en évidence le caractère construit et négocié des connaissances scientifiques (Fourez, 1994; Kuhn, 1970).



Cet ajustement de pratique est important en termes de démarche d'apprentissage. La présentation du système solaire sur le tableau numérique a été remplacée par un travail de conception de modèle dans lequel les élèves avaient un engagement important. Encore une fois, plutôt que d'assimiler un savoir déjà construit, l'élève est appelé à le construire lui-même en jouant le jeu de la confrontation d'idées (Astolfi et al., 2006). Le modèle n'est plus une représentation non questionnée de la réalité (Martinand, 2010), mais bien le produit d'un travail collectif qui invite à la réflexion et à la négociation. C'est ainsi qu'au-delà de la participation, peut se mettre en place l'intention de faire raisonner et argumenter les élèves (Astolfi et al., 2006).

Faire des expériences

Les interrogations liées à l'expérimentation reviennent à plusieurs reprises et de manières différentes dans les rencontres. Certains se questionnent par rapport à l'expérience qui ne fonctionne pas, vécue comme un échec et une source de stress par certains enseignants qui ne se sentent alors pas compétents en S&T. Une réflexion sur le but de l'expérience s'engage alors et les enseignants se questionnent sur ce que l'on fait avec l'expérience qui ne donne pas les résultats escomptés.

E₂ : Il y a deux semaines, les élèves m'avaient fait un anémomètre... c'était magnifique, solide, bien réussi... j'arrive dehors, un beau petit vent et il ne tourne pas.

Ch : Est-ce qu'il faut que ça marche tout le temps?

P₅ : C'est sûr, mais il faut que ça fonctionne parfois.

Ch : Quand on a dit, des fois ça ne fonctionne pas, qu'est-ce qu'on fait avec les élèves? Qu'est-ce qui est important en termes d'apprentissage?

E₂ : Trouver pourquoi ça ne fonctionne pas.

(1^{re} rencontre – 9 décembre 2008)

Ce questionnement ressurgit à la deuxième rencontre, ce qui amène à se positionner face à l'expérience qui ne fonctionne pas. Il faut apprendre à tirer parti de l'expérience non concluante en amenant les élèves à réfléchir à partir de leurs erreurs (Astolfi, 1997).

E₁ : Quand une équipe ne réussit pas une expérience, est-ce qu'on recommence?

Ch : Non pas nécessairement. Souvent, il suffit de faire une discussion sur les erreurs possibles. Il faut aussi laisser les élèves faire des erreurs. La démarche n'est pas intéressante si je prévient les erreurs et que je leur dis comment faire.

(2^e rencontre – 29 janvier 2009)

Un ajustement de pratique perceptible dans le prolongement de cette discussion se manifeste chez un autre enseignant qui, un an plus tard, affirme avoir gagné en confiance dans la réalisation d'expériences. Ce gain de confiance n'est pas étranger au but de l'expérience qui, plutôt que d'être orienté vers une réalisation réussie, s'oriente vers la démarche de l'élève.

E₁ : Moi, maintenant, je me sens plus confiante. Je repousse moins ma période de science. La semaine passée on a fait du pain, et on ne s'est pas juste fié au protocole. Mais, avant on a discuté et on a posé des questions, puis après on s'est occupé d'aller voir ce que l'on ferait pour l'expérience. Ils adorent ça les élèves et c'est plaisant de les voir travailler en science de coopérer. Je me suis lancée dans la petite voiture aussi. Les élèves les ont faites en classe, tellement motivés et intéressés. Je suis un petit peu déçue, je n'ai pas beaucoup de voitures performantes... mais je me dis : ce n'est pas grave, ils l'ont fait et ils ont cherché à améliorer leurs roues.

(7^e rencontre – 19 avril 2010)

La conception de l'expérience passant d'une activité à réussir à une activité à réfléchir place l'enseignant dans une tout autre posture face aux élèves. Sans réduire l'importance de la préparation au regard du contenu, l'intervention de l'enseignant n'est plus uniquement d'expliquer, mais bien davantage de questionner. C'est l'idée de la tension nécessaire entre la pensée et la réalité que défend Coquidé (2003) qui se joue ici. En questionnant l'élève, l'enseignant s'engage avec lui dans une démarche de compréhension plutôt que d'être le détenteur du savoir à transmettre. Cette posture semble influencer la confiance de l'enseignant tout en recadrant de façon importante le but de l'expérience.

Répondre aux questions des élèves

Dès la première rencontre, les participants s'interrogent sur la façon de répondre aux questions des élèves. Ils conviennent qu'il n'est pas possible de répondre à toutes les questions des élèves, mais se sentent obligés de donner des réponses. L'idée est alors lancée d'engager les élèves dans la construction d'explications, tel que prévu dans la première compétence du PFEQ (MEQ, 2001). Cette idée semble porter fruit lors de la 4^e rencontre où un enseignant témoigne de son refus de répondre à une question d'un enfant, dans le but que celui-ci cherche par lui-même, en acceptant l'idée de se tromper.

E₃ : C'est important pour les enfants, j'en ai eu un la semaine passée, je lui ai dit non je ne te répondrai pas. Je lui ai dit : « Non, je ne te donnerai pas la réponse mon homme cherche-le par toi-même et tu as droit à l'erreur trompe-toi ! ». S'il y a une place que tu dois accepter l'erreur c'est bien là! Tu as le droit de te tromper. (4^e rencontre – 22 octobre 2009)

L'inquiétude palpable des enseignants vis-à-vis de questionnements d'élèves auxquels ils ne pourraient répondre a fait place à une prise de conscience quant à leur rôle dans l'apprentissage des élèves en S&T. L'idée de fournir les outils nécessaires afin que les élèves répondent eux-mêmes à leurs questions remplace peu à peu leur crainte de ne pas savoir répondre à ces questions. Ainsi, l'enseignant n'est plus dans sa classe le détenteur de la vérité absolue. Il montre aux élèves qu'ils ont le droit de se tromper, de commettre des erreurs. Le témoignage qui suit, exprimé en fin de projet, illustre l'importance accordée au questionnement.

E₂ : À la maison ils vont les apprendre en se questionnant et en allant faire des vérifications. C'est le meilleur protocole qu'on devait suivre. Répondre à des questions et parfois se tromper et faire des ajustements. Mais, en classe, on n'ouvre pas beaucoup aux questionnements. Je pense que les élèves se questionnent beaucoup plus à la maison. C'est comme cela qu'ils devraient apprendre. Ce n'est pas assez ouvert sur les questions. Moi, j'ai tendance à poser des questions. Je suis comme un gros point d'interrogation et souvent les élèves me disent que je ne leur réponds pas. Mais je veux qu'ils trouvent eux-mêmes. Je suis plus axé vers la question pour amener l'enfant à sa propre réflexion.

(5^e rencontre – janvier 2010)

Les nombreuses discussions sur le questionnement montrent un déplacement des préoccupations des enseignants. La peur de ne pouvoir répondre aux questions des élèves laisse même place à l'idée de refuser de répondre pour amener les élèves à construire leurs propres explications, ce qui rejoint tout à fait l'esprit de la première compétence du PFEQ (MEQ, 2001). À cet égard, l'ajustement de pratique est important puisqu'il change l'intervention de l'enseignant auprès des élèves. Un changement de posture s'opère : l'enseignant devient ainsi celui qui répond à une question de l'élève par une autre question.

Quelques pistes à retenir

La présentation de ces situations d'ajustements de pratique visait à décrire ce qui peut se construire dans une communauté d'apprentissage pour le développement des pratiques relatives à l'enseignement de S&T à l'élémentaire. Les extraits choisis pour illustrer ces ajustements de pratique appuient l'intérêt de la communauté d'apprentissage (Dionne et al., 2010) comme modalité de formation continue des enseignants. Dans ces extraits, l'importance de la réflexion sur la pratique (Fullan, 2006; Hamos et al., 2009) se perçoit bien, ainsi que le rôle d'accompagnateur que joue la chercheuse. Au-delà de ce premier constat, des pistes spécifiques à la question de la formation des enseignants de l'élémentaire en S&T se dégagent de ces ajustements de pratique. Ce sont principalement ces pistes de développement que nous tenterons de mettre ici en évidence.

Les ajustements de pratique présentés dans ce texte montrent que les besoins de formation des enseignants de l'élémentaire en S&T (Morais et al., 2005) ne se limitent pas aux contenus disciplinaires, ils concernent aussi les démarches d'investigation propres à la discipline. Les différents exemples laissent voir que des pratiques consistant à « montrer » les sciences sont encore bien présentes. Cependant, l'idée de faire des expériences traverse aussi les exemples cités par les enseignants. Cette référence aux expériences n'est toutefois pas claire puisqu'elle semble être reprise dès que l'on manipule du matériel. Une confusion se dégage alors entre démarche d'expérimentation et démarche de modélisation, particulièrement lorsque la maquette d'un volcan est évoquée. À cette confusion, s'ajoute celle des outils dont le tableau numérique qui nous ramène à un enseignement de type encyclopédique. Malgré tout, ces pratiques représentent le point d'appui du travail de développement collectif et le regard porté sur les démarches d'investigation et les apprentissages en S&T (MEQ, 2001) constitue un levier pour recadrer ces pratiques et les développer. C'est d'ailleurs ce que proposent Lederman et Lederman (2012) à propos de l'importance d'intégrer une réflexion sur la nature de la science et l'investigation scientifique dans le développement professionnel des enseignants.

En sciences, à l'élémentaire, les confusions sont fréquentes sur ce que les enseignants entendent par thème, activité et apprentissage visé. Dans la planification des activités, les enseignants oublient parfois de cibler les apprentissages de façon précise. Ainsi, dans les situations d'ajustements de pratique précédentes, l'intention porte parfois sur la présentation d'un contenu (système reproducteur humain, système solaire), parfois sur une démarche qui semble privilégier la manipulation (volcans, expériences), sans que le questionnement sur cette démarche (Coquidé, 2003) ou à propos des connaissances qu'elle permette de construire soit mis en évidence. La diversité possible des démarches d'investigation dans l'enseignement des sciences reste alors à exploiter, ainsi que le travail de conceptualisation qui devrait s'en dégager. Un équilibre à trouver entre les démarches et les contenus d'apprentissage en S&T pourrait alors orienter nos réflexions et nos actions relatives au soutien et à la formation des enseignants de l'élémentaire en S&T, ce qui permettrait de travailler dans le sens des compétences du PFEQ.

Pour conclure

Trois axes se dégagent de l'analyse des ajustements de pratique qui précède pour le soutien et la formation des enseignants de l'élémentaire en S&T : les contenus en S&T, les démarches d'investigation ainsi qu'une réflexion sur la façon même de faire des sciences. En effet, les contenus demeurent un besoin de formation pour les enseignants de l'élémentaire en S&T. Ces contenus doivent néanmoins être abordés selon des démarches qui contribuent à développer une certaine idée de sciences se heurtant parfois aux pratiques des enseignants. Réfléchir avec eux à ce qu'ils font déjà, en revenant au programme et aux principes de la didactique des sciences, est une occasion de mettre en perspective le potentiel de leurs actions et ainsi, de développer les pratiques. C'est une façon dont le rôle d'accompagnateur dans la communauté d'apprentissage peut être joué. Cette piste pour le développement reste à explorer et d'autres recherches de terrain pourraient être conduites afin de regarder autrement la question de l'apprentissage et de l'enseignement de S&T à l'école élémentaire. Pour dépasser les constats qui semblent récurrents en matière d'éducation scientifique et technologique, peut-être faut-il travailler différemment avec les enseignants et c'est possiblement le plus grand défi à relever.

Références

- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, France : ESF.
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Astolfi, J.-P., Peterfalvi, B. et Vérin, A. (2006). *Comment les enfants apprennent les sciences?* Paris, France : Retz.
- Bachelard, G. (1963). *Le nouvel esprit scientifique* (8e éd.). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Charpak, G. (1996). *La main à la pâte*. Paris, France : Flammarion.
- Coquidé, M. (2003). Face à l'expérimental scientifique. Dans J.-P. Astolfi (dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers* (p. 153-179). Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Coquidé, M., Fortin, C. et Rumelhard, G. (2009). L'investigation : fondements et démarches, intérêts et limites. *Aster*, 49(5), 51-78.
- Couture, C. (2010). Accompagner des enseignants pour conjuguer développement pédagogique et didactique des sciences. Dans C. Couture et L. Dionne (dir.), *Formation et développement professionnel des enseignants dans le domaine des sciences, de la technologie et des mathématiques : recherches et approches novatrices* (p. 131-150). Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dionne, L. et Couture, C. (2010). Focus sur le développement professionnel en sciences d'enseignants à l'élémentaire. *Éducation & Formation*, e-293. Repéré à <http://ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=9&idRes=69>
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43. doi: 10.7202/043985ar
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France : Seuil.
- Epstein, D. et Miller, R. T. (2011). *Slow off the mark: Elementary school teachers and the crisis in science, technology, engineering, and math education*. Washington, DC : Center for American progress. Repéré à http://www.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2011/04/pdf/stem_paper.pdf

- Fourez, G. (1994). *Alphabétisation scientifique et technique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Fullan, M. (2006). Leading professional learning. *The School Administrator*, 63(10). Repéré à <http://www.aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=7620>
- Hamos, J. E., Bergin, K. B., Maki, D. P., Perez, L. C., Prival, J. T., Rainey, D. Y. ... et Vanderputten, E. (2009). Opening the classroom door : Professional learning communities in the math and science partnership program. *Science Educator*, 18(2), 14-24.
- Kuhn, T. S. (1970). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, France : Flammarion.
- Lederman, N. G. et Lederman, J. S. (2012). Nature of scientific knowledge and scientific inquiry : Building instructional capacity through professional development. Dans B. J. Fraser, K. G. Tobin et C. J. McRobbie (dir.), *Second International Handbook of Science Education* (vol. 1, p. 335-359). New York, NY : Springer.
- Martinand, J.-L. (2010). Schémas didactiques pour la modélisation en sciences et technologies. *SPECTRE*, 40(1), 20-24.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Le programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Morais, A. M., Neves, I. P. et Afonso, M. (2005). Teacher training processes and teachers' competence: A sociological study in the primary school. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 415-437. doi:10.1016/j.tate.2005.01.010
- Savoie-Zajc, L. (2005). Soutenir l'émergence de communauté d'apprentissage au sein de communautés de pratique ou les défis de l'accompagnement au changement. Dans L. Sauvé, I. Orellana et É. Van Steenberghe (dir.), *Éducation et environnement : un croisement de savoirs* (p. 63-75). Montréal, QC : Les cahiers scientifiques de l'ACFAS.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p. 123-147). Saint-Laurent, QC : ERPI.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.

Pour citer cet article

- Couture, C., Dionne, L., Savoie-Zajc, L. et Arousseau, E. (2012). Ajustements de pratiques d'enseignants de l'élémentaire en sciences et technologie. *Formation et profession*, 20(3), 1-13. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.140>

La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs

Suzanne **Guillemette**
Professeure adjointe,
Université de Sherbrooke

Lorraine **Savoie-Zajc** 
Professeure titulaire,
Université du Québec en Outaouais

Action research and its contributions to the co-construction of knowledge and training in order to achieve professionalization between practitioners and researchers

doi:10.18162/fp.2012.7

Résumé

Le texte discute de la coconstruction des rapports entre les praticiens et les chercheurs développés dans le cadre d'une recherche-action portant sur la différenciation des pratiques de gestion de l'activité éducative. La posture adoptée considère les divers acteurs, praticiens et chercheurs, comme des apprenants compétents et réflexifs qui se questionnent par rapport à leur pratique, et ce, dans une perspective de professionnalisation. Des dispositifs sous-jacents à la mise en place des rapports de coconstruction de savoirs et de formation sont identifiés, aidant les uns et les autres à mieux différencier leurs pratiques.

Mots-clés

recherche-action, rapports praticiens et chercheurs, réflexivité, directions d'établissement, professionnalisation

Abstract

This article discusses the co-construction of reports by practitioners and researchers under an action research project addressing differentiation management for educational activities. The diverse actors, practitioners, and researchers are viewed as competent and reflective learners who seek to develop their professional practices.

Ways and means for preparing reports of co-constructed knowledge and training are identified in the aim of improving differentiated practices for all concerned.

Introduction

Ce texte met en lumière les dispositifs de coconstruction¹ des rapports entre les acteurs praticiens et les chercheurs qui s'élaborent dans le cours d'une recherche-action. La perspective adoptée considère les praticiens ainsi que les chercheurs comme des apprenants compétents réflexifs qui se placent dans une démarche de questionnement par rapport à leurs propres pratiques, conditions mêmes pour atteindre l'objectif de développement professionnel. Un exemple tiré d'une pratique récente d'une recherche-action illustre les propos (Guillemette, 2011). Le cadre de référence situe conceptuellement les propos du texte. Trois notions sont développées pour mieux analyser l'interrelation entre formation et recherche : 1) les postulats de la recherche-action et sa dynamique de coconstruction, 2) le développement professionnel vu dans une perspective de professionnalisation et 3) le savoir-agir compétent. Le contexte méthodologique de l'étude analysée est alors clarifié et les apprentissages individuels et collectifs résultant de la pratique réflexive de cette recherche-action sont nommés. Enfin, les dispositifs de coconstruction des rapports entre praticiens et chercheurs sont discutés. En conclusion, il appert important de nommer les pièges à éviter et les forces d'une telle démarche de recherche dans une perspective de professionnalisation en milieu scolaire.

1 Cet article adopte l'orthographe rénovée à la suite des « Rectifications orthographiques approuvées » par l'Académie française, décembre 1990.

Vers une gestion différenciée de l'activité éducative par une démarche de recherche-action

Les conjonctures sociopolitiques, socioéconomiques, socioculturelles ainsi que l'ouverture sur la mondialisation amènent un nouveau regard sur l'éducation en transformation (OCDE, 2007; 2008; 2010). Le Québec n'échappe pas à cette situation qui suscite de nouvelles réflexions quant à la réussite de tous les élèves; celles-ci entraînent, à leur tour, des modifications au niveau du rôle et des responsabilités des divers acteurs en milieu scolaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008; Rich, 2010; Savoie-Zajc, Landry et Lafortune, 2007). Deux méta-analyses états-uniennes démontrent d'ailleurs la relation directe (Hallinger, 2003; Marzano, Waters et McNulty, 2005) entre les pratiques de gestion de la direction d'établissement et la réussite des élèves. D'autres études (Blase et Kirby, 2010; Gurr, Drysdale et Mulford, 2006; Leithwood, Day, Sammons, Harris et Hopkins, 2008) soulignent plutôt une relation indirecte sur la réussite des élèves. Les multiples amendements à la Loi de l'instruction publique (LIP) apportent ainsi de nouveaux défis de gestion (Gouvernement du Québec, 2012), notamment quant à la reddition de compte par rapport à la réussite éducative des élèves. De même, l'arrivée du renouveau pédagogique (MELS, 2004) et du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ; MELS, 2004) centré sur l'apprentissage plutôt que l'enseignement amène un certain questionnement au regard des pratiques enseignantes. Les professionnels de l'enseignement sont ainsi invités à différencier davantage leurs pratiques afin de répondre aux besoins des élèves qui leur sont confiés. De nouveaux défis d'accompagnement du développement professionnel en milieu scolaire en émergent (Lafortune, Lepage, Persechino et Bélanger, 2008). Il est alors possible de supposer que les directions d'établissement qui tiennent compte des besoins manifestés par les membres de l'équipe-école au regard des particularités de leur milieu se questionnent aussi sur la façon de différencier leurs pratiques de gestion de l'activité éducative. Ainsi, une école dont le projet éducatif est de favoriser le travail en projets pour les élèves demandera de la part de la direction de poser des gestes à l'appui d'une telle orientation quant à la flexibilité dans la structure des cycles. Bien que la direction d'établissement soit convaincue du bienfondé du regard éducatif dans les pratiques de gestion, elle évoque la difficulté à prendre des moments de recul (MELS, 2006) pour mieux évaluer les situations, compte tenu des tâches multiples et variées qui s'imposent à un rythme trépidant (Rich, 2010). C'est donc en réponse à cette problématique qu'une étude a été menée pour comprendre en quoi un modèle d'accompagnement collectif soutient l'ajustement des pratiques vers une gestion différenciée de l'activité éducative chez des directions d'établissement (Guillemette, 2011). Deux objectifs de recherche et un de nature opérationnelle ont été identifiés. Un premier vise à décrire et à analyser les pratiques de gestion différenciée de l'activité éducative chez la direction d'établissement. Le deuxième consiste à expliciter en quoi un modèle d'accompagnement collectif est apte à soutenir l'ajustement de ces pratiques. Un troisième objectif, cette fois de nature opérationnelle, décrit la mise en œuvre d'un modèle d'accompagnement collectif. Pour répondre à ces objectifs, le chercheur choisit de sortir d'une posture d'observatrice et s'engage dans l'action par une démarche de recherche-action avec des directions d'établissement pour mieux réfléchir sur l'ajustement de leurs propres pratiques de gestion dans une perspective de professionnalisation.

La recherche-action constitue une forme de recherche participative où les rapports praticiens et chercheurs forment le cœur de la démarche. Les uns et les autres se réunissent afin de résoudre ensemble un problème de pratique qui se pose, et de là, produire un savoir qu'il soit théorique, praxéologique ou expérientiel (Reason et Bradbury, 2006). Telle est la position traditionnelle pour définir la recherche-action. En réalité, celle-ci se décline sous plusieurs formes. La littérature soulève la complexité inhérente à sa nature ainsi que la diversité de ses pratiques². Une telle littérature bourgeonnante³ décrit diverses formes de recherche-action qui souvent se distinguent faiblement entre elles. D'autres traduisent des épistémologies aussi dissemblables que les courants positivistes, interprétatifs et critiques (Anadón et Savoie-Zajc, 2007; Bednarz, Desgagné, Maheux et Savoie-Zajc, 2012; Savoie-Zajc, 2001) donnant lieu à des interprétations diverses quant à la posture du chercheur, au déroulement de la recherche, aux liens avec les praticiens ou à la nature du savoir produit. Des constantes émergent cependant quant aux postulats de la recherche-action; ils touchent trois aspects : la personne, l'action et le changement (Savoie-Zajc, 2001).

Peu d'attention est toutefois portée aux divers dispositifs qui sous-tendent l'articulation du rapport entre les acteurs, praticiens et chercheurs, dans la pratique d'une telle démarche de recherche. Comment, par exemple, les rapports entre les praticiens et les chercheurs sont-ils coconstruits (Crézé et Liu, 2006) et comment soutiennent-ils la dynamique de la recherche-action vers un changement souhaité? Considérant la complexité des changements en éducation depuis plus d'une décennie, comment la dynamique de la recherche-action devient-elle un moteur de réflexion et d'ajustement de pratiques au sein des communautés éducatives? C'est donc à partir de l'analyse d'une démarche de recherche-action (Guillemette, 2011) que l'article propose quelques réponses à ces questions.

La recherche-action pour soutenir le développement professionnel vers un savoir-agir compétent

La problématique de la recherche-action mise en œuvre s'appuie notamment sur les notions de pratique de gestion et de différenciation. Une approche d'accompagnement-formation jumelée à une démarche de recherche-action est articulée; le but poursuivi est de soutenir les ajustements des pratiques en réponse aux réalités différentes des directions participantes en vue de développer une gestion différenciée de l'activité éducative. Les trois postulats de la recherche-action ainsi que les notions de développement professionnel et de savoir-agir compétent sont davantage explorés.

Trois postulats de la recherche-action et une dynamique de coconstruction

La démarche de toute recherche-action se qualifie par une relation étroite qui s'installe entre la pratique et la théorie (Elliott, 2007), soutenue par des critères de cohérence systémique et de fiabilité rendant explicite la teneur des résultats (Savoie-Zajc, 2001).

Coenen (2001), s'appuyant sur les travaux de Paulo Freire, relève un premier postulat à savoir qu'à la base de toute recherche-action, la personne est reconnue comme un acteur compétent. Ceci comporte des

2 King et Lonquist (1992) identifient sept types de recherche-action qu'elles nomment : traditionnelle, collaborative, technique, pratique, émancipatrice, critique, participative.

3 Guay et Prud'homme (2011), par exemple, ont recensé, seulement sur ERIC depuis 1946, 5500 textes.

implications importantes dans la mesure où l'acteur s'engage volontairement à réfléchir sur sa pratique afin de l'améliorer. Ceci signifie aussi que les pratiques des acteurs sont porteuses de savoirs, « un savoir disposant d'une certaine validité sociale » (Berger, 2003, p. 14) et que les chercheurs de même que les praticiens s'associent par leurs compétences complémentaires (Coenen, 2001). Le succès, la qualité intrinsèque de même que la rigueur de la recherche-action dépendront donc de plusieurs facteurs dont celui de la démonstration de l'engagement mutuel des divers acteurs, qu'ils soient praticiens ou chercheurs au sein d'une démarche qui respecte les valeurs et les principes démocratiques (Savoie-Zajc, 2001).

Le deuxième postulat souligne la place qu'occupe l'action dans la recherche, son articulation au quotidien et sa mise en mots. Ainsi, la personne occupe non seulement un espace en tant qu'acteur compétent, mais elle est aussi activement engagée à s'améliorer. Une telle démarche ne se fait pas par un discours d'expertise tenu sur la pratique, mais bien par des moments d'expérimentations suivis de réflexions sur et dans l'action. Le praticien est ainsi vu comme le principal maître d'œuvre de son émancipation (Coenen, 2001; Elliott, 2007).

Le troisième postulat important de la recherche-action porte sur la nature même du changement visé. C'est dans la façon de penser le changement que l'on reconnaît les différentes formes de recherche-action. Il peut être soit défini extérieurement (exogène) et travaillé avec des praticiens qui souhaitent s'y engager, soit être visé par les acteurs eux-mêmes, en quel cas, il est endogène (Herr et Anderson, 2005). Dans tous les cas de figure, la recherche-action vise le développement d'un regard critique sur la pratique et son amélioration au profit d'un idéal de démocratie et d'équité à titre de critère de rigueur. Elle ne constitue surtout pas une méthodologie d'implantation de changements téléguidés par une instance externe à un groupe. Elle fait appel à une dynamique de coconstruction selon quatre axes que sont l'observation, la réflexion, la planification et l'action. Ces axes agissent comme des repères pour soutenir un questionnement. Il s'agit d'abord d'observer et de questionner une situation – axe 1; ensuite, d'analyser et de réfléchir sur les ajustements plausibles à partir de la situation – axe 2; pour prioriser et articuler les intentions ainsi que les actions susceptibles de répondre à la situation – axe 3 et enfin, agir dans le milieu – axe 4. Les quatre axes s'insèrent dans une dynamique de réflexivité par rapport à l'objet à l'étude. Ils se répètent non pas de manière séquentielle et linéaire, mais plutôt dans une perspective dynamique et en spirale, et ce, à l'intérieur d'un contexte professionnel.

Développement professionnel

Le concept de développement professionnel revêt un caractère polysémique alors qu'une certaine confusion existe autour des moyens par lesquels il se réalise. Il reste que, tout comme pour le changement, une personne ne peut se professionnaliser que si elle le souhaite et que si elle s'engage volontairement à vivre des projets afin de poser un regard sur le développement de ses compétences (L'Hostie et Boucher, 2004; Le Boterf, 2007, 2008; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Uwamariya et Mukamurera (2005) abordent le concept du développement professionnel selon deux perspectives. D'abord, la perspective développementale qui tire son origine de la théorie piagétienne et qui implique une démarche axée sur la personne. C'est par un mouvement progressif et, en quelque sorte, linéaire que l'individu chemine. Au-delà de l'appartenance à un ordre professionnel, la perspective professionnalisante préconise une dynamique qui résulte d'une influence mutuelle entre le vécu personnel, le vécu professionnel et

l'organisation institutionnelle. La professionnalisation se caractérise alors par le développement de l'autonomie en regard des responsabilités propres à une profession, impliquant une dimension théorique et pratique. Le développement professionnel devient, par conséquent, un processus d'apprentissage volontaire visant le développement de compétences (Le Boterf, 2008) qui se vit tout au cours d'une vie professionnelle (Deaudelin, Brodeur et Bru, 2005), et ce, au sein d'une organisation. La dynamique de professionnalisation renvoie ici au développement d'un savoir-agir compétent.

Savoir-agir compétent

L'agir compétent réside dans la façon dont tout professionnel mobilise et combine ses ressources, son expérience et sa capacité de prise de recul (Le Boterf, 2007, 2008), afin de transformer une situation. Cela exige notamment de « se situer, [de] se positionner en situation » (Masciotra et Medzo, 2009, p. 83). La situation se distingue à son tour par l'évènement proprement dit et par la façon dont cet évènement est appréhendé, perçu, voire compris au regard des ressources internes (savoirs, savoir-faire et savoir-être) ou externes (réseau humain et outils) dont dispose le professionnel : l'évènement est le même, mais la situation diffère. Dans une perspective de professionnalisation, tout professionnel qui agit avec compétence est en mesure de vivre une prise de recul pour mieux définir ses intentions d'action et mobiliser les ressources internes et externes susceptibles de répondre à une situation nouvelle, réelle et complexe tout en tirant profit de ses savoirs expérientiels (Le Boterf, 2008; Masciotra et Medzo, 2009).

Contexte méthodologique et opérationnalisation de la recherche-action

Dans l'étude analysée (Guillemette, 2011), le chercheur propose de s'engager dans une recherche-action au sein de deux commissions scolaires distinctes tant par le nombre d'élèves que par leur situation sociogéographique : milieu urbain/rural; grosse/petite; territoire peu étendu/très étendu; milieu favorisé/défavorisé. Il soutient deux cohortes, chacune formée de neuf directions ou de directions adjointes de l'ordre d'enseignement primaire et secondaire qui se sont engagées volontairement pour participer à la recherche-action. Un travail conjoint avec les directions d'établissement s'instaure. Il prend appui sur les projets professionnels d'intervention à caractères éducatif et pédagogique que chaque direction choisit d'élaborer, en tenant compte de sa réalité professionnelle et dont le but poursuivi est d'optimiser la réussite éducative, but qu'elle gère au quotidien dans son milieu. Les rencontres se déroulent aux 5 à 7 semaines, sur une période de 15 mois, sur plus d'une année scolaire.

Double fonction de l'opérationnalisation de la démarche et double posture des praticiens, acteurs et chercheurs

L'opérationnalisation de l'étude occupe une double fonction, d'abord une fonction accompagnement-formation et en filigrane, une fonction accompagnement-recherche. La fonction accompagnement-formation vise à favoriser un ajustement des pratiques de gestion tout en soutenant la prise de recul via un modèle d'accompagnement collectif. Sous l'angle d'une démarche de questionnement et d'analyse de pratique, chaque direction présente le projet à caractère éducatif et pédagogique sur lequel elle travaille dans le but de réfléchir avec les autres membres de la cohorte sur la façon de le mener tout en faisant les liens avec les particularités du milieu.

La fonction accompagnement-recherche vise en complément à faire émerger les invariants⁴ ou les spécificités⁵ entre les divers projets professionnels d'intervention et la façon de soutenir et d'accompagner la prise de recul afin de mieux comprendre en quoi ou comment les pratiques de gestion se qualifient de différenciées et en quoi ou comment le modèle d'accompagnement vient en soutien à l'ajustement des pratiques. Les directions, à titre de praticiens, occupent alors deux postures, tantôt celle de l'accompagnateur ou de l'accompagné, et tantôt, celle de cochercheurs. Le chercheur occupe aussi une double posture, celle d'accompagnatrice-formatrice et celle de chercheuse.

Analyse par thématisation continue

Entre chaque rencontre, une analyse de contenu par thématisation continue est effectuée (Paillé et Mucchielli, 2008). La triangulation des données est possible grâce au recours à trois types d'outils de collecte de données : 1) la transcription de l'évolution de chaque projet professionnel d'intervention par rapport aux pratiques de gestion de la direction d'établissement ainsi que sa façon d'ajuster ses pratiques, 2) le compte rendu validé qui résume le déroulement de chaque rencontre et les propos tenus et 3) la fiche d'introspection de chaque membre du groupe qui permet d'identifier les prises de recul ou les apprentissages plus personnels. Enfin, le chercheur tient un journal de bord organisé selon deux sections distinctes : formation et recherche.

Deux moments d'objectivation ont lieu, un premier par la tenue d'un groupe de discussion, à la fin de la première année; un deuxième par des entretiens semi-dirigés, au terme de la démarche. Dans les deux situations, il s'agit de nommer les invariants et les spécificités qui émergent de l'analyse des données pour chaque cohorte respective, de les présenter aux praticiens concernés, les directions pour ainsi valider en quoi ou comment ils se reconnaissent ou pas. Dans un but de convergence, les invariants et spécificités des deux cohortes ne sont croisés qu'après le deuxième temps d'objectivation. C'est par le biais des outils épisodiques (projets, comptes rendus et fiches d'introspection) et bilans (groupe de discussion, entretiens semi-dirigés) que l'étude donne la parole aux directions d'établissement, cette fois à titre de cochercheurs.

Apprentissages individuels et collectifs

Les résultats de l'étude viennent réaffirmer la complexité des tâches d'une direction d'établissement. Ils définissent par conséquent le sens d'une gestion différenciée de l'activité éducative à titre de savoirs théoriques (Guillemette, Simon et Savoie-Zajc, 2011). Les résultats par rapport à l'explicitation du modèle d'accompagnement au regard de l'ajustement des pratiques illustrent notamment la dynamique selon laquelle la distanciation exige de sortir d'une pensée linéaire, mettant à profit les boucles d'apprentissage et de réflexivité (Argyris et Schön, 2002; Le Boterf, 2008) et menant vers un ajustement de pratiques. Des apprentissages individuels et collectifs s'en dégagent. D'abord, les praticiens que sont les directions d'établissement sont en mesure de vivre une prise de recul soutenue par un questionnement de l'ordre cognitif ou métacognitif en lien avec les boucles d'apprentissage et de réflexivité :

4 Invariants : éléments transversaux observés par rapport à des contextes comparés (Le Boterf, 2004).

5 Spécificités : règles d'exception qui ressortent de l'expérience (Le Boterf, 2004).

- 1) Soi et la situation : quelles sont les règles d'action qui peuvent résoudre la situation problème? (cognitif);
- 2) Soi et ses ressources : quelles sont les ressources internes (savoirs, savoir-faire et savoir-être) ou externes (outils, personnes, réseau formel ou informel) qui peuvent me venir en aide pour répondre à la situation? (cognitif);
- 3) Soi et sa pratique : quelles sont les pratiques les plus susceptibles de répondre à la situation? Quelle est ma réelle intention d'action? (cognitif);
- 4) Soi et son développement professionnel : en quoi cette expérience m'apporte-t-elle de nouvelles connaissances sur ma façon d'être, d'apprendre, d'organiser ou de planifier mes idées? (métacognitif).

À la lumière de ce questionnement, une dynamique réflexive au sein du collectif s'installe. Le dialogue entre les praticiens et l'accompagnateur-formateur et chercheur porte sur l'objet du projet professionnel présenté. Les échanges complémentaires ou contradictoires suscitent un conflit cognitif. Le partage d'expertises et la présentation de cadres de référence viennent soutenir la réflexion et enfin, les synthèses et la rétroaction par rapport à ce qui émerge apportent un nouvel éclairage.

Cette mise à distance oblige l'accompagnateur-formateur et chercheur à vivre les boucles d'apprentissage et de réflexivité, cette fois par rapport aux deux postures qu'il occupe :

- 1) Soi et la situation :
 - Dimension formation : Quel est l'objet du projet professionnel de chaque direction?
 - Dimension recherche : Quel est l'objet de la recherche?
- 2) Soi et ses ressources :
 - Dimension formation : Quels sont les outils de formation susceptibles de soutenir la réflexion?
 - Dimension recherche : Quels sont les outils de collectes de données susceptibles de garder les traces de la démarche et des retombées de cette démarche?
- 3) Soi et sa pratique :
 - Dimension formation : Quelles sont mes intentions?
Comment puis-je questionner pour faire cheminer la réflexivité par rapport au projet professionnel de chaque direction?
 - Dimension recherche : Quelles sont mes intentions?
Comment puis-je questionner pour faire émerger les invariants et les spécificités?
Comment s'assurer de la validité des données émergentes?
- 4) Soi et son développement professionnel :
 - Dimension accompagnement : Quelle est ma façon d'accompagner?
 - Dimension recherche : Quelle est ma façon de faire de la recherche?

C'est ainsi que l'accompagnateur-formateur et chercheur est appelé à se positionner par rapport à la dimension formation ou recherche avec le souci de la plus grande objectivation possible.

Dispositifs de la coconstruction du rapport praticiens et chercheurs

À l'instar de Berger (2003, p. 15), la qualité et la rigueur d'une recherche-action reposent sur « le rapport étroit entre la production de connaissances et la capacité d'un groupe [...] de se produire comme collectif, c'est-à-dire de se poser à la fois comme sujet, mais aussi comme réalité sociale à reconnaître ». Les quatre axes de la démarche de recherche-action – *observation, réflexion, planification et action* – favorisent cette coconstruction et suscitent l'émergence d'un rapport de collaboration entre praticiens et chercheurs. Dans l'étude analysée, trois dispositifs soutiennent l'émergence de ce rapport.

Un premier dispositif s'instaure dès le démarrage de la recherche-action alors que deux partenaires potentiels se rencontrent dans un rapport exogène (Herr et Anderson, 2005), à savoir la ressource externe sous la figure du chercheur concerné par une problématique et le groupe de praticiens, les directions d'établissement. Il importe que le chercheur propose un cadre structurant pertinent et crédible afin que les uns et les autres y trouvent leur place, clarifient leurs rôles, négocient leurs orientations de travail, partagent leurs préoccupations et dégagent un but commun de travail et de réflexion. Dans l'étude présentée, c'est le projet professionnel d'intervention de chaque direction qui sert de cadre structurant. Grâce à son instauration, les expertises des praticiens sont mises à l'avant-plan, les personnes sont confrontées à leurs propres intentions d'action et de changement alors que le chercheur se place en position d'écoute active.

Ça me permettait de pouvoir m'ajuster [...] le fait que je devais réfléchir, je n'avais pas le choix d'y repenser, de ne pas juste rester dans mon quotidien. (CA10, ED : 251);

Ça m'oblige à tasser le reste, à m'asseoir, à faire de l'introspection même si ce n'est pas nécessairement de mon PPI [projet professionnel d'intervention] dont on parlait, moi je le ramenaient au mien pareil. (CA06, ED : 251).

Ensemble, ils peuvent alors se questionner sur le caractère approprié ou non du cadre structurant et les ajustements qui doivent être apportés, le cas échéant. C'est alors que la démarche de recherche évolue progressivement vers une dynamique endogène (Herr et Anderson, 2005).

Un deuxième dispositif s'incarne par les boucles d'apprentissage et de réflexivité. Une dynamique réflexive s'instaure lors des rencontres. Une pression subtile amène les personnes à partager entre elles les résultats de leurs expérimentations. Si chacun se met en marche vers l'atteinte d'un but désiré, l'accompagnateur-formateur et chercheur, pour sa part, est en tension pour valider de façon continue le cadre de réflexion proposé : il gère le temps, il intervient sur les concepts, il ramène les discussions au cadre de réflexion et si besoin est, il agit comme personne-ressource auprès du groupe.

Les visions différentes, selon des angles différents, nous amènent à voir l'ensemble d'une situation et à nous questionner [...] à voir certains aspects qu'on n'aurait pas vus autrement » (CB02, GD); « Nous étions tous des gens de différents milieux avec chacun notre niveau d'expérience, nos perceptions respectives, notre vécu. Je crois que c'est l'une des raisons pour lesquelles les rencontres ont été si intéressantes et profitables. (CB05, GD : 254).

Le climat de confiance et de partage qui s'instaure aide le groupe à se réguler autant face au fonctionnement que face aux orientations à prendre, et ce, d'une rencontre à l'autre.

L'importance de garder des traces de la démarche (projet professionnel, journal de bord, comptes rendus, fiches d'introspection) constitue un troisième dispositif. La vigilance des uns et des autres à noter leur propre évolution dans leurs représentations du changement souhaité ou par rapport à la mise à l'essai en vue du développement d'une compétence donnée permet à tous les membres (praticiens et chercheur) de prendre conscience de leur évolution ainsi que celle du groupe.

« Lorsque l'on se lit, c'est particulier. C'est rare que nous puissions avoir cette forme de rétroaction. L'écrit me faisait un effet miroir » (CA04, GD); « Je relisais, je surlignais des choses. Je me restructurais » (CA07, ED); « C'est assez rare que l'on peut se lire. Ça aide, [...] la première fois qu'on se lit; on pense, on réfléchit [...]. Les écrits restent » (CB05, CR S5 : 252).

Le fil conducteur qui apparaît à travers la lecture des traces produites est à la fois encourageant, motivant et satisfaisant, car les uns et les autres réalisent le chemin parcouru et la pertinence de la démarche entreprise. Ainsi, d'une situation de « je ne sais pas, ils ne savent pas » (Herr et Anderson, 2005, p. 39) se construit un espace de réflexivité où les différents savoirs théoriques, praxéologiques et expérientiels s'entrecroisent au service les uns des autres et favorisent le développement de nouveaux concepts théoriques : « je sais, ils savent » (Ibid., p. 39).

La capacité à gérer la dynamique d'implication dans l'action et dans la recherche de même que la dynamique de distanciation pour s'engager dans des boucles d'apprentissage, de réflexivité et d'objectivation, confère aux membres du groupe une maîtrise de leur démarche de changement ainsi qu'une connaissance améliorée d'eux-mêmes et de leur milieu, les menant vers un agir compétent (Le Boterf, 2008). La dynamique réflexive entre praticiens et chercheurs contribue ainsi au développement personnel et professionnel des uns et des autres dans une perspective de professionnalisation (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Une fierté d'appartenir à ce groupe se développe. En effet, d'un groupe formé de membres praticiens et cochercheurs ainsi que d'un accompagnateur-formateur et chercheur se développe un groupe qui porte un projet partagé, une volonté de croissance personnelle et collective, un engagement mutuel de tout un chacun ainsi qu'un partage de répertoires les menant vers le développement d'une communauté d'apprentissage (Savoie-Zajc, 2006; Senge, 1999). Ainsi, les dispositifs que sont le cadre structurant, les boucles d'apprentissage et de réflexivité et les traces de l'évolution de la démarche soutiennent la dynamique de coconstruction des rapports entre praticiens et chercheurs.

Conclusion

Les postulats de toute recherche-action mettent en valeur la place qu'occupe la personne à titre de praticien compétent qui se questionne et agit en vue de réaliser des changements (Berger, 2003; Coenen, 2001). Pendant la réalisation d'une recherche-action, des dispositifs de coconstruction des rapports entre acteurs, praticiens et chercheurs, sont mis en œuvre. Ces dispositifs favorisent non seulement le rapprochement entre la pratique et la recherche, mais permettent aussi l'émergence de divers types de savoirs : théoriques, praxéologiques et expérientiels (Reason et Bradbury, 2006),

riches autant pour les praticiens que pour les chercheurs. Au-delà des forces d'une telle démarche de recherche, il convient aussi de mettre en évidence des pièges à éviter dans l'articulation des rapports entre les acteurs, praticiens et les chercheurs, tous deux apprenants.

Un premier piège consiste, pour l'accompagnateur-formateur et chercheur, de biaiser les résultats par la façon de soutenir et d'accompagner les praticiens dans leurs propres réflexions. Bien que pour l'accompagnateur-formateur et chercheur il demeure impossible d'occulter sa façon d'appréhender le monde puisqu'« elle est à la fois sa singularité et sa source d'inspiration » (Donnay et Charlier, 2006, p. 103), il devient essentiel d'établir des critères de rigueur qui viennent soutenir l'objectivation de la démarche. Ainsi, la façon d'écouter, de questionner ou de donner une rétroaction selon les boucles d'apprentissage et de réflexivité ne doit jamais sous-entendre une réponse, mais plutôt permettre à tous les praticiens de s'exprimer librement dans le respect des valeurs et des principes démocratiques.

« Il n'est pas important de répondre la bonne ou mauvaise réponse, je réponds ce que je crois » (CA08, CR, T1); « On amène notre réflexion à un autre niveau [...] aide à structurer notre pensée » (CA04, GD); « Le questionnement [...] m'aide à analyser mes problématiques, à me mettre en haut du balcon » (CA06, ED : 249).

Dans le cadre de l'exemple étudié, la technique d'objectivation par la démarche de triangulation sert les critères de cohérence systémique ainsi que de fiabilité et d'appropriation, plus particulièrement par rapport au sens donné aux pratiques de gestion différenciée et à la façon dont le modèle d'accompagnement vient soutenir l'ajustement de pratique. Par ailleurs, à trop vouloir se placer dans une perspective d'objectivation et en respect aux valeurs et aux principes démocratiques d'une telle démarche se dégage un deuxième piège, celui de demeurer exclusivement centré sur le cadre structurant, les projets professionnels mis en œuvre, en dépit des objectifs spécifiques de recherche.

Je comprends un peu plus [...] j'avais oublié que nous travaillions sur la différenciation. [...], mais lorsque je retourne à ma problématique : j'ai différencié mur à mur! (CB12, GD : 161).

Cette citation de la part d'une direction illustre bien cette prise de conscience. Pour contrer ce piège, il convient d'insérer des temps d'arrêt (groupes de discussion et entrevues semi-dirigées) pour permettre aux directions, cette fois cochercheurs, de se recentrer sur les traces de l'objet même de la recherche.

Au-delà des pièges et des défis que pose la recherche-action, retenons que cette dernière devient un moteur réel de réflexion et d'ajustement de pratique menant des individus trop souvent isolés à s'associer à un collectif. Or, à l'ère de la mondialisation où les professionnels de l'enseignement sont invités à réfléchir sur la façon de soutenir et d'accompagner l'élève vers une réussite éducative, la recherche-action devient en soi un dispositif de formation et de développement professionnel, favorisant l'émergence de communautés d'apprentissage en milieu scolaire.

Références

- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains : une forme de recherche participative. Dans Marta Anadón (dir.), *Recherches participatives : multiples regards* (p. 13-30). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Argyris, C. et Schön, D. (2002). *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique* (traduit par M. Aussanaire et P. Garcia-Melgares). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bednarz, N., Desgagné, S. Maheux, J. F. et Savoie-Zajc, L. (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative : le cas d'une recherche-action et d'une recherche-collaborative. *Recherches en éducation, 14*, 128-151.
- Berger, G. (2003). La recherche-action : épistémologie historique. Dans P. M. Mesnier et P. Missotte (dir.), *La recherche-action : une autre manière de chercher, se former, transformer* (p. 13-26). Paris, France : L'Harmattan.
- Rich, J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école, repenser l'encadrement des établissements scolaires*. Bruxelles, Belgique, De Boeck.
- Blase, J. et Kirby, P. C. (2010). *Des stratégies pour une direction scolaire efficace, motiver et inspirer les enseignants* (adapté par M. Leclerc; traduit par V. Duguay). Montréal, QC : Chenelière.
- Coenen, H. (2001). Recherche-action : rapports entre chercheurs et acteurs. Dans G. A. Gilles et A. Lévy (dir.), *La recherche-action : perspectives internationales* (p. 19-32). Paris, France : Eska.
- Crézé, F. et Liu, M. (2006). *La recherche-action et les transformations sociales*. Paris, France : L'Harmattan.
- Deaudelin, C., Brodeur, M. et Bru, M. (2005). Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignant. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(1), 177-185. doi:10.7202/012363ar
- Donnay, J. et Charlier, É. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques, initiation au compagnonnage réflexif*. Namur, Bruxelles/Sherbrooke, QC : Presses universitaires de Namur/Éditions CRP.
- Elliott, J. (2007). *Reflecting where the action is: The selected works of John Elliott*. New York, NY : Routledge.
- Gouvernement du Québec. (2012). *Loi sur l'instruction publique*. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/1_13_3/113_3.html
- Guay, M. H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 183-211). Montréal, QC : ERPI.
- Guillemette, S. (2011). *Étude de l'ajustement de pratiques vers une gestion différenciée de l'activité éducative chez les directions d'établissement d'enseignement : expérimentation d'un modèle d'accompagnement collectif* (thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke.
- Guillemette, S., Simon, L. et Savoie-Zajc, L. (2011). L'ajustement de pratiques vers une gestion différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire, une démarche d'inclusion et d'équité. *Administration et éducation, 132*, 69-76.
- Gurr, D., Drysdale, L. et Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership & Management, 26*(4), 371-395. doi:10.1080/13632430600886921
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change : reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education, 33*(3), 329-352. doi:10.1080/0305764032000122005
- Herr, K. et Anderson, G. L. (2005). *The action research dissertation : A guide for students and faculty*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- King, J. et Lonquist, M. P. (1992). *A review of writing on action research (1944-present)*. Repéré à <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED355664.pdf>
- Lafortune, L., Lepage, C., Persechino, F. et Bélanger, K. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement, pour un leadership novateur*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives, la compétence n'est plus ce qu'elle était* (3^e éd.). Paris, France : Éditions d'Organisation.

- Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser, le modèle de la navigation professionnelle*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence, pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. et Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. Repéré à <http://www.nationalcollege.org.uk/download?id=76026&filename=10-strong-claims.pdf>
- L'Hostie, M. et Boucher, L.-P. (2004). L'accompagnement, une voie à privilégier. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation, un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 3-9). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent, vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. (2005). *School leadership that works, from research to results*. Alexandria, VA : ASCD.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle* (No. 03-00690). Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Études pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement* (No. 2006-06-00010). Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- OCDE. (2007). *En finir avec l'échec scolaire, dix mesures pour une éducation équitable*. Paris, France : Éditions OCDE.
- OCDE. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires* (vol. 1, Politiques et pratiques). Paris, France : Éditions OCDE.
- OCDE. (2010). *Les clés de la réussite – Impact des connaissances et compétences à l'âge de 15 ans sur le parcours des jeunes canadiens*. Paris, France : Éditions OCDE.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Reason, P. et Bradbury, H. (2006). Introduction : Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. Dans P. Reason et H. Bradbury (dir.), *Handbook of action research* (p. 1-14). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2006). Au cœur d'une dynamique de formation continue par l'engagement dans une communauté d'apprentissage. Dans *Actes du 26^e colloque de l'AQPC, Enseigner au collégial : une profession à partager*, Québec, QC.
- Savoie-Zajc, L., Landry, R. et Lafortune, L. (2007). Représentations de directions d'établissement scolaire quant à leur rôle dans des contextes de changements complexes. Dans C. Gohier. (dir.), *Identité professionnelle d'acteurs de l'enseignement, regards croisés* (p. 257-281). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Senge, P. (1999). *La danse du changement* (traduit par E. Tyack-Lignot). Paris, France : First Editions.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. doi:10.7202/012361ar

Pour citer cet article

- Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 41-52. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.7>

Le savoir-faire enseignant sur l'évaluation formative informelle

Teaching know-how in informal training assessments

doi:10.18162/fp.2012.22

Joëlle **Morrisette**
Professeure adjointe,
Université de Montréal



Grégoire **Compaoré**
Étudiant-chercheur,
Université de Montréal



Résumé

Dans cette contribution, nous ferons valoir l'intérêt d'un dispositif collaboratif qui intègre le point de vue de praticiennes à la construction de savoirs professionnels sur la pratique de l'évaluation formative informelle, c'est-à-dire non instrumentée. Nous illustrerons notre propos en nous appuyant sur une co-analyse de pratiques menée avec 10 enseignantes du primaire (FQRSC 2010-2013). Nous montrerons que le dispositif a permis de clarifier certains enjeux de la pratique de l'évaluation formative et sa conception, de rendre discursive certaines démarches types interactives, ainsi que d'identifier des contraintes pour l'action de soutien aux apprentissages visée par l'évaluation formative.

Mots-clés

Évaluation formative informelle – perspective interactionniste – dispositif collaboratif – co-analyse du « faire » – formalisation des savoirs professionnels

Abstract

This article proposes a collaborative process that incorporates the practitioner's perspective in the construction of professional know-how for informal assessments, i.e., non-instrumented assessments. We illustrate our proposal with a co-analysis of the practices of 10 elementary school teachers (FQRSC 2010–2013). We show that this process enables clarifying certain practice issues in the design and use of formative assessment, supports the rationality of certain interactive approaches, and helps identify certain shortcomings of formative assessment as a learning support.

Introduction

Depuis une quinzaine d'années, l'intérêt pour les recherches dites participatives ne cesse de croître dans le monde de l'éducation, du fait qu'elles induisent potentiellement un rapport actif et coconstruit aux savoirs (Anadón, 2007). La recherche collaborative, qui s'inscrit dans le cadre de ce type de recherche, sollicite la contribution des enseignants à une démarche d'investigation à titre de « coconstructeurs » de savoirs professionnels en rapport avec un objet de préoccupation mutuelle (Desgagné, 1997). Elle propose plus spécifiquement une démarche qui allie recherche et formation au travers d'activités réflexives visant l'explicitation des savoirs pratiques des enseignants mis en œuvre au quotidien. La recherche collaborative les encourage à poser un regard collectif critique sur leurs pratiques professionnelles.

Inscrivant nos travaux dans cette approche de recherche, nous proposons dans cet article de rendre compte d'un dispositif collaboratif en trois volets qui vise l'exploration des pratiques informelles d'évaluation formative – soit celles qui sont non instrumentées –, d'un groupe d'enseignantes (10) du primaire. Le but de cet article est de montrer comment l'explicitation de leur pratique évaluative leur permet de mieux comprendre comment elle est mise en œuvre dans et par les interactions en classe. Nous présentons dans un premier temps quelques repères pour établir un portrait des tendances en recherche sur l'évaluation formative. Puis, il est question des appuis théoriques qui s'articulent autour d'une perspective interactionniste des savoirs professionnels. Par la suite, nous faisons état du dispositif collaboratif mis en place dans le cadre de cette recherche. À travers quelques résultats de recherche, nous illustrons les apports de ce dispositif, notamment en ce qu'il a permis la clarification de la conception qu'ont les enseignantes de l'évaluation formative informelle.

D'une vision instrumentale à une vision élargie de l'évaluation formative

Dans le domaine de l'évaluation formative des apprentissages¹, différentes conceptions théoriques sont véhiculées en concomitance depuis environ 40 ans², mais de manière générale, les chercheurs en retiennent une vision instrumentale : l'évaluation formative est dès lors associée à une série de « mini-tests » visant à préparer des tests plus importants qui seront administrés au terme d'une séquence plus ou moins longue d'enseignement/apprentissage. Cependant, des chercheurs privilégiant un modèle de recherche participatif (Anadón, 2007) ont permis d'élargir cette vision. Pensons notamment à Bell et Cowie (2001) qui soutiennent qu'aux côtés d'une évaluation formative instrumentée, formelle – les « mini-tests » –, les enseignants pratiquent une évaluation formative non instrumentée, informelle, s'exerçant en continu au cours des activités d'enseignement/apprentissage. Ils ont ainsi modélisé le cycle d'une démarche instrumentée, qui est planifiée, et celui d'une démarche non instrumentée, interactive, reposant sur les besoins interprétés d'une situation particulière. C'est ainsi, à titre d'exemple, que ces chercheurs ont attiré l'attention sur l'importance de la reconnaissance des signes verbaux et non verbaux pertinents d'incompréhension dans le flux des activités quotidiennes, pour soutenir les progressions des élèves de manière différenciée. Également, ils ont pointé le fait que certains apprentissages « résistent » aux modalités instrumentées d'évaluation, devant par conséquent être appréhendés à partir d'une conception élargie de l'apprentissage, autorisant la prise en compte de démarches d'évaluation formative qui s'accomplissent dans des processus de coconstruction de sens au sein des interactions en classe.

Une autre tendance qui se dégage des recherches en évaluation formative s'intéresse directement aux pratiques telles qu'elles sont mises en œuvre. Elles nous renseignent sur les liens entre les contenus de connaissance, les élèves et les pratiques des enseignants dans le cadre des évaluations formatives qu'ils mènent. Cependant, nombre d'auteurs (Garcia-Debanco et Mas, 1987; Schubauer-Leoni, 1991) observent qu'on connaît encore mal comment le contexte social immédiat affecte leurs pratiques en classe. Dans le domaine précis de l'évaluation formative, quelques études ont d'ailleurs mis en lumière leur caractère éminemment social : des normes et des règles sont négociées durant leur mise en œuvre en classe (Morrissette et Legendre, 2011; Mottier Lopez, 2007). D'autres ont mis en perspective le fait que les pratiques d'évaluation formative intègrent des dimensions socioculturelles, voire politiques (Pryor et Crossouard, 2008). Par conséquent, les valorisations sociales pénétreraient en classe par le curriculum, les manuels scolaires, les disciplines, par des ententes plus ou moins tacites avec les parents d'élèves ou avec d'autres acteurs concernés, etc. Ces dimensions apparaissent dans la mise en œuvre de l'évaluation formative et du soutien aux apprentissages qu'elle est susceptible de favoriser, et ce, au travers de divers processus courants de participation aux activités de la classe.

-
- 1 Une évaluation formative renvoie à une collection d'informations sur les apprentissages de l'élève visant (1) à identifier les forces et les faiblesses de l'élève, (2) à aider l'élève à réfléchir à ses propres processus d'apprentissage et à guider ses démarches en vue de progresser, (3) à accroître son autonomie et sa prise de responsabilité face à ses apprentissages et, enfin, (4) à orienter la planification de l'enseignement (Andrade et Cizek, 2009). Elle implique deux processus : un jugement de la situation de chaque élève face aux apprentissages ciblés ainsi qu'une intervention visant à soutenir les apprentissages (Morrissette, 2010a).
 - 2 En référence aux propositions de Bloom, Hasting et Madaus (1971) qui ont distingué pour la première fois la fonction formative de l'évaluation de la fonction sommative.

Ainsi, dans le giron de ces différents travaux, nous avons conduit une étude de terrain pour approfondir le savoir-faire sous-jacent à la mise en œuvre d'une évaluation formative informelle, c'est-à-dire celle qui n'est ni planifiée ni instrumentée. Notre étude s'inscrit dans la perspective du développement des savoirs professionnels. Commençons par en dire un mot.

Une perspective interactionniste des savoirs professionnels

Deux perspectives, qui ne sont pas antinomiques, sont globalement mobilisées pour appréhender la question des savoirs professionnels. Selon la première, dite fonctionnaliste, les savoirs sont définis par la recherche et les terrains de pratique en permettent l'application. Dans cette optique, les savoirs contribuent à délimiter les professions et, surtout, à justifier leur statut et leurs prérogatives. De fait, les savoirs hautement spécialisés de certains groupes, tels que ceux rattachés aux professions médicales et juridiques, leur permettent de s'établir comme professions légales, contrôlant leurs membres, leurs frontières et les pratiques de travail (Merton, 1957; Parsons, 1952). Ces professions sont détentrices de savoirs standardisés qu'on dit techniquement et scientifiquement fondés, susceptibles d'organiser et de piloter les pratiques professionnelles.

La seconde perspective repose sur l'hypothèse selon laquelle le savoir-faire des professionnels est d'abord acquis au cours de formation, mais se construit aussi et se consolide au fil de l'expérience. En d'autres mots, et évoquant l'idée centrale de l'œuvre de Dewey, les praticiens retirent des leçons de leur pratique. Ces leçons apparaissent comme de véritables savoirs professionnels. Les travaux qui logent à cette enseigne sont associés au domaine des savoirs pratiques; jusqu'à présent, ils ont porté plus précisément sur le processus de « pensée-en-action » des enseignants, sur leur « savoir-délibérer » en contexte de travail (Elbaz, 1983). Ils ont généralement pour fondements théoriques les propositions de Schön (1994). En étudiant comment Quist, un formateur de l'École d'architecture, coach Petra, une étudiante, l'auteur en vient à développer l'idée que le savoir professionnel trouve sa source dans l'agir du praticien, se construisant dans l'interaction avec les situations rencontrées qui l'amènent à rompre avec ses routines d'action. Les travaux de l'auteur exposent la démarche dans laquelle il s'engage pour structurer une situation problématique et tenter de la résoudre au fur et à mesure de son évolution. Cela signifie qu'il doit tenir compte des nouvelles implications de ses gestes et faire preuve de souplesse dans sa réflexion sur la situation. Bref, Schön met en évidence que la conduite professionnelle est une démarche de recherche favorisée par la réflexivité dans l'action et sur l'action du praticien. On comprend donc qu'il s'agit d'une autre façon d'envisager les savoirs professionnels, par rapport à la perspective fonctionnaliste; les savoirs sont ici sécrétés par l'acte professionnel, situés et construits dans l'interaction avec les situations de pratique, s'accumulant au fil de l'expérience en un répertoire d'actions.

D'autres travaux élargissent cette perspective en considérant que le savoir-faire d'un praticien est en grande partie celui du collectif dont il est membre (Morrissette, 2010b). Par exemple, ceux de Grosjean (2011) sur les savoirs organisationnels d'une firme d'experts-conseils mettent en relief qu'ils sont « performés », c'est-à-dire qu'ils constituent des accomplissements pratiques qui se construisent et circulent dans et par les interactions qui ont lieu au travail. L'auteure soutient que les rencontres comme les réunions de travail constituent des occasions au cours desquelles des expertises sont convoquées au moyen de ressources discursives, du corps, mais aussi de la mobilisation de documents, dans le cadre

d'un partage de l'expérience vécue autour d'une situation particulière. Une perspective interactionniste des savoirs professionnels (Morrissette, Guignon et Demazière, 2011) attire ainsi l'attention sur le caractère situé et distribué des savoirs qui sont produits, ainsi que sur la façon dont ils circulent et sont traduits au sein d'une organisation pour soutenir son activité. Cette façon de considérer les savoirs de la pratique et leur construction collective rejoint les travaux de Wenger (2005) sur les communautés de pratique en entreprise qui ont bien mis en lumière comment les processus de socialisation et de participation à diverses activités professionnelles permettent d'apprendre le métier.

À partir de cet éclairage, nous avons étudié ce qui constitue, du point de vue d'enseignantes, une évaluation formative informelle, afin d'identifier les enjeux et particularités de sa mise en œuvre, en imaginant un dispositif collaboratif qui prenne acte du caractère collectif du savoir-faire.

Un dispositif collaboratif d'explicitation des pratiques en trois volets

Le dispositif collaboratif a été mis en œuvre dans le cadre d'une recherche conduite avec 10 enseignantes du primaire de différents niveaux d'enseignement (FQRSC 2010-2013). Il a été inspiré de l'approche collaborative en recherche (Desgagné, 1998; Morrissette et Desgagné, 2009) qui s'appuie sur les propositions théoriques présentées précédemment pour fonder une démarche d'exploration d'un objet de préoccupation mutuelle conduisant à la coconstruction de savoirs professionnels, à la faveur du croisement des regards de membres d'une même culture professionnelle. En fait, l'idée est de créer une structure de participation et les conditions qui supportent la contribution des enseignantes au savoir collectif de la profession, à défaut de disposer d'une organisation du travail favorisant le partage des expertises³. Ainsi, à l'instar d'autres initiatives similaires (par exemple, Dembélé, 1999; Featherstone et al., 1993), et pour relever le défi méthodologique de la discursivité du savoir tacite, nous avons mis en place des groupes de soutien à la réflexion dans deux des trois écoles participantes⁴, afin de soumettre au groupe le savoir-faire de chacune. Un dispositif reposant sur un protocole de rétroaction vidéo relevant d'une théorie de la construction sociale des connaissances, nommée « réflexion partagée » (Tochon, 1996), leur a été proposé pour les aider à s'ancrer à leur expérience et favoriser le partage de leurs savoirs pratiques. Ce choix était directement lié à l'importance de se donner une visibilité sur un objet qui ne laisse pas de trace tangible.

Le dispositif était composé de trois types d'activité réflexive qui se sont succédé en alternance : la production de vidéos dans les classes (3 par enseignante, d'une durée moyenne de 2 h 30 chacune) et le visionnement par l'enseignante, la tenue d'entretiens individuels (3 par enseignante), de même que la tenue d'entretien de groupe (5). Ce dispositif d'explicitation négociée de la pratique en trois volets est conceptualisé ainsi (Morrissette, 2012) :

3 Comme le rapportent Paine et Ma (1993), les enseignants chinois disposent de conditions organisationnelles leur permettant de faire de la recherche sur le métier. L'idée d'enseignant-chercheur fait donc partie de la culture professionnelle.

4 Nous n'avons pu réunir les conditions nécessaires pour faire des entretiens de groupe dans la troisième école, notamment en raison du problème de disponibilité des enseignantes.

a) *Sélectionner un épisode sur une vidéo = scénariser le « faire »*

Une fois en possession de leur fichier numérique, les enseignantes devaient regarder la vidéo de l'action en classe pour « isoler » des épisodes d'évaluation formative informelle. Ces « cas » exemplaires (Mucchielli, 1998; Passeron et Revel, 2005) pointent vers des moments où elles s'attardent auprès d'élèves qui semblent confrontés à un obstacle d'apprentissage et montrent comment, par des échanges, elles engagent une intervention formative visant à les aider à le surmonter. Ainsi, ce premier volet leur demande de s'appuyer sur leur réflexivité pour scénariser leur « faire », c'est-à-dire pour conceptualiser les différents moments de leurs interactions avec les élèves et s'en donner une rationalité.

b) *Expliciter ses manières de faire et leur rationalité = généraliser le « faire »*

Lors des entretiens individuels, nous avons regardé les épisodes sélectionnés par les enseignantes et, par des techniques d'explicitation (Vermersch, 1994), sommes venus soutenir les récits de pratique se rapportant aux démarches informelles d'évaluation formative identifiées par les praticiennes. Ce deuxième volet du dispositif a invariablement conduit les enseignantes à faire des liens entre les épisodes singuliers choisis et leurs façons de faire habituelles, les éléments contextuels donnant à voir comment elles ont adapté leur routine d'action pour les exigences particulières de chacun des épisodes.

c) *Soumettre ses manières de faire au groupe = (in)valider le « faire »*

Lors d'entretiens de groupe, les enseignantes étaient invitées à montrer à leurs pairs un épisode d'évaluation formative informelle, à en expliquer la rationalité. Retenant l'idée selon laquelle la réflexivité s'approfondit dans l'intersubjectivité, les groupes ont ainsi procédé à une co-analyse des épisodes sélectionnés, les échanges, parfois la confrontation d'idées, favorisant l'expression de nuances, la mise en relief d'enjeux et de tensions, etc. En quelque sorte, ce troisième volet a été l'occasion pour elles de valider leurs manières de faire auprès de pairs qui, partageant un même contexte de pratique, en comprennent « de l'intérieur » les exigences.

Le codage des données recueillies a procédé d'une thématization mixte (Van der Maren, 1996), c'est-à-dire de quelques grandes catégories prédéfinies, découlant du cadre théorique retenu pour cette recherche, et en majeure partie de catégories émergentes. Ce type de thématization a impliqué des ajustements successifs de la grille d'analyse au fur et à mesure de la confrontation avec un nouveau verbatim, selon un principe de saturation (Laperrière, 1997); ils ont porté aussi bien sur le lexique associé aux catégories que sur leurs formulations, afin de tenir compte des nouvelles unités de sens qui apparaissaient progressivement. Le codage a été facilité par un traitement réalisé à l'aide du logiciel QDA Miner. La configuration thématique de la grille d'analyse présente des catégories récurrentes entre les verbatim; par exemple, la catégorie « contraintes et ressources » (cf. 4.3) renvoie aux conditions matérielles, structurelles et humaines avec lesquelles les enseignantes doivent composer pour la mise en œuvre de leurs stratégies interactives d'évaluation formative. Pour les besoins de cette contribution spécifique, nous présentons les résultats de recherche liés à quatre catégories, définies par la suite.

Quelques exemples de résultats

Compte tenu du caractère complexe, fugace et intangible des pratiques concernées, le rôle d'ami critique joué par les groupes de pairs a été crucial dans l'approfondissement de la compréhension de l'objet de préoccupation mutuelle. D'abord, les échanges ont permis aux enseignantes de clarifier leur conception d'une évaluation formative informelle, mobilisée au sein des interactions en classe. Ensuite, ils ont permis à certaines d'entre elles de formaliser une démarche routinière. Enfin, des contraintes et des enjeux afférents ont été mis en relief.

La clarification d'une conception de l'apprentissage et de l'évaluation

En répétant l'examen des différents épisodes retenus et en écoutant leurs pairs faire le récit de leur pratique, les enseignantes en sont venues à repérer des similitudes, non pas uniquement en termes de manières de faire, mais de conceptions théoriques qui les supportent. De fait, le dispositif de co-analyse a favorisé la clarification de la conception de l'apprentissage qui émerge de leurs pratiques évaluatives, une conception qui semble reposer sur un certain socioconstructivisme, à en croire toutes les structures de participation interactives, visant la confrontation d'idées, qui est mise de l'avant dans les épisodes retenus. À titre d'exemple, le travail coopératif guidé constitue pour les enseignantes une évaluation formative informelle qu'elles pratiquent en continu. Elles se sont également aperçues que l'objet de leur évaluation dans l'interaction était davantage le processus d'apprentissage plutôt que sur son produit. En regard de cette considération, elles en sont venues à identifier les objets de leurs rétroactions dans l'interaction : l'évaluation formative informelle qu'elles pratiquent porte sur les connaissances (ex. : concepts), les méthodes de travail (ex. : planification du travail), les stratégies (ex. : mobilisation d'une stratégie de lecture pour une résolution de problème mathématique), les habiletés (ex. : façon d'utiliser un compas), les attitudes (ex. : persévérance), de même que le résultat du travail effectué non pas dans le sens de l'appréciation de sa conformité avec un résultat attendu, mais plutôt de sa correspondance aux objectifs d'apprentissage ciblés. Elles en ont donc conclu que sous ses aspects informels, l'évaluation permet de prendre en charge des finalités éducatives au sens large du terme. Enfin, en analysant plus finement leurs échanges avec les élèves dans l'interaction, les enseignantes ont identifié différents types de rétroaction : certaines sont carrément correctives, d'autres plus suggestives et la plupart viseraient à susciter le questionnement chez les élèves⁵.

La formalisation de démarches types interactives intégrées aux routines d'enseignement

Le dispositif d'ensemble, mais en particulier le volet qui concerne les entretiens individuels, a conduit les enseignantes à repérer des étapes récurrentes dans la mise en œuvre de l'évaluation formative informelle, à l'instar de celles modélisées par Bell et Cowie (2001). En sollicitant la discoursivité de leur savoir-faire, certaines ont ainsi formalisé une démarche type interactive, qui s'ajuste selon certaines particularités contextuelles. À titre d'exemple, relevons la démarche de rétroaction continue en six étapes identifiée par une enseignante œuvrant en éducation physique. À l'étape 1, qui correspond au début de chaque cours, l'enseignante clarifie les attentes spécifiques à l'égard de l'apprentissage de

5 Le résultat de cette réflexion n'est pas sans rappeler les six types de rétroaction écrite mis en relief par l'étude de Zeller-mayer (1989), variant entre un pôle plus prescriptif et normatif et un pôle plus compréhensif et ouvert.

certaines gestes moteurs (ex. : dribbler d'une seule main) et attitudes requises (ex. : esprit sportif) en les liant à des critères d'évaluation explicites. Cette étape, réalisée avec l'ensemble du groupe-classe, est pour elle importante dans la perspective d'une évaluation formative informelle, car elle permet à tous d'ajuster leurs représentations autour des exigences de la situation. Lors de l'étape 2, l'enseignante laisse les élèves s'exercer plus ou moins librement, explorer leurs capacités motrices avec le matériel mis à disposition. L'étape 3 correspond au moment où elle donne une première vague de rétroactions formatives interactives (Allal, 1991) individuelles en décrivant les gestes bien réalisés et en ciblant quelques éléments problématiques qui doivent être améliorés en référence aux attentes spécifiques précisées lors de la première étape. À ce moment, avant d'y aller de conseils pour corriger les gestes, elle demande aux élèves ce qu'ils comprennent du problème et ce qu'ils envisagent à titre de pistes d'amélioration. L'étape 4 constitue un deuxième temps pour s'exercer, en fonction des significations coconstruites entre l'enseignante et chacun des élèves. L'intervention formative de l'enseignante à ce moment est sur le plan motivationnel : elle souligne les succès, la moindre progression dans certains cas, de sorte à garder les élèves engagés dans la tâche et dans l'amélioration de leurs performances. C'est au cours de l'étape 5 qu'elle cible quelques élèves qui réussissent particulièrement bien ou qui semblent connaître des difficultés marquées pour ajuster les attentes, dans le sens de les augmenter ou de les diminuer selon le cas. À cette étape, l'enseignante est particulièrement sensible au fait de faire connaître de petits succès à ceux qui peinent à atteindre les exigences. Ces quatre dernières étapes se réalisent en cours de séance, précédant la 6^e étape qui implique l'ensemble du groupe-classe : c'est alors l'occasion de revenir sur les principales difficultés rencontrées et de faire mettre en mots, par les élèves, certaines stratégies pour les surmonter, celles qui se sont révélées fécondes. C'est aussi un moment privilégié pour établir des liens entre les apprentissages réalisés d'un cours à l'autre, cette interprétation dynamique constituant pour l'enseignante une étape très importante d'une évaluation formative informelle qui doit s'inscrire dans la logique d'une régulation continue explicite.

L'identification des contraintes lors de la mise en œuvre d'une évaluation formative informelle

Une troisième catégorie de savoirs produits à l'aide du dispositif collaboratif a trait aux contraintes pour la mise en œuvre d'une évaluation formative; deux seront ici précisées. L'une des contraintes résiderait dans les habitudes acquises des élèves, à force de scolarisation, en particulier une certaine passivité devant leurs incompréhensions. Les enseignantes font valoir qu'elles ont besoin d'être alertées par les élèves lorsqu'ils rencontrent des problèmes de compréhension, car l'évaluation de la situation est pour elles affaire de coconstruction de sens. Or, trop souvent, les élèves feraient montre d'indifférence : ils attendraient qu'on leur dise comment faire, quelles procédures suivre – indépendamment d'une réelle compréhension de la tâche – et/ou attendraient la réponse souhaitée. C'est notamment pour cette raison que le type de rétroaction formative qu'elles privilégient dans l'interaction est celui qui vise à susciter le questionnement chez les élèves. Une autre contrainte à la mise en œuvre de l'évaluation formative serait la pression parentale à la performance. Comme nous l'avons évoqué précédemment, sous un mode d'évaluation informelle, les enseignantes seraient centrées sur une rétroaction ciblant le processus d'apprentissage, mais les parents auraient principalement des attentes [légitimes] en regard des performances aux examens. Ce constat est à situer dans le contexte des stratégies de concurrence auxquelles se livrent les écoles à l'heure actuelle. Comme l'avance Meirieu (2004), le « marché scolaire » exerce une pression consumériste sur l'école, entraînant la survalorisation des résultats des élèves.

Dans ce contexte, les enseignantes disent devoir se négocier une marge de manœuvre pour procéder à une évaluation moins formelle au quotidien, en vue de soutenir de façon continue l'amélioration du processus d'apprentissage des élèves.

La mise en relief d'enjeux liés à l'évaluation formative informelle

La fécondité des échanges entre les enseignantes ressort de façon probante dans la mise en relief des enjeux associés à l'évaluation formative informelle. De fait, les questionnements mutuels obligent à prendre une distance critique face à la pratique de chacune, dans la perspective d'une mise en relation entre le contexte d'interaction que les vidéos donnent à voir et le contexte social élargi. Il semble que cet exercice ait offert une visibilité sur certaines tensions. L'une d'elles s'exercerait entre une évaluation normative, standardisée, et une évaluation formative, différenciée. Au cœur de cette tension, des enjeux liés au respect de l'unicité de l'élève et de sa progression dans le système de scolarisation. De fait, dans le contexte social qui sévit à l'heure actuelle, évoqué précédemment, les enseignantes doivent composer avec des demandes extérieures d'évaluation qui entretiennent peu d'affinité avec leur option pour le soutien différencié aux apprentissages visé par l'évaluation formative; celle-ci autoriserait la prise en compte des réponses personnelles que les élèves peuvent apporter aux tâches d'apprentissage, contrairement à l'effet normalisant des contrôles externes. Une autre tension qui, même si elle semble porter sur l'ici et maintenant à l'échelle de la classe, est à faire correspondre à d'éventuelles conséquences d'importance, oppose la progression de l'ensemble du groupe-classe à celle des élèves qui ont le plus de difficulté. Ainsi, on ne se surprendra pas du fait que les enseignantes aient parlé de l'hétérogénéité de la classe : le mode d'apprentissage en groupe, qui caractérise la forme scolaire contemporaine, et la pression à amener tous les élèves à réussir, seraient en tension avec l'aide individualisée à fournir à chacun par le biais de l'évaluation formative, la prise en compte de ses limites et rythmes personnels. Cette tension donne à voir des enjeux de temps et de gestion de classe qui pèsent sur l'évaluation formative informelle qui se pratique en continu.

Conclusion

Nous souhaitons, en terminant, interroger de nouveau l'idée de collaboration en recherche à la lumière de notre étude sur les pratiques informelles d'évaluation formative.

Plusieurs chercheurs associent leurs travaux à la recherche collaborative, car ils font appel à un milieu de pratique. Or, notre idée de la collaboration veut dépasser cette position; elle implique une dynamique d'interfécondation entre la communauté professionnelle et la communauté savante (Desgagné, 1998). Les approches participatives de plus en plus nombreuses dans les sciences de l'éducation, alliant souvent des démarches de recherche/formation, ont depuis les dernières années bien montré comment le travail d'accompagnement peut aider un groupe de praticiens à réfléchir de façon critique à certains aspects du métier, voire à s'émanciper (Anadón, 2007). Elles ont aussi montré comment la prise en compte du point de vue des professionnels ou, plus largement, des acteurs de terrain, vient renouveler la compréhension d'un objet dans un domaine de recherche. Dans le cadre de notre étude, les résultats sur l'évaluation formative informelle auxquels nous sommes parvenus nous ont amenés à revoir nos choix conceptuels. De fait, nous avons isolé les pratiques d'évaluation informelles des pratiques plus formelles,

instrumentées, et la fonction formative de l'évaluation de sa fonction de sanction et de certification. Or, les enjeux et contraintes de la mise en œuvre de l'évaluation formative informelle exposés ici suggèrent que ces choix sont peu féconds, car ils ne permettent pas d'appréhender la complexité de la pratique professionnelle. De fait, comme présenté, les pratiques informelles ne semblent pas pouvoir être appréhendées indépendamment des pratiques plus formelles et du contexte actuel qui met l'accent sur la fonction de sanction et de certification de l'évaluation. Le travail collaboratif avec les enseignantes a constitué un rappel à savoir que leurs pratiques sont des réponses négociées au carrefour de différentes considérations, devant dès lors être abordées selon une perspective interactionniste qui n'isole pas l'objet. Dans cette optique, la notion de collaboration renvoie bien à une influence mutuelle entre deux communautés : le travail conjoint est le point de départ d'une réflexion critique autant sur la pratique professionnelle que sur la pratique de recherche.

Références

- Allal, L. (1991). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. Dans L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (6^e éd., p. 153-183). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Anadón, M. (dir.). (2007). *La recherche participative*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Andrade, H. L. et Cizek, G. J. (dir.). (2009). *Handbook of formative assessment*. New York, NY : Routledge.
- Bell, B. et Cowie, B. (2001). *Formative assessment and science education*. Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer Academic.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T. et Madaus, G. (dir.). (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, NY : McGraw-Hill.
- Dembélé, M. (1999). Making teachers full partners in their own professional development. Dans *Partnerships for capacity building and quality improvements in education* (p. 223-239). Paris, France : Association for the Development of Education in Africa. Repéré à <http://www.adeanet.org/adeaPortal/publications/docs/papers%20bien%2097-eng.pdf>
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. doi: 10.7202/031921ar
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking, a study of practical knowledge*. London, Royaume-Uni : Croom Helm.
- Featherstone, H., Pfeiffer, L., Smith, S. P., Beasley, K., Corbin, D., Derksen, J., ... Shears, M. (1993). «*Could you say more about that?*» *A conversation about the development of a group's investigation of mathematics teaching*. East Lansing, MI : Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning. Repéré à <http://ncrtl.msu.edu/http/craftp/html/pdf/cp932.pdf>
- Garcia-Debanco, C. et Mas, M. (1987). Évaluation des productions écrites des élèves. *Enjeux*, 11, 108-122.
- Grosjean, S. (2011). Actualisation et « mise en scène » de connaissances organisationnelles : ethnographie des réunions de travail. *Recherches qualitatives*, 30(1), 33-60. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero30%281%29/RQ_30%281%29_Grosjean.pdf
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-388). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Meirieu, P. (2004). L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation* (p. 5-21). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Merton, R. K. (1957). *Social theory and social structure* (2^e éd.). New York, NY : Free Press.

- Morrisette, J. (2010a). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1-27.
- Morrisette, J. (2010b). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Sarrebruck, Suisse : Éditions universitaires européennes.
- Morrisette, J. (2012). Faire cas de sa pratique enseignante dans le cadre d'une approche collaborative. *Travail et apprentissage*, 9, 200-214.
- Morrisette, J. et Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118-144. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero28%28%29/morrisette%2828%292.pdf
- Morrisette, J., Guignon, S. et Demazière, D. (dir.). (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche [Numéro thématique]. *Recherches qualitatives*, 30(1). Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero30%281%29/numero_complet_30%281%29.pdf
- Morrisette, J. et Legendre, M.-F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées. *Education Sciences & Society*, 2(2), 120-132. Repéré à http://www.unimc.it/riviste/index.php/es_s/article/view/189/117
- Mottier Lopez, L. (2007). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Mucchielli, R. (1998). *L'analyse de contenu des documents et des communications* (8^e éd.). Paris, France : Éditions sociales françaises.
- Paine, L. et Ma, L. (1993). Teachers working together : A dialogue on organizational and cultural perspectives on Chinese teachers. *International Journal of Educational Research*, 19(8), 675-697. doi:10.1016/0883-0355(93)90009-9
- Parsons, T. (1952). *Essays in sociological theory*. New York, NY : Free Press.
- Passeron, J.-C. et Revel, J. (dir.). (2005). *Penser par cas*. Paris, France : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Pryor, J. et Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education*, 34(1), 1-20. doi:10.1080/03054980701476386
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit par J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal, QC : Logiques.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1991). L'évaluation didactique : une affaire contractuelle. Dans J. Weiss (dir.), *L'évaluation : problème de communication* (p. 79-95). Neuchâtel, Suisse : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Tochon, F. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502. doi: 10.7202/031889ar
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, France : Éditions sociales françaises.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité* (adapté et traduit par F. Gervais). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Zellermayer, M. (1989). The study of teachers' written feedback to students' writing : Changes in theoretical considerations and the expansion of research contexts. *Instructional Science*, 18(2), 145-165. doi:10.1007/BF00117715

Pour citer cet article

Morrisette, J. et Compaoré, G. (2012). Le savoir-faire enseignant sur l'évaluation formative informelle : Teaching know-how in informal training assessments. *Formation et profession*, 20(3), 26-34. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.22>

« Moi je n'ai pas de rôle à jouer » : Enseignantes et enseignants¹ face à l'éducation et à la carrière des filles en STEM en milieu francophone minoritaire

Donatille **Mujawamariya** 
Professeure titulaire,
Université d'Ottawa

Jeanne d'Arc **Gaudet**
Professeure titulaire
Université de Moncton

Claire **Lapointe**
Professeure titulaire
Université Laval

“There’s no place for me”: Teachers confronting girls’
education and careers in STEM in a minority
Francophone community

doi:10.18162/fp.2012.27

Résumé

Des études récentes mettent en évidence la faible participation des femmes dans les formations en sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STEM). Cependant, ces domaines jouent un rôle primordial dans les emplois de la nouvelle économie. Il nous apparaît important d'étudier les facteurs qui expliquent la persistance du peu d'implication des femmes dans ces domaines d'activité. Le projet s'inscrit dans le courant des recherches sur la promotion en milieu scolaire des carrières faisant partie de la nouvelle économie, en particulier auprès des filles ainsi que sur l'influence des intervenants scolaires dans les choix d'études et de carrières des filles. Nous présentons les résultats d'une étude menée en milieu francophone minoritaire (Nouveau-Brunswick et Ontario) sur les facteurs qui influent sur le choix des carrières et d'études postsecondaires des filles dans les domaines dits non traditionnels.

Parmi ces facteurs, nous mettons l'accent sur l'influence de l'enseignant à travers des données d'entrevues semi-structurées recueillies auprès des enseignants de sciences de 12^e année. Ces résultats révèlent qu'il y a encore des enseignants qui pensent qu'ils n'ont pas de rôle à jouer dans le choix de carrières ou d'études postsecondaires que font les filles. D'où la nécessité d'intégrer une composante sur les questions d'équité femmes-hommes dans la formation initiale et continue des enseignants de sciences.

Abstract

Recent studies have found that women under-participate in science, technology, engineering, and math (STEM) programs. Yet professionals in these fields are today's most sought-after labor force. Accordingly, we examine factors that could explain this unfortunate gender gap. This study belongs to the research stream on the promotion of new economy careers, particularly to women, and how educators influence girls to choose schools and careers.

We present the results of a study conducted in minority French-speaking communities (in New-Brunswick and Ontario) of the factors that influence girls to choose higher education and careers in so-called nontraditional fields. To focus more specifically on the teacher's influence, we held semi-structured interviews with grade 12 science teachers. The results show that there are still teachers who feel that they have no influence on girls' higher education and career choices. Hence the need to include male-female equity issues in initial and continuing training programs for science teachers.

Introduction

Des études récentes révèlent que la participation des femmes dans les formations en sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STEM) continue à rester peu importante (Conseil des académies canadiennes [CAC], 2012; Darisi, Davidson, Korabik et Desmarais, 2010; Gaudet et Lafortune, 2010; Ghazzali et Myrand, 2009; Lafortune, Deschênes, Williamson et Provencher, 2008; Mujawamariya, 2010). Cependant, ces domaines jouent un rôle primordial dans les emplois de la nouvelle économie. Il nous apparaît fondamental d'étudier les facteurs qui expliquent la persistance de la faible implication des femmes dans ces domaines d'activité. Pour ce faire, nous avons privilégié une approche qui amènerait les intervenants scolaires à modifier leurs pratiques afin de promouvoir l'accès des femmes aux études menant aux emplois de la nouvelle économie. L'étude que nous avons effectuée s'inscrit dans le courant des recherches sur la promotion en milieu scolaire des carrières faisant partie de la nouvelle économie, et ce plus particulièrement auprès des filles, ainsi que sur l'influence des intervenants scolaires dans les choix d'études postsecondaires et de carrières des filles. Nous voulions :

- 1) spécifier les facteurs qui expliquent la faible participation des femmes dans les formations en STEM;
- 2) identifier les pratiques des intervenants scolaires auprès des filles du secondaire en ce qui a trait aux domaines d'études postsecondaires;
- 3) proposer des interventions qui permettraient aux intervenants scolaires de guider équitablement les filles dans leur choix d'études postsecondaires et de carrières.

1 Pour alléger le texte, nous utiliserons le terme enseignant, tout en incluant les deux genres, dans la suite de cette publication.

Depuis plusieurs années, bon nombre de chercheurs et de praticiens de l'enseignement des sciences s'accordent pour un nouveau mot d'ordre « la science pour toutes et tous » (American Association for the Advancement of Science, 1990; Atwater, 2000; Bianchini, Cavazos et Helms, 2000; Giordan, 1989; Mayberry et Rose, 1999). Malgré les quelques avancées vers l'inclusion des femmes en STIM, grâce notamment à la critique féministe adressée à la pratique desdits domaines, il y a encore beaucoup de chemin à parcourir. Comme mis en évidence par plusieurs études (Baker, 2002; CAC, 2012; Mujawamariya, 2005, 2010; Mujawamariya et Guilbert, 2002; Sadker, 2000), les causes qui justifient le phénomène de cette sous-représentation semblent un mélange complexe de facteurs interdépendants. Entre autres facteurs, nous nous intéressons à la responsabilité du personnel enseignant et cherchons à répondre à la question suivante : Comment des enseignants de sciences, technologie, ingénierie et mathématiques perçoivent leur rôle auprès des jeunes filles en milieu francophone minoritaire dans le choix d'études postsecondaires et de carrières?

Cadre théorique

Pour répondre à cette question, nous nous inspirons de trois catégories d'initiatives susceptibles de pallier la sous-représentation des femmes en STIM à savoir : celles qui visent à encourager les femmes à faire des études dans ces domaines; celles qui portent sur le soutien des filles et des femmes qui font déjà des études ou des carrières dans ces domaines et finalement celles qui visent à changer la culture et les façons d'enseigner les STIM afin de rendre ces disciplines plus inclusives. Chacune de ces catégories s'inscrit dans une perspective bien définie à travers laquelle est perçu le problème à résoudre. Il y a plus d'une décennie, Cronin et Roger (1999) ont identifié cinq différentes perspectives qui ont caractérisé la progression chronologique des approches sur la sous-représentation des femmes en STIM. Ces perspectives restent actuelles.

La première perspective, qui vise à promouvoir la compréhension des STIM par le public, soutient qu'elles sont neutres et objectives, mais qu'elles sont incomprises par la majorité des gens. Dans cette perspective, l'accent est mis sur la nécessité d'augmenter de personnes compétentes dans les domaines des STIM. À cet égard, les contributions des filles et femmes ne sont pas différentes de celles des hommes. En termes d'actions, on suggère de publiciser les STIM comme des domaines utiles et progressifs.

La deuxième perspective consiste à reconnaître l'apport économique des STIM. Les STIM sont vues comme des disciplines neutres et objectives. Selon cette perspective, les talents des femmes sont sous-utilisés ; dès lors, il est prôné une éducation supérieure qui incorpore à l'école plus de STIM afin d'élargir l'accès. Bien qu'elle considère aussi ces domaines comme des disciplines neutres et objectives, la troisième perspective qui consiste à promouvoir l'égalité des chances, reconnaît les obstacles structurels (systémiques) à l'égalité des sexes. L'entrée des filles et femmes en STIM viendrait alors briser les stéréotypes sexuels véhiculés dans ces domaines.

La quatrième perspective qui consiste à soumettre les STIM à une analyse critique se distingue des trois premières par la vision qu'elle entretient sur la nature même de ces disciplines selon laquelle elles sont une construction sociale et ne peuvent par conséquent être neutres. Cette perspective situe le

problème de la sous-représentation des femmes en STIM à l'intérieur même de ces disciplines. Les femmes devraient-elles entrer dans ces disciplines qui ne tiennent pas compte, entre autres, de leurs valeurs et leurs préoccupations? Les tenants de cette perspective prônent une analyse critique interne et externe des STIM.

Finalement, la cinquième perspective, qui consiste en un changement de culture des STIM, a beaucoup en commun avec la quatrième, car ses tenants soutiennent que les STIM sont une construction sociale et ne peuvent être neutres. Ils mettent de l'avant l'idée selon laquelle dans une culture occidentale blanche, l'identité masculine est synonyme de compétence technique, alors que l'identité féminine signifie absence de compétence technique. En ce qui concerne les femmes en STIM, selon cette perspective, il y a un conflit entre l'identité féminine et la culture masculine prédominante dans ces disciplines. Par conséquent, cette approche insiste sur la nécessité de changer le système plutôt que de changer les femmes, changer la culture des STIM pour les adapter à tous. Ces cinq perspectives proposées par Cronin et Roger (1999) constituent une grille d'analyse valable qui nous permettra de comprendre comment les enseignants influent sur le choix d'études postsecondaires et carrières des filles en STIM.

Aspects méthodologiques

Malgré les spécificités qui lui sont propres, le milieu francophone minoritaire canadien reste un terrain de recherche négligé. Et compte tenu de l'état embryonnaire de la recherche sur la problématique de la sous-représentation des femmes en STIM, dans ce milieu, nous avons opté pour une étude qualitative interprétative exploratoire. S'inscrivant dans un projet plus large financé par le CRSH (2004-2007), la population étudiée visait initialement quatre groupes de répondants de milieu francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario : a) élèves, b) enseignants de STIM, c) conseillers en orientation et d) directions d'école. Pour les besoins de cette publication, nous nous limitons au groupe d'enseignants de STIM en 12^e année (13 au Nouveau-Brunswick, six en Ontario) pour un total de 19 individus, dont 11 femmes et 8 hommes. Le tableau 1 présente leur portrait. Les participants ont été recrutés sur une base volontaire, en passant par les différents conseils scolaires. Nous avons ensuite procédé à des entrevues semi-structurées, dont l'accent était mis sur leur influence et leur rôle, à travers leur intervention éducative quotidienne, dans le choix des études postsecondaires et des carrières des filles pour les STIM. Au moment des entrevues, les participants avaient cumulé

des expériences d'enseignement variant de quelques semaines à 32 ans, dont onze dans la catégorie des 10 ans et plus.

Tableau 1

Profil des enseignants participants

Participant-e	Sexe	Années d'enseig.	Matières enseignées
E1	F	Qques sem.	Sces
E2	H	28	Maths-Phys
E3	H	8	Maths
E4	F	10	Bio-Chim
E5	F	9	Maths
E6	H	32	Sces
E7	F	17	Maths-Info
E8	F	8	Sces-Maths-Phys
E9	H	13	Sces-Bio-Chim
E10	F	15	Maths
E11	F	4	Sces-Chim-Phys
E12	F	17	Maths
E13	H	31	Sces-Maths
E14	H	12	Chim.
E15	F	6	Sces-Chim.
E16	F	14	Sces-Bio
E17	H	n.d.	Maths-Phys.
E18	F	5	Chim-Bio-phys.
E19	H	17	Techno

Les questions posées portaient, entre autres, sur leurs conceptions des sciences, leur sensibilité face aux questions de genre, l'adaptation de leur enseignement au genre ainsi que leur représentation de l'égalité des chances dans des carrières de la nouvelle économie pour les filles et les garçons. Les entrevues, qui variaient de 45 à 60 minutes, ont été retranscrites mot à mot et soumises à une analyse de contenus thématiques.

Aperçu des résultats

Trois thèmes ont particulièrement retenu notre attention : 1) les conceptions des sciences des enseignants, 2) leur sensibilité aux questions de genre, et 3) leur rôle dans le choix d'études et carrières des filles en STIM.

Conceptions des sciences des enseignantes et enseignants

Alors que tous conçoivent avec clarté leur mandat, ils décrivent difficilement leur domaine d'expertise. Concernant leurs conceptions des sciences, nous avons identifié trois catégories de réponses. La première catégorie se représente les sciences comme une discipline neutre exempte de toute subjectivité :

Et bien, science, je vois ça comme un terme très technique, c'est-à-dire comme science pure. Je pense à des définitions, je pense à des mesures, du quantitatif, des méthodes exactes, d'avoir la matière exacte. Je ne vois pas ça comme un autre cours qui est plutôt subjectif où on parle de notre opinion. (E7).

Pour la deuxième catégorie, la science se résume en l'étude des phénomènes naturels de la Terre : « Tout ce qui nous entoure est de la science, parce que autour de nous tout ce qui se passe à chaque jour on a de la chimie, on a de la physique, on a de la biologie, on a de l'environnement, on vit dedans » (E9). Autrement dit, la science existerait indépendamment du scientifique et se révélerait à nous, comme s'il suffisait tout simplement d'être attentif à ce qui se passe dans notre environnement immédiat pour accéder à cette science.

Néanmoins, la troisième catégorie entretient une image de sciences centrée sur une certaine construction sociale résultant d'une activité humaine : « Expliquer comment le monde fonctionne, apprendre à comprendre ce qui se passe autour de nous, se poser des questions puis essayer de trouver des réponses à ces questions ». La science ne serait ni neutre ni objective. Puisqu'elle est activité humaine, la science serait alors teintée des aspirations, des intérêts, des besoins de celles et ceux qui la produisent.

Mais dans quelle mesure ces différentes conceptions de sciences qu'entretiennent les participants influent-elles sur leur sensibilité face à la motivation des garçons et filles à poursuivre des études en STIM?

Sensibilité des enseignantes de sciences face aux questions de genre

Comme point de départ, nous avons voulu savoir ce que pensaient les participants des possibilités d'étude et de carrière pour les filles et les garçons dans ces domaines traditionnellement dominés par les hommes. Nous avons décelé trois catégories distinctes. Ceux qui : 1) pensent que les « filles et garçons ont des possibilités égales », 2) voient une certaine « ouverture mais lente pour les filles dans les domaines traditionnellement masculins tels le génie » et 3) déplorent que ces possibilités ne soient les mêmes qu'en théorie et reconnaissent plutôt « l'existence de domaines encore imperméables aux filles et femmes tels les métiers ».

Mais comment expliquer ce phénomène? Nous leur avons demandé s'ils pensent que filles et garçons de milieu francophone minoritaire étaient influencés différemment quant au choix de leurs études ou de leur carrière. Les réponses sont variables. Certains disent ne pas le savoir, d'autres affirment que garçons et filles vivent les mêmes choses, la même influence alors que d'autres remettent en question une société porteuse de préjugés favorables aux garçons, une société qui a plus d'attentes envers les garçons, « un garçon faut qu'il ait une carrière... une fille faut qu'elle ait des enfants ». Interrogés sur les sources d'influences, presque tous s'accordent sur le fait que les parents suivis des conseillères et conseillers en orientation sont les personnes les plus significatives lorsque vient le moment de choisir ses études postsecondaires ou sa carrière. Parmi d'autres facteurs d'influence sur le choix d'études et

de carrière des élèves, ils mentionnent l'intérêt et les aptitudes de l'élève, son environnement incluant les modèles rencontrés dans la vie, les pairs. E18 ajoute que « pour les filles, l'environnement familial et l'école sont les plus importants ». Il semble par ailleurs raisonnable qu'en passant pas moins d'une trentaine d'heures par semaine avec leurs élèves, les enseignants font partie des personnes d'influence qui gravitent autour des élèves. Impliqués dans leur quotidien, parfois comme entraîneurs d'équipes sportives ou accompagnateurs de voyages scolaires, ils font figure de modèles pour les jeunes.

Toutefois, ils situent de façon quasi unanime leur propre influence loin derrière celle du conseiller en orientation, qui elle-même vient après celle des parents et ce malgré qu'ils soient unanimes sur le fait que leurs comportements et attitudes face à la discipline enseignée influent sur la motivation et l'intérêt des élèves. L'un d'eux (E17) atteste que : « pour que les élèves arrivent à aimer la physique, mon comportement et mon attitude sont importants. Je peux les attirer ». Deux enseignants abondent dans le même sens : « si l'enseignant démontre un intérêt, une passion pour son domaine, l'élève ne peut faire autrement. Ça l'encourage à embarquer avec toi » (E16). E15 renchérit en disant qu'« il y a des jeunes qui arrivent en 9^e année qui n'ont pas eu la chance de faire de la science à l'élémentaire. Il faut changer leur attitude, leur donner l'opportunité de vivre ça. J'adore la science et je pousse cet amour ». E14 souligne l'avantage qu'ont les enseignants de vivre une relation interpersonnelle authentique « grâce aux petites classes (parfois moins de dix élèves) propres aux milieux minoritaires ruraux ». Toutefois, ces aspects sont loin d'être perçus comme des atouts pour intéresser les filles en STIM puisque de façon quasi unanime ces enseignants sont convaincus que les élèves des milieux minoritaires jouissent de mêmes possibilités d'études et de carrière sans aucune distinction de sexe.

La sous-représentation des filles dans certains domaines se justifierait alors selon ces enseignants par le fait d'une part qu'« elles effectuent des choix de carrière de manière plus émotionnelle et affective que les garçons » (E14) et d'autre part qu'elles « manquent de confiance et pensent que certains domaines comme les métiers ne sont pas bons pour elles » (E19). D'ailleurs, ce dernier croit que l'école ne peut pas faire mieux par rapport à la situation actuelle : « Je ne sais pas comment on pourrait améliorer la situation. On en fait déjà beaucoup pour leur montrer les opportunités qui existent... que peut-on faire de plus? » (E19). Un seul participant (E4) se démarque des autres par son opinion selon laquelle l'enseignant serait la personne qui aurait plus d'influence sur le choix d'études et de carrière des élèves :

Je pense que ce sont les enseignants parce que c'est les dernières personnes que les élèves voient en qui ils peuvent avoir confiance... Je pense que c'est vraiment les enseignants qui ont un gros rôle à jouer. Oui, comme je disais tantôt, c'est en leur donnant le goût, en leur faisant aimer la matière. Les élèves qui vont étudier en chimie c'est qu'ils ont l'intention d'aller étudier dans quelque chose qui a rapport avec les sciences. Si je leur donne le goût, ils vont continuer d'aller étudier en science. Si je ne leur donne pas le goût, ils vont faire autre chose. En fait, je pense que l'on a un gros rôle à jouer si on veut qu'ils aillent en science.

Les méthodes pédagogiques et les choix d'activités retenus par les enseignants semblent être alignés à leur réflexion face aux possibilités d'études et de carrière et aux facteurs d'influence. En effet, plusieurs affirment ne pas faire de distinction entre garçons et filles lorsqu'ils enseignent : « C'est global... pas de distinction. En chimie, les labos que l'on fait, il n'y a vraiment pas de sexe à ces labos... » (E6); « C'est toujours la même activité pour tout le monde, je ne fais pas de différence... tout le monde est pareil...

tout le monde a la même chance » (E1).

E10 affirme ouvertement que la sous-représentation des filles dans certains domaines non traditionnels n'a aucune influence sur son enseignement, car il ignorait que les filles étaient sous-représentées : « je n'en tiens pas compte parce que je ne savais que ça existait, moi je croyais que c'était égal. Ça fait que ça n'influence pas du tout la façon dont j'enseigne ». Un participant (E3) se défend même de ne pas faire de la distinction au nom de l'équité : « j'aime d'être général... de vraiment avoir une équité... pas faire de distinction entre un et l'autre... que ce soit vraiment équitable ». Un autre participant (E11) s'indigne parce que nous nous préoccuons dans cette étude de la place des filles dans les domaines traditionnellement masculins et qualifie notre activité de discriminatoire à l'égard des garçons : « y'a comme une discrimination... quand c'est les filles qui dominent, c'est correct, mais quand c'est les gars qui dominent... ok, là les filles il faut qu'on se réveille parce qu'il y a juste des gars là-dedans ». Tous affirment que leur enseignement est le même auprès des filles et des garçons : « Quand j'approche un individu, c'est en fonction de lui-même. Ça n'a pas de lien avec le genre » (E16).

Un des rares enseignants qui fait de la différenciation, même si c'est difficile confesse-t-il, trouve son inspiration dans son expérience parentale :

Je suis conscient du problème... j'essaie de varier... l'enseignant doit faire des adaptations. Je dis aux filles, vous allez faire ceci, puis les gars vous allez faire ceci, pour mettre un peu de compétition, de piquant... t'essaies de balancer mais c'est difficile de balancer... moi-même avec l'expérience que j'ai... j'ai élevé une fille et un gars... j'essaie de le faire en tant que parent... quand tu te rends compte que tu accordes plus d'importance aux gars, tu veux balancer ça un peu plus, là tu impliques plus les filles dans tes affaires... je le fais pour mes enfants, j'essaie de le faire pour les élèves. (E13)

Rôle de l'enseignant pour une meilleure participation des filles en STIM

Nous avons demandé aux enseignants de nous parler du rôle qu'ils jouent pour inciter les filles à faire des études et des carrières dans des domaines traditionnellement réservés aux hommes. Leurs réactions vont de « Ce n'est pas mon rôle » jusqu'à se voir comme un modèle de rôle en passant par des activités pédagogiques différenciées. Ceux qui soutiennent ne pas avoir de rôle à jouer s'appuient sur leur conviction que « gars ou filles, ça devrait être la même chose » (E1) et qu'être enseignant de sciences « c'est vraiment être neutre » (E3). Ils disent ne pas tenir compte des différences reliées au sexe lorsqu'ils illustrent des concepts scientifiques par des exemples en classe, car ils se basent plus sur l'élève lui-même plutôt que sur son genre tout comme ils ne font pas de distinction entre l'apport des hommes et celui des femmes dans les contributions scientifiques, car ils ne voient pas de différence entre les deux. C'est le cas de E15 qui affirme qu'il tente toujours de « rendre ça concret pour les élèves. Dans une classe qui aime la musique, je vais essayer de chercher des exemples par intérêts, mais je ne pense pas en termes gars/filles. Je pense élève ». E18 ne semble pas non plus motivé par un souci de représentativité de genre, mais plutôt préoccupé par la manière d'aller piquer la curiosité des élèves et de faire des liens avec des sujets qui les intéressent : « Si, par exemple, je sais que l'élève joue au hockey, alors mon exemple sera que sa rondelle voyage avec une telle vitesse. J'essaie toujours de rejoindre les élèves [...] d'impliquer les filles tout aussi bien que les gars ». Malgré une certaine ambivalence dans

leurs réponses, on voit quand même poindre une certaine volonté de la part de certains enseignants de tenir compte des spécificités de leurs élèves, filles et garçons.

Même s'ils ne constituent pas la majorité, quelques enseignants sont conscients de leur rôle et parlent clairement de leur manière de faire : « c'est sûr qu'en enseignant les sciences, je dois essayer de développer le goût, l'intérêt... mon rôle en tant qu'enseignante de sciences, c'est d'ouvrir cet horizon aux élèves (filles) » (E4); « par toutes sortes de moyens, leur faire réaliser que ces domaines sont autant accessibles aux hommes qu'aux femmes et c'est en féminisant un peu ton cours (E13) »; « c'est mon rôle d'aller chercher des exemples qui montrent que c'est une femme ingénieure qui a découvert telle ou telle chose » (E4); « Inviter des conférencières dans les différents domaines scientifiques et technologiques pour leur montrer qu'elles sont capables » (E9); « leur montrer des carrières possibles : quelqu'un qui a un bac en biochimie n'est pas obligé de travailler en laboratoire avec le microscope. Il peut aller sur la route, en alimentation, en restauration. Leur dire que les sciences ce n'est pas juste le labo, je pense que ça peut les inciter plus à aller en sciences » (E4); « les encourager, leur dire qu'elles sont capables; démystifier les carrières pour les rendre plus accessibles puis présenter des modèles qui font des carrières en sciences et qui ont une famille » (E2); « leur faire réaliser qu'elles ont le potentiel » (E14); « je crois que chacun de nous peut faire sa part : qu'on utilise les deux sexes, qu'on fasse une équité entre les deux » (E15); « en étant enseignante de science, je pense que je suis en train d'ouvrir des portes aux jeunes (filles) qui ne savaient pas que les sciences existaient pour les femmes » (E16). Quant à elle, E7 insiste sur le fait que ce rôle va au-delà des acteurs scolaires pour s'étendre à toute la société en passant par la famille « l'influence commence à un jeune âge... ce n'est pas les gars qui peuvent jouer avec les voitures... Les jouets, c'est tellement stéréotypé, c'est seulement pour les gars ou seulement pour les filles. Si tu divises les jouets, tu divises les enfants puis tu divises les adolescents. Y'a beaucoup de chemin à faire, ce n'est pas juste l'école, c'est une éducation communautaire, la société, c'est large... »

Pistes d'interprétation

Nous avons voulu connaître les représentations qu'ont les enseignants de sciences de leur rôle dans le choix des études et de la carrière des filles pour les STIM. Ce rôle est d'abord lié à leur conception des sciences et à leurs tâches. Il ressort de notre recherche que leurs représentations vont influencer sur : la place des filles en sciences ainsi que leurs pratiques pédagogiques et leur rôle auprès d'elles. En effet, pour la majorité des enseignants (neuf sur dix-neuf) les sciences sont neutres et objectives. Sur le plan pédagogique, ils préconisent le même traitement entre filles et garçons. Ils nient l'existence d'obstacles pour les filles à choisir des études postsecondaires et des carrières dans les domaines traditionnellement réservés aux hommes. Cela justifie d'ailleurs qu'ils ne se voient pas de rôle à jouer pour inciter les filles à considérer ces études et carrières comme des choix qui s'offrent aussi à elles. Comme ils définissent les sciences de manière technique, leurs méthodes d'enseignement peuvent se résumer à des exposés magistraux qui consistent à présenter des concepts à assimiler par les élèves.

Comme d'ailleurs le souligne le CAC (2012, p. 83) :

les méthodes d'enseignement qui prévalent à l'heure actuelle, créées et acceptées par la collectivité

traditionnelle... contribuent aussi à aliéner les étudiantes. Cela inclut l'accent mis sur les aspects techniques... en remettant à plus tard l'application pratique des principes. Comme les femmes ont tendance à s'intéresser davantage à l'application générale des principes, l'opportunité de cette approche peut être mise en doute pour les femmes.

Soulignons que, dans la plupart des cas, leur point de vue sur leurs conceptions des sciences est émis après hésitations et tergiversations. Pris dans la gestion quotidienne de leurs activités d'enseignement, ces enseignants ne bénéficient que rarement du luxe de s'arrêter pour réfléchir aux paradigmes fondamentaux de la matière qu'ils enseignent.

Pour six enseignants, les sciences sont neutres et objectives à une nuance proche, ils reconnaissent la sous-représentativité des filles dans certains domaines. Face à cette prise de conscience, ces enseignants seraient-ils portés à adapter leurs méthodes d'enseignement en fonction du genre? Malheureusement, non. Cette prise de conscience de la sous-représentation des femmes en STIM ne semble pas avoir d'impact sur leurs méthodes d'enseignement qui, pour la plupart, admettent ne pas avoir de stratégie de différenciation en fonction du genre. Leur approche est plutôt basée sur l'individu, qu'il soit garçon ou fille. D'ailleurs, les élèves sont encouragés par leurs enseignants à poursuivre dans le domaine des sciences s'ils en manifestent l'intérêt. Ceci dit, si l'intérêt n'est pas démontré, l'enseignant ne cherchera pas à le stimuler outre mesure. Il perçoit qu'il a un rôle à jouer pour propager la passion des sciences, mais pas pour diriger l'élève vers un domaine en particulier si celui-ci ne correspond pas à ce que l'élève souhaite. Cette tâche incomberait plutôt à la conseillère ou au conseiller en orientation de l'établissement scolaire, une remarque qui revient souvent dans leurs propos. Selon ces derniers, il revient au service d'orientation d'inviter les filles ayant réussi dans les domaines des STIM pour servir de modèles de rôles.

Ce faisant, les enseignants pourraient faire des efforts supplémentaires pour contribuer à pallier « la compréhension insuffisante qu'ont [les étudiantes et] les étudiants des conditions préalables à la poursuite d'une carrière en physique, informatique, génie et mathématiques (PIGM) et de ce que suppose une telle carrière. Il importe que [les étudiantes et] les étudiants possèdent ces renseignements avant d'entrer à l'université, parce que c'est durant ces années qu'ils mettent en place les fondements de leur formation académique » (CAC, 2012, p. 77).

Pour peu d'enseignants (quatre sur dix-neuf), les sciences sont une construction, une activité humaine. Les filles comme les garçons devraient être intéressées aux sciences comme domaines d'études et de carrière. Ces rares enseignants ont tendance, tout au moins dans leurs propos, à tenir compte des différences de genre en proposant des activités susceptibles de répondre aux intérêts et besoins des filles et des garçons, de démystifier les sciences, de détruire les préjugés et de contribuer à l'éducation de la société. Ces derniers perçoivent que leur comportement et leur attitude contribuent à encourager les filles et les garçons à s'intéresser aux STIM. Comme le soulignent plusieurs études, ces enseignants plus sensibles à promotion des femmes en STIM contribuent à combattre les stéréotypes de genre qui subsistent à la fois dans le système scolaire et dans la société en général (CAC, 2012; Mujawamariya, 2010; Mujawamariya et Guilbert, 2002; Schaefer, 2000). Comme il a été démontré (Etzkowitz, Kemelgor et Uzzi, 2000; Stromquist, 2007), les comportements des enseignants avec les élèves diffèrent selon le sexe, et cela au détriment des filles. Il est donc pertinent de penser qu'il y a encore du travail à

réaliser pour changer ce constat. Sur l'échelle de Cronin et Roger (1999), ces enseignants se situeraient au niveau 3 ou 4. Aucun par contre n'est prêt à remettre en question la culture même des sciences en dépit de leur remise en question des stéréotypes véhiculés par la société qui entravent l'entrée et la rétention des filles et femmes en STIM.

Au lieu de contraindre les femmes à changer pour entrer dans une structure, il faudrait plutôt changer la structure pour qu'elle soit prête à recevoir les femmes (Mujawamariya, 2005). À ce sujet, Harper (1997) stipule qu'historiquement il y a eu cinq réponses pour transformer cette situation : 1) la suppression de la différence qui tend à forcer la culture non dominante à s'assimiler à la culture dominante; 2) le déni de la différence voulant que tous les individus soient considérés comme égaux et traités de la même façon; 3) l'insistance sur la différence dans laquelle séparation et ségrégation sont justifiées par l'existence de différence biologique naturelle entre les sexes et les races; 4) l'invitation de la différence qui encourage les étudiants à maintenir leur identité distinctive et à célébrer cette identité et enfin, 5) la critique de la différence, un moyen de remettre en question les inégalités qu'elles soient basées sur le sexe, la race ou la classe sociale. Il semble y avoir une correspondance entre les perspectives de Harper (1997) et celles de Cronin et Roger (1999). Les enseignants ayant participé à notre étude considèrent soit que les filles doivent se confondre aux garçons, soit qu'elles sont égales et méritent le même traitement que les garçons de leur classe ou qu'elles méritent qu'on s'attarde à leur différence pour s'assurer qu'elles aient les mêmes chances que les garçons de poursuivre des études et faire carrière en STIM. Comme le souligne le CAC (2012), il s'impose un rajustement de pratiques, d'attitudes et de leadership des enseignants pour une meilleure participation des femmes en STIM.

Conclusion

Nous souhaitons que notre étude contribue à soutenir la pertinence d'une formation auprès des enseignants pour les préparer adéquatement à ce rôle de soutien à la participation des femmes en STIM. Comme cela se fait ailleurs (CAC, 2012), la problématique femmes-hommes en STIM devrait faire partie de la formation initiale et continue des enseignants dans les milieux linguistiques minoritaires. En effet, les revendications linguistiques entourant le fait français dans le contexte francophone minoritaire ne semblent pas avoir pénétré dans le système éducatif pour infiltrer les pratiques d'enseignantes et enseignants auprès d'autres groupes minoritaires victimes d'autres formes d'inégalités comme celles qui affligent les femmes en STIM.

Des études antérieures ont porté sur la conception qu'ont les enseignants des sciences, des scientifiques et de leurs tâches (McDuffie, 2001; Mujawamariya et Guilbert, 2002). Par contre, très peu d'études sont menées sur les conceptions et le rôle des enseignants dans le choix d'études et des carrières des filles en STIM. En effet, malgré l'impact que l'école a sur les choix et le rendement scolaire ainsi que le redressement des perceptions négatives que les filles ont à l'égard des professions en STIM, la majorité des enseignants de notre étude ne privilégient pas des pratiques pédagogiques différenciées selon le sexe, les besoins et les préoccupations particuliers des apprenantes et apprenants. Ils perçoivent leurs pratiques comme étant égalitaires. Il existe une confusion dans l'interprétation du concept d'égalité et d'équité : la plupart de ces enseignants sont catégoriques dans leurs réponses, ils se voient comme des

personnes égalitaires. Pour eux, être égalitaire consiste à ne pas discriminer. Donc, ce n'est pas faire de différence entre l'un ou l'autre sexe. Les rapports sociaux de sexe n'apparaissent donc pas comme une préoccupation.

Références

- American Association for the Advancement of Science. (1990). *Science for all Americans : A Project 2061 report on literacy goals in science, mathematics, and technology*. New York, NY : Oxford University Press.
- Atwater, M. M. (2000). Females in science education : White is the norm and class, language, lifestyle, and religion are nonissues. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(4), 386-387. doi:10.1002/(SICI)1098-2736(200004)37:4<386::AID-TEA6>3.0.CO;2-M
- Baker, D. (2002). Where is gender and equity in science education? *Journal of Research in Science Teaching*, 39(8), 659-663. doi:10.1002/tea.10044
- Bianchini, A. J., Cavazos, M. L. et Helms, V. J. (2000). From professional lives to inclusive practice : Science teachers and scientists' views of gender and ethnicity in science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 511-547. doi:10.1002/1098-2736(200008)37:6<511::AID-TEA2>3.0.CO;2-3
- Conseil des académies canadiennes. (2012). *Renforcer la capacité de recherche du Canada : la dimension de genre*. Ottawa, ON : CAC. Repéré à <http://sciencepourlepublic.ca/fr/assessments/completed/women-researchers.aspx>
- Cronin, C. et Roger, A. (1999). Theorizing progress : Women in science, engineering, and technology in higher education. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(6), 637-661. doi:10.1002/(SICI)1098-2736(199908)36:6<637::AID-TEA4>3.0.CO;2-9
- Darisi, T., Davidson, V. J., Korabik, K. et Desmarais, S. (2010). Commitment to graduate studies and careers in science and engineering : Examining women's and men's experiences. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 2(1), 47-64. Repéré à <http://genderandset.open.ac.uk/index.php/genderandset/article/viewArticle/58>
- Etzkowitz, H., Kemelgor, C. et Uzzi, B. (2000). *Athena unbound : The advancement of women in science and technology*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Gaudet, J. A. et Lafortune, L. (dir.). (2010). *Les grands enjeux des femmes pour un développement durable*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Ghazzali, N. et Myrand, M.-É. (2009). *Facteurs liés à la faible présence des femmes en génie*. Laval, QC : Chaire CRSNG- Industrielle Alliance pour les femmes en sciences et génie au Québec.
- Giordan, A. (1989). Culture scientifique et technologique, régulation de la démocratie et vie quotidienne. Dans G. Fourez (dir.), *Enseigner les sciences en l'an 2000* (p. 29-47). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Guilbert, L. et Mujawamariya, D. (2003). Les représentations de futurs enseignants et enseignantes de sciences à propos des scientifiques et de leurs tâches. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (p. 199-235). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Harper, H. (1997). Difference and diversity in Ontario schooling. *Canadian Journal of Education*, 22(2), 192-206.
- Lafortune, L., Deschênes, C., Williamson, M.-C. et Provencher, P. (dir.). (2008). *Le leadership des femmes en STIM*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Mayberry, M. et Rose, E. C. (dir.). (1999). *Meeting the challenge : Innovative feminist pedagogies in action*. New York, NY : Routledge.
- McDuffie, T. E. (2001). Scientists-geeks and nerds? Dispelling teachers' stereotypes of scientists. *Science and Children*, 38, 16-19.
- Mujawamariya, D. (2005). Partenaires en sciences pour l'égalité des sexes : de la théorie à la pratique. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contexte de construction et modalités de partage* (p. 171-

- 186). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Mujawamariya, D. (2010). Les filles des milieux minoritaires francophones en STIM : renouveler les rôles dans le système éducatif. Dans J. A. Gaudet et L. Lafortune (dir.), *Les grands enjeux des femmes pour un développement durable* (p. 129-139). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Mujawamariya, D. et Guilbert, L. (2002). L'enseignement des sciences dans une perspective constructiviste : vers l'établissement du rééquilibrage des inégalités entre les sexes en sciences. *Recherches féministes*, 15(1), 25-45. doi:10.7202/000769ar
- Sadker, D. (2000). Gender equity : Still knocking at the classroom door. *Equity & Excellence in Education*, 33(1), 80-83.
- Schaefer, A. C. (2000). *G.I. Joe meets Barbie, software engineer meets caregiver : Males and females in B.C.'s public schools and beyond* (BCTF research report RT00-0045). Vancouver, CB : British Columbia Teachers' Federation. Repéré à [http://www.bctf.ca/uploadedFiles/Publications/Research_reports/report\(2\).pdf](http://www.bctf.ca/uploadedFiles/Publications/Research_reports/report(2).pdf)
- Stromquist, N. P. (2007). *The gender socialization process in schools : A cross national comparison*. Paris, France : UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155587e.pdf>

Pour citer cet article

- Mujawamariya, D., D'Arc Gaudet, J. et Lapointe, C. (2012). « Moi je n'ai pas de rôle à jouer » : enseignantes et enseignants face à l'éducation et à la carrière des filles en STIM en milieu francophone minoritaire. *Formation et profession*, 20(3), 36-47. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.27>

Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans

Is grammar useful? An analysis of French teachers' views over 25 years

doi:10.18162/fp.2012.222

Suzanne-G. Chartrand¹
Professeure associée,
Université Laval



Résumé

Pour fonder une réflexion sur la formation des maîtres de français, en particulier pour l'enseignement de la grammaire, la clarification des finalités de cet enseignement au cours de la scolarité obligatoire est incontournable, car elles déterminent les orientations et les dispositifs de la formation des futurs enseignants. Notre analyse des écrits majeurs à propos des finalités de l'enseignement grammatical publiés au cours des 25 dernières années dans quatre régions ou pays francophones nous amène à dégager trois points de vue dans la communauté des didacticiens du français : le point de vue utilitariste, le point de vue communicationnel et le point de vue disciplinaire et culturel. Comme aucun ne nous semble totalement satisfaisant, nous proposons de tenter une nouvelle approche de la question en lien avec la nécessité d'améliorer cet enseignement.

*En hommage à Éric Genevay,
helléniste, écrivain et didacticien du français
(1929-2012)*

Abstract

Before we can consider how French teachers should be trained, and more particularly for teaching grammar, we must clarify the usefulness of this type of teaching during the mandatory initial training program, as they will determine the approaches and methods that future teachers will use. Our analysis of major works on the usefulness of grammar teaching published in the last 25 years in four French-speaking regions and countries reveals three main perspectives among French language teachers: utilitarian, communicational, and disciplinary-cultural. Finding none of these perspectives completely satisfactory, we propose a new approach that appears to respond to the need for better grammar teaching.

Introduction

Comme l'enseignement de la grammaire occupe une place importante dans la discipline français au cours de la scolarité obligatoire² selon les enquêtes récentes d'Élalouf et Péret (2008) pour la France et, pour le Québec, celle de Chartrand et Lord (sous presse) et de Lord (2012), il est nécessaire que la formation des futurs enseignants de français leur permette de l'assumer avec compétence. La formation initiale en grammaire et en didactique de la grammaire des futurs enseignants de français est périodiquement discutée, mise en perspective, critiquée (Brissaud et Grossmann, 2009; Grossmann et Manesse, 2003; Ropé, 1994). Des recherches montrent que les enseignants, même fraîchement diplômés de l'université, ont des pratiques fort différentes – et souvent divergentes – de celles qui ont été valorisées au cours de leur formation universitaire (Élalouf et Péret, 2008; Paolacci et Garcia-Debanc, 2009). Leurs pratiques de l'enseignement grammatical ressemblent souvent à celles avec lesquelles ils ont été en contact durant leur scolarité; elles relèvent souvent plus d'un enseignement grammatical empreint de la tradition que d'un enseignement rénové orienté par la recherche en didactique du français depuis une trentaine d'années, même quand les prescriptions gouvernementales vont dans le sens d'une rénovation de l'enseignement du français.

Pour fonder une réflexion sur la formation des maîtres de français en grammaire et en didactique de la grammaire, une clarification des finalités de cet enseignement est incontournable, car ce sont ces

- 1 L'auteure tient à remercier Georges Legros, Marie-Andrée Lord, Marie-Christine Paret et Bernard Schneuwly pour leur précieuse collaboration à la version finale de ce texte.
- 2 Dans les systèmes scolaires francophones, la scolarité obligatoire correspond à 5 ou 6 années de primaire et à 4 ou 5 années de secondaire, soit entre 9 et 11 années de scolarisation ou jusqu'à l'âge de 16 ans.

finalités qui devraient déterminer les orientations et les dispositifs de la formation des futurs enseignants de français langue première. Mais, avant d'aborder la question des finalités de cet enseignement, il est nécessaire de préciser ce que nous entendons ici par grammaire dans la perspective de son enseignement et de son apprentissage au cours de la scolarité obligatoire.

Qu'entendons-nous par grammaire?

Le mot *grammaire* est fortement polysémique (Bronckart, 1988; Combettes et Lagarde, 1982; de Pietro, 2009). Pourtant, dans leurs écrits, les didacticiens³ du français qui s'intéressent à l'enseignement grammatical ne prennent pas toujours la peine de définir ce qu'ils entendent par *grammaire* et, quand ils le font, leurs définitions diffèrent; une clarification du terme n'est donc pas superflue pour la suite de notre propos.

Soulignons d'emblée que le mot *grammaire* a mauvaise presse auprès des didacticiens du français. À preuve, M.-L. Élalouf (2012) n'a trouvé que quatre occurrences du terme dans 20 ans de titres (1990 – 2010) de trois revues de didactique du français (*Le français aujourd'hui*, *Repères* et *Pratiques*)! Réduite dans la tradition scolaire française de France⁴ à la morphosyntaxe, la grammaire est souvent synonyme de pensum, de bêtise, d'obsolescence pour bon nombre de Francophones. Aussi, plusieurs didacticiens du français préfèrent-ils parler de « l'enseignement de la langue » ou des « savoirs langagiers » plutôt que d'enseignement grammatical, ce qui n'est pas sans poser problème.

Dans une perspective didactique, par **grammaire** (d'une langue), nous entendons la description historiquement située et faisant largement consensus dans la communauté des chercheurs dans les sciences du langage des **règles** du système d'une langue⁵ et les **normes** d'usage de la variété standard de cette langue. Les termes de *règle* et de *norme* sont ambigus, aussi faut-il les définir. Le mot *règle* renvoie ici à la description d'une régularité dans le système d'une langue à un moment de son évolution. Par exemple, en français, le déterminant se place avant le nom : c'est une règle descriptive du français, qui fait partie d'un ensemble de règles qui font système à propos de la place des mots dans cette langue. Le mot *norme* renvoie à l'usage jugé correct par l'institution sociale qui régit la langue auquel l'utilisateur devrait se conformer, même si cette norme est discutable du point de vue de l'intelligibilité du système de la langue décrit ou de l'usage courant. Par exemple, c'est ce qu'il faut suivre pour qu'un texte corresponde à la norme orthographique, dont le fleuron est la « règle » d'accord du participe passé – qui n'a de règle que le nom, car c'est en fait une norme arbitraire imposée par l'institution politique depuis le XVI^e siècle, bien que critiquée par plusieurs grammairiens depuis toujours. Alors que les règles descriptives d'une langue ne changent que sur un très long terme, la norme est plus fluctuante dans le temps et l'espace linguistique (l'emploi des verbes *terminer* ou *débuter* suivis d'un complément direct est de plus en plus courant dans l'usage et deviendra peut-être un jour la norme de l'institution...), car la norme ne relève pas d'une description du système d'une langue, mais de conventions imposées par l'institution sociale qui a le contrôle politique d'une langue et ceux qui l'actualisent (les auteurs de

3 En français, le masculin est un genre épïcène, aussi nous l'employons sans aucune discrimination envers les femmes.

4 Soulignons qu'il n'en est pas de même au Québec, où le terme est plus inclusif, englobant généralement l'orthographe dite grammaticale ou des accords.

5 Par système de la langue, on entend un ensemble fini de règles interreliées et hiérarchisées qui découlent d'une description des régularités d'une langue. Mais, la question de la (ou des) description(s) se pose, bien entendu.

dictionnaires et de grammaires, par exemple), que ces conventions soient plus ou moins respectées par les usagers de cette langue, par ailleurs.

Conformément à notre définition font partie de la grammaire les sous-systèmes de la langue suivants : la syntaxe, la ponctuation⁶, la morphologie, la compatibilité sémantique ainsi que le système anaphorique (Chartrand, 2005, 2008).

Attention! Cette définition de la grammaire ne revient pas à restreindre son enseignement aux seuls aspects formels des phénomènes grammaticaux; ces derniers doivent être aussi étudiés d'un point de vue pragmatique (par exemple, à quoi sert le nom ou le déterminant en discours, pourquoi privilégier telle ou telle sorte de reprise dans un texte, quel est l'effet de la phrase passive sur dans tel genre de discours, pourquoi y recourir?), ce qui ne revient pas pour autant à avaliser les fameuses « trois grammaires » des Instructions officielles françaises de 1997⁷.

Notre définition du terme *grammaire* est plus large que celle en jeu dans la quadripartition de l'école français : grammaire, orthographe, conjugaison et lexique, mais elle est délibérément restrictive comparativement à celle, extensive, de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP, 2006, p. 30) à laquelle se réfère J.-Fr. de Pietro (2009), où la grammaire inclut « l'ensemble des activités réflexives conduites à propos du texte, de la phrase, du mot, voire des opérations et des stratégies mises en œuvre lors de la lecture et de l'écriture » (p. 26), point de vue qui rejoint la « perspective élargie et multidimensionnelle » de la grammaire défendue par Cl. Simard (1995). Ces conceptions extensives de la grammaire, fort éloignées de la tradition scolaire, ne permettent pas de saisir la spécificité des activités grammaticales ou métalinguistiques par rapport aux activités métalangagières menées en français; les unes s'intéressant aux phénomènes relevant du système de la langue et les autres, aux réalisations concrètes d'une langue à travers le langage.

Quelle(s) finalité(s) pour l'enseignement grammatical?

S'interroger comme didacticiens du français sur les finalités de l'enseignement grammatical n'est ni nouveau ni original : plusieurs l'ont fait ou ont proposé une synthèse des positions en présence, par exemple G. Legrand (1995). Néanmoins, cela demeure crucial, car non seulement à ce sujet il n'y a pas de consensus dans la communauté des didacticiens, mais, de plus, leurs justifications sont souvent embryonnaires ou parcellaires et elles ne s'appuient que rarement sur des données empiriques importantes.

Dans les pages qui suivent, nous exposerons comment la question des finalités est abordée par les didacticiens du français qui ont depuis longtemps investi le champ de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire pour ensuite présenter d'une façon quelque peu différente cette importante question.

Depuis le XIX^e siècle, l'enseignement grammatical a dû répondre à des attentes sociales très lourdes et parfois contradictoires (Béguelin, 2000, p. 11), mais, chose certaine, il « a toujours été instrumentalisé », soutient Cl. Vargas (2004, p. 39) après avoir effectué une analyse des programmes de français sur plus d'un siècle, rejoignant ainsi l'analyse de Bronckart et Besson (1988), qui affirment que dès la mise en

6 Soulignons cependant que la ponctuation ne se réduit pas à son versant grammatical.

7 À propos des « trois grammaires » des IO françaises, voir les sévères et justes critiques faites par B. Combettes (1998, 2000).

place d'un programme continu de la langue fondamentalement axé sur la maîtrise de la grammaire, la « crise » de l'enseignement de la langue a commencé...

Notre avons procédé à une analyse de textes de didacticiens qui s'appuie sur une recension exhaustive d'articles et d'ouvrages produits en didactique du français depuis 25 ans abordant ou traitant de la question des finalités. Cette analyse nous a conduits à distinguer trois points de vue différents à propos des finalités de l'enseignement grammatical : le point de vue utilitariste, le point de vue communicationnel et le point de vue disciplinaire et culturel, que nous présentons.

Le point de vue utilitariste

Fait intéressant, J.-P. Bronckart (1988) rapporte que le groupe Bally, constitué à l'initiative de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) comme groupe de référence et de propositions sur l'enseignement rénové en Romandie, avait rejeté lors de sa séance initiale l'idée de traiter du thème des finalités de l'enseignement de la langue maternelle tant il était complexe et porteur d'objectifs contradictoires fortement idéologiques; la question des finalités constituait selon eux « avant tout un problème sociopolitique ». Mais, insidieusement, le thème refit surface lorsque le groupe a abordé le sujet « des buts visés par l'activité de structuration » (p. 9). « Le groupe a rejeté définitivement l'hypothèse de la **gratuité**⁸ de l'activité de structuration » en raison des exigences sociales, précise-t-il. L'enseignement grammatical se devrait donc d'être **utile** pour la maîtrise des formes d'expression longues, pour celle des règles de l'orthographe grammaticale et pour l'acquisition d'un métalangage pour l'étude des langues secondes. J.-P. Bronckart (2004) écrira plus tard que l'enseignement grammatical relève d'une **finalité seconde** ou encore que « la démarche de structuration doit être conçue comme un **appui instrumental** à la réalisation de l'objectif premier de l'enseignement du français : amener les élèves à développer leurs capacités d'expression de la langue première » (p. 29). Car, soutient-il « si elles sont correctement conduites, les activités de structuration peuvent fournir un apport décisif au développement, par l'élève, d'une maîtrise effective de sa langue » (Bronckart et Sznicer, 1990, p. 6). Le thème de l'utilité de la grammaire à l'école avait été développé dans un texte antérieur cosigné cette fois avec M.-J. Besson en 1988, dans lequel, ces défenseurs de la rénovation de l'enseignement du français, après avoir affirmé que « la rénovation du français entreprise en Suisse romande [...] n'a pu résoudre encore celui [le problème] des finalités » (Besson, Genoud, Lipp et Nussbaum, 1979), considèrent que « les activités de structuration sont indispensables pour l'acquisition, par l'élève, d'une maîtrise⁹ effective de sa langue » (p. 77), tout en ayant soin de préciser dans quels contextes et avec quelles démarches les savoirs grammaticaux doivent être construits et en insistant sur le fait que les activités de structuration doivent être finalisées, c'est-à-dire articulées à des objectifs langagiers limités et précis.

8 Nous soulignons.

9 L'orthographe originale des citations est maintenue.

Dans une perspective semblable, les didacticiennes québécoises M. Nadeau et C. Fisher (2006) retiennent trois finalités. La seconde, qui consiste à « comprendre le fonctionnement de la langue, à la percevoir comme un système » (p. 74), serait **subordonnée** à la première, qui est d'« atteindre une réelle compétence à l'écrit » (p. 66) et la troisième, une conséquence de la seconde, « faciliter l'accès aux langues secondes » (p. 76). Donc, il y a une finalité, la grammaire devant servir à développer une compétence de l'écrit, à laquelle se greffent des finalités secondaires.

Dans un texte de 2009, J.-Fr. de Pietro soutient qu'il faut dépasser la dichotomie instaurée par l'enseignement rénové de la langue pour « savoir quelle part de connaissances explicites [en grammaire] est utile, voire nécessaire pour atteindre à [la] maîtrise des genres textuels. Car, argüe-t-il, l'hypothèse de l'efficacité des connaissances grammaticales sur les pratiques langagières « est pourtant loin d'être évidente » (p. 22). En effet, le postulat que l'enseignement grammatical construirait des outils pour la communication n'est-il pas mis à mal, entre autres, par les médiocres performances orthographiques des élèves francophones au cours et à la fin de scolarité obligatoire (bien que la maîtrise de l'orthographe ait été et soit encore la principale visée de l'enseignement grammatical)?

Avalisant les orientations définies par la CIIP (2006) pour l'enseignement du français – qui retiennent trois finalités solidaires : 1) apprendre à communiquer/communiquer; 2) maîtriser le fonctionnement de la langue et réfléchir sur la langue¹⁰ et 3) construire des références culturelles –, il considère que les objectifs prioritaires assignés à la grammaire, à savoir « être capable de maîtriser les règles de fonctionnement de la langue, d'utiliser un vocabulaire spécifique pour parler de la langue, de construire et acquérir des outils pour réfléchir sur la communication et la langue » (rattachés à la 2^e finalité), sont au service de la communication en premier lieu, mais qu'ils sont aussi autonomes dans le cadre de la 2^e finalité et qu'ils contribuent enfin à la construction de références culturelles qui constitue la 3^e finalité (p. 25). L'articulation est différente de celle des didacticiennes québécoises, mais ici encore la primauté de la communication est clairement exprimée et les connaissances sur la langue subordonnées. Dans leur texte, S.-G. Chartrand et J.-Fr. de Pietro (2012, p. 7) considèrent que l'enseignement grammatical doit être conçu avec une triple finalité : 1) « outil au service des capacités langagières¹¹»; 2) « cadre de réflexion pour appréhender la langue [...] et les langues dans le but d'en élaborer une représentation raisonnablement correcte en tant que système, d'assurer une compréhension même limitée de leur fonctionnement et de permettre une prise de distance »; 3) « élément fondamental d'une culture de la langue (Chartrand, 2005) ». On ne peut pas être insensible à un changement important par rapport au texte de 2009, car cette fois la configuration des finalités est tout à fait différente : aucune n'est subordonnée. Nous y reviendrons à la section « Le point de vue disciplinaire et culturel ».

10 Cette 2^e finalité est ambiguë : que veut dire « maîtriser le fonctionnement de la langue »? Cette maîtrise implique-t-elle nécessairement une réflexion sérieuse et organisée sur la langue?

11 Les didacticiens suisses emploient préférentiellement l'expression *capacités langagières*, alors que nous employons celle de *compétences langagières*, qui, dans son sens courant, est synonyme. Par **compétences langagières**, on entend un ensemble de connaissances, d'habiletés, d'aptitudes et d'attitudes qui permettent d'utiliser efficacement (à des degrés divers) une langue en contexte de communication. J.-L. Dumortier, lui, emploie plutôt l'expression de *compétences de communication*...

Le point de vue communicationnel

Depuis plus d'une quinzaine d'années, J.-L. Dumortier a beaucoup écrit sur la question et les titres de ses articles révèlent sa position, par exemple *Pour une grammaire du troisième type* (1997), *Modeste(s) proposition(s) concernant... un enseignement et un apprentissage de savoirs linguistiques qui permettent à tous les élèves de développer des compétences de communication* (2006), *Mettre les savoirs relatifs à la langue au service des pratiques de communication* (2012). Le didacticien belge ne se contente pas d'avaliser la conception utilitariste des « savoirs langagiers », il en déploie les exigences en tentant de répondre à la question suivante : à quelles conditions ces savoirs peuvent-ils être vraiment **utiles** au développement des compétences communicationnelles des élèves? Question qu'il formule ainsi :

quels instruments de réflexion sur les usages de la langue et sur le système linguistique lui-même peut-on et faut-il mettre à la disposition des jeunes élèves pour les rendre capables non de décrire ce système, mais de juger de l'appropriation des énoncés aux situations de communication? (2012, p. 7)

Le but du travail métalangagier étant de pourvoir les élèves d'outils pour juger si un énoncé, dans une situation de communication déterminée, est « en tout point pertinent », il revient au maître d'exemplifier le rapport entre facteurs de réussite ou d'échec de l'acte de communication et phénomènes linguistiques à l'œuvre, et ceci par un enseignement explicite. Mais, ajoute-t-il, cela implique que les élèves disposeront préalablement des savoirs utilisables dans l'examen des facteurs verbaux de réussite ou d'échec, ce qui nécessite un enseignement systématique de nombre d'entre eux. Mais comment s'acquerront ces savoirs et quels sont-ils? Le didacticien belge élude cette question, pourtant primordiale. Bref, « il faut tenter un enseignement des savoirs langagiers dont la poutre faîtière soit constituée de métadiscours, des discours sur l'utilisation de ressources linguistiques dans des situations de communication » (p. 31). Ainsi, les savoirs langagiers seront réellement utiles. Il n'y a donc pas double finalité, mais une finalité unique, revisitée, en quelque sorte. Si utilitarisme il y a, il n'est plus du même ordre et n'a pas la même teneur que celui défendu plus haut.

On ne peut toutefois s'empêcher de s'interroger sur la faisabilité de cette révolution grammaticale ou de la « rénovation des savoirs langagiers » que J.-L. Dumortier appelle de ses vœux dans son texte de 2011. D'une part en raison de l'extrême exigence qu'elle représente pour les maîtres, dont le savoir doit être non seulement nettement plus étendu, mais de plus solidement ancré dans une compétence discursive exceptionnelle (Ce qui n'est pas le cas en Belgique, admet-il. Et oserait-on ajouter, nulle part ailleurs!), ce qu'illustre son analyse d'une fiche encyclopédique sur *Don Quichotte*. D'autre part, à cause de la culture scolaire de la discipline français, qui résiste à la rénovation ou ne se renouvelle que dans des conjonctures particulièrement favorables, comme ce fut le cas de celle des années soixante-dix en Belgique et en France, selon J.-L. Dumortier.

Le point de vue disciplinaire et culturel

Comme la grammaire fait partie intrinsèque de la discipline français depuis deux siècles, on peut difficilement faire fi du lourd héritage qui façonne encore aujourd'hui les représentations et les pratiques des enseignants. Dans la configuration traditionnelle ou « classique » de l'enseignement du français, conçue au XIX^e siècle, la grammaire est une activité subordonnée qui sert à autre chose... mieux écrire, mieux parler, voire mieux penser, rappelle B. Schneuwly (1998). Elle se devait d'être **utile**, – utilité que C. Freinet a remise en question en son temps. En 1997, devant des didacticiens du français, se faisant provocant, B. Schneuwly pose la question : « la grammaire doit-elle être utile? », réinterrogeant le rejet de la gratuité des activités de grammaire. Question d'autant plus pertinente que nous ne disposons pas de données suffisantes pour affirmer et encore moins prouver que « les savoirs construits dans le domaine de la grammaire sont construits ou mobilisés dans les activités de lecture et d'écriture » (1998, p. 268); J.-P. Bronckart le soulignait déjà au début des années 80, comme J.-Fr. de Pietro en 2009, nous l'avons mentionné.

Imprégné de la pensée vygotkienne, B. Schneuwly (2007a) défend l'idée que l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire (considérée comme une discipline à l'intérieur de la discipline français et définie comme la description du fonctionnement de la langue) sont essentiels, car cet enseignement permettrait aux élèves ayant déjà une certaine compétence communicationnelle et des capacités d'abstraction (des élèves de 14-15 ans) de transformer leur rapport à la langue, alors devenue un objet d'analyse, et donc de mettre celle-ci à distance. Par le travail grammatical, l'élève entre dans un mode de pensée distinct, qui transforme « le fonctionnement cognitif et langagier propre à l'apprenant » (Schneuwly, 2007b, p. 18) et permet, selon l'expression de J.-Cl. Chevalier (1975), « de mettre en branle la machine formalisante de l'enfant [l'adolescent] ». Faire de la langue, à une certaine étape de la scolarité, un objet d'études pour lui-même, c'est-à-dire sans chercher à tout prix un bénéfice précis et immédiat pour la maîtrise du langage, à l'instar de l'algèbre par exemple, vise d'une part le développement des capacités intellectuelles d'abstraction et de formalisation des jeunes et de l'autre permet aux élèves de développer un regard distancié sur leur langue (ou celle qui le deviendra), l'appréhendant comme un système abstrait. On peut faire l'hypothèse que ce travail aura une incidence sur leurs compétences langagières, comme l'ont été les activités de versions et de thèmes grecs et latins, dont on peut difficilement affirmer qu'elles n'ont eu aucun impact bénéfique sur le développement intellectuel et langagier (et culturel) des élèves qui y ont été soumis. On retrouve donc encore ici une certaine utilité à la grammaire...

La thèse de la pertinence de l'enseignement de la grammaire pour elle-même, en tant qu'objet de savoir légitime, repose sur trois arguments qui renvoient à une certaine vision des finalités de l'école, en gros celle de l'émancipation de tous les humains dans la foulée des Lumières, pensons à Condorcet; à une conception de la pertinence des disciplines scolaires pour « discipliner » l'esprit des élèves; à une conception du développement des compétences langagières. Il n'est sans doute pas nécessaire de développer le premier argument sur la finalité de l'institution scolaire, qui semble faire consensus dans la communauté des didacticiens et des éducateurs¹². En revanche, on assiste à une remise en

12 Ce point de vue n'est cependant pas partagé par les grands organismes mondiaux comme le FMI et l'OCDE qui considèrent l'éducation comme une marchandise devant être soumise aux lois du marché.

question, parfois larvée, parfois frontale, des disciplines scolaires dans le monde de l'éducation, à leur déliquescence dans les prescriptions et à un accroissement des propositions et de prescriptions de trans-inter-disciplinarité (le programme « disciplinaire » du Québec regroupant les sciences de la terre, les sciences physiques et les technologies en est un bon exemple). Il convient donc de préciser pourquoi la défense d'une discipline scolaire comme la grammaire (scolaire) est pertinente. C'est B. Schneuwly (2007a) qui, selon nous, a le mieux développé l'argumentaire, qu'on peut résumer comme suit. Vygotski, en référence à Herbart, pédagogue allemand du début du XIX^e siècle, défend les disciplines scolaires formelles, comme l'est la grammaire, qui doivent être le fondement du savoir scolaire, car elles sont une condition de « l'intellectualisation » des fonctions psychiques. Les savoirs scolaires généralisent les savoirs déjà là (connaissances implicites du sujet sur sa langue) et les intègrent dans un savoir nouveau, plus puissant. Ce dernier contient les premiers à un plus haut niveau de généralisation et d'abstraction, ce qui confère à l'élève une plus grande liberté par rapport à ses savoirs et lui permet de les utiliser plus consciemment et à un plus haut niveau de maîtrise (on postule donc ici aussi une utilité de cet enseignement grammatical). L'entrée dans ces savoirs disciplinaires nécessite un enseignement, qui ne suit pas nécessairement les besoins et les intérêts immédiats des élèves, mais l'organisation même de ces savoirs en système (nous y reviendrons). Cependant, cet enseignement ne pourra atteindre les deux buts exposés plus haut que s'il tient compte de la zone de développement proche pour déterminer les contenus à enseigner et les approches pour le faire aux différents moments de la scolarité. La question éminemment didactique de la progression dans l'enseignement en lien avec les capacités intellectuelles et langagières des élèves se pose et doit recevoir des réponses.

Ces connaissances et pratiques grammaticales forgent une « culture grammaticale »¹³ qui est une pièce maîtresse d'une « culture de la langue » (Chartrand, 2005), dont l'école doit assurer la transmission et le développement, la langue n'étant pas que le véhicule de la culture, comme les programmes scolaires la présente souvent (Chartrand et Falardeau, 2008), mais socle de toute culture.

Ainsi conçue, la grammaire est un objet de savoir **autonome** dans la discipline français. Son actualisation en classe de français ne doit pas toujours et à tous les moments de la scolarité être **subordonnée** au développement des compétences langagières des élèves. Dans une approche culturelle de l'enseignement qui s'oppose à une approche mercantile et techniciste, la connaissance de la grammaire comme savoir est **légitime**, car le savoir grammatical est au moins aussi important que celui que procure le cours de mathématiques, de physique ou de chimie au secondaire (dont on peut fortement douter de l'utilité pratique dans la vie des citoyens), constituant un adjuvant à leur développement intellectuel et culturel.

Cette position rejoint celle de S.-G. Chartrand et M.-Chr. Paret (1989, p. 34), réaffirmée maintes fois par S.-G. Chartrand (2005, 2006, 2008), à savoir que l'enseignement de la grammaire doit poursuivre **deux finalités, non hiérarchisées** (c'est-à-dire qu'aucune des deux finalités n'est subordonnée à l'autre). L'une vise le développement des compétences langagières et l'autre la connaissance et à la compréhension minimales du système et du fonctionnement de la langue. Affirmer cela revient à

13 Terme employé par Chiss en 2002, repris dans Chiss et David (2011, p. 136). Selon Chiss (2002), cette culture grammaticale qui « éveille le sentiment grammatical » des élèves et a un effet de dénaturalisation par rapport à leur langue maternelle est partie de ce « nouvel esprit grammatical » (Combettes et Lagarde, 1982) initié par Brunot et Bailly au début du XX^e siècle.

dire que les élèves, au cours du secondaire¹⁴, doivent avoir accès à ce pan du savoir humain qu'est la grammaire comme la mathématique, sans nécessairement viser à une utilité concrète, mais comme adjuvant à leur développement intellectuel et culturel.

Une conception plus adaptée à la réalité scolaire actuelle et qui tient davantage compte d'une progression pour l'enseignement grammatical

Donc, on est loin du consensus entre didacticiens. Si chacune des trois approches des finalités esquissées met l'accent sur un aspect fondamental de l'enseignement grammatical, aucune ne nous semble pleinement satisfaisante pour le XXI^e siècle. La poursuite de la réflexion s'impose. Mais pour que des propositions émanant de chercheurs en didactique du français aient la moindre chance d'avoir un impact sur la réalité sociale, il faut prendre en considération un ensemble des facteurs, dont les plus prégnants sont le discours social dominant sur l'école, sur la culture et le français dans nos pays imprégnés du néolibéralisme, la formation actuelle des enseignants de français, leurs pratiques d'enseignement et leurs pratiques culturelles, les représentations du corps enseignant, voire des parents et des élèves à propos de cette discipline, la place de l'enseignement de la langue dans le curriculum.

De plus, pour s'entendre sur les finalités d'une discipline scolaire, il faut au préalable partager une même conception des finalités de l'école dans un État qui se proclame démocratique. À contrecourant de l'idéologie néolibérale qui promeut une école essentiellement utilitariste plus pour les besoins du capital que pour ceux des citoyens, nous défendons une école émancipatrice, ce qui veut dire une école qui ne vise pas qu'à mettre sur le marché des individus fonctionnels, mais des individus qui, grâce à l'école, ont développé une partie de leur potentiel intellectuel, sensoriel et éthique. C'est d'ailleurs, il faut le souligner, la pétition de principe inscrite au début de tous les programmes d'études officiels depuis très longtemps, quoiqu'on puisse douter que l'institution scolaire en prenne la pleine mesure.

Concrètement, il ne suffit donc pas de viser que les élèves aient le minimum pour se débrouiller dans leur vie quotidienne, comme le voudraient les décideurs économiques. Sur le plan de la langue première, la scolarisation obligatoire doit permettre à la très grande majorité de développer des compétences langagières suffisantes pour que, même sans prolongation de la scolarisation, ils ne soient pas victimes de stigmatisation dans leur milieu tout au long de leur vie, mais aussi qu'ils aient développé dans le cadre de la discipline français un esprit critique par rapport au discours social sur la langue, le langage et la culture, entre autres. Pour les autres, ceux qui prolongeront leurs études, le développement de leurs compétences langagières est fondamental entre autres à cause de la fonction épistémique du langage.

Somme toute, les didacticiens du français pourraient sans doute s'entendre sur le fait que l'enseignement grammatical a comme finalité le développement des compétences langagières des élèves, renouant avec la tradition de la discipline, la culture enseignante et la doxa. Mais comme la réalité (récente et ancienne) ne confirme pas de façon évidente l'atteinte de cette finalité malgré le temps imparti et les énormes efforts des maîtres et des élèves, en rester là est totalement insuffisant.

14 Évidemment, l'enseignement grammatical ne commence pas au secondaire, mais, au primaire, il ne peut se déployer de la même façon qu'au secondaire, où il est plus exigeant cognitivement et requiert des compétences langagières plus développées. De plus, compte tenu des changements sociologiques dans le domaine de la scolarisation des quarante dernières années, il serait raisonnable que l'enseignement grammatical se poursuive au secondaire supérieur (cégeps, lycées, collèges ou gymnases suisses), bref jusqu'à la porte de l'université.

Ne faudrait-il pas préciser quels savoirs grammaticaux et quelles démarches d'enseignement et d'apprentissage conviendraient le mieux, à chaque étape de la scolarité du primaire au secondaire supérieur? Les objets grammaticaux devraient être nettement moins nombreux au primaire et pour certains d'entre eux, enseignés de façon plus directe, c'est-à-dire en utilisant moins des démarches euristiques qu'au secondaire. Au secondaire inférieur, on pourrait formaliser ces mêmes objets, en en ajoutant d'autres, mais on les travaillerait le plus souvent dans des démarches euristiques, se souciant encore davantage des liens à faire entre eux pour faire émerger la notion de système. Le secondaire supérieur approfondirait leur étude en abordant d'autres tout en mettant l'accent sur l'impact de telle ou telle ressource linguistique sur la communication, comme le propose J.-L. Dumortier.

La balle est donc dans le camp des didacticiens. Il leur revient de déterminer quels sont les **savoirs grammaticaux essentiels** pour l'atteinte d'une **compétence discursive de base pour tous**, à différentes étapes de la scolarisation, de montrer pourquoi ils le sont et comment ils doivent être enseignés pour y parvenir, tout en développant chez les élèves une **conception adéquate** et une **compréhension** même minimale **du système et du fonctionnement de la langue** vues comme constitutives de cette compétence, particulièrement dans une langue comme le français.

Références

- Béguelin, M.-J. (dir.). (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck / Duculot.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. et Nussbaum, R. (1979). *Maitrise du français. Méthodologie pour l'enseignement primaire*. Lausanne, Suisse : Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- Brissaud, C. et Grossmann, F. (dir.). (2009). La construction des savoirs grammaticaux [numéro thématique]. *Repères*, 39.
- Bronckart, J.-P. (1988). *Groupe Bally : premier rapport de synthèse*. Neuchâtel, Suisse : Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Didactique de la grammaire*. Pinchat, Suisse : Département de l'instruction publique – Genève.
- Bronckart, J.-P. et Besson, M.-J. (1988). Et si la grammaire n'était pas inutile? Dans D. Bain (dir.), *La recherche au service de l'enseignement* (p. 73-93). Genève, Suisse : Centre psychopédagogique du Cycle d'orientation.
- Bronckart, J.-P. et Sznicer, G. (1990). Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, 89, 5-16.
- Chartrand, S.-G. (2005). Pour une culture de la langue à l'école. Dans D. Simard et M. Mellouki (dir.), *L'enseignement : profession intellectuelle* (p. 153-182). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Chartrand, S.-G. (2006). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. Dans J. Lafont-Terranova et D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivant* (p. 11-31). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première. Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1^{re} à la 5^e secondaire*. Québec, QC : Publications Québec Français.
- Chartrand, S.-G. et de Pietro, J.-F. (2012). Vers une harmonisation des terminologies grammaticales scolaires de la francophonie : quels critères pour quelles finalités? *Enjeux*, 84, 5-31.
- Chartrand, S.-G. et Falardeau, É. (2008). Sens et fonctions des concepts de langue et de littérature dans le *Programme de formation de l'école québécoise*. *Spirale*, 42, 153-170. Repéré à http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/Chartrand_Spirale_42.pdf

- Chartrand S.-G. et Lord, M.-A. (soumis). L'enseignement de l'écriture et de la grammaire au secondaire québécois : résultats de la recherche ÉLEF. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*.
- Chartrand, S.-G. et Paret, M.-C. (1989). Enseignement de la grammaire : quels objectifs? Quelles démarches? *Bulletin de l'ACLA*, 11(1), 31-38.
- Chevalier, J.-C. (1975). De la théorie de la langue à son enseignement. *Pratiques*, 6, 5-12.
- Chiss, J.-L. (2002). Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire. *Cahiers de l'ILSL*, 13, 5-16. Repéré à <http://www.unil.ch/webdav/site/clsl/shared/clsl13.pdf>
- Chiss, J.-L. et David, J. (2011). Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, HS01, 129-138. doi:10.3917/lfa.hs01.0129
- Combettes, B. (1998). Analyse critique de la nouvelle terminologie grammaticale des collèges et des lycées (1997). *Pratiques*, 97-98, 195-217.
- Combettes, B. (2000). Phrase, texte, discours : quels cadres pour l'étude de la langue? *Pratiques*, 107-108, 221-228.
- Combettes, B. et Lagarde, J.-P. (1982). Un nouvel esprit grammatical. *Pratiques*, 33, 13-49.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande. Orientations*. Neuchâtel, Suisse : CIIP. Repéré à <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2411>
- de Pietro, J.-F. (2009). Pratiques langagières et posture « grammaticale ». Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical* (p. 15-47). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Dumortier, J.-L. (1997). Pour une grammaire du troisième type. *Enjeux*, 41-42.
- Dumortier, J.-L. (2006). Modeste(s) proposition(s) concernant... un enseignement et un apprentissage de savoirs linguistiques qui permettent à tous les élèves de développer des compétences de communication? *Enjeux*, 66, 71-88.
- Dumortier, J.-L. (2011). Pour une rénovation des savoirs langagiers en Belgique francophone. *Enjeux*, 81, 7-28.
- Dumortier, J.-L. (2012). Mettre les savoirs relatifs à la langue et à ses usages au service des pratiques de communication. *Enjeux*, 83, 21-64.
- Élalouf, M.-L. (2012). La didactique de la grammaire dans vingt ans de la revue *Repères*. *Repères*, 46, 17-32.
- Élalouf, M.-L. et Péret, C. (2008). Pratiques d'observation de la langue en France : quelles évolutions, quels obstacles? Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical* (p. 49-72). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Grossmann, F. et Manesse, D. (dir.). (2003). L'« observation réfléchie de la langue » à l'école [numéro thématique]. *Repères*, 28. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS028.pdf>
- Legrand, G. (1995). Les débats relatifs à un savoir scolaire : l'exemple de la grammaire. *Spirale*, 14, 27-57. Repéré à http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/2_LEGRAND_Spi14.pdf
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français* (Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, QC). Repéré à <http://www.theses.ulaval.ca/2012/29020/29020.pdf>
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal, QC : Gaétan Morin.
- Paolacci, V. et Garcia-Debanco, C. (2009). L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier? *Repères*, 39, 83-101.
- Ropé, F. (1994). *Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français*. Paris, France : INRP/L'Harmattan.

- Simard, C. (1995). Pour une approche transversale de la grammaire dans l'enseignement de la langue. *Québec français*, 99, 28-31.
- Schneuwly, B. (1998). Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français : la grammaire doit-elle être utile? Dans J. Dolz et J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français : actes des Journées d'étude en didactique du français* (p. 267-272). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Schneuwly, B. (2007a, avril). *Vygotski, critique du socioconstructiviste avant la lettre?* [vidéo en ligne]. Conférence prononcée à l'Université Laval dans le cadre des Grandes conférences de la Faculté des sciences de l'éducation, Québec, QC. Repéré à http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=967
- Schneuwly, B. (2007b). Le « Français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 9-26). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Vargas, C. (2004). La création des savoirs enseignés en grammaire : de la recomposition à la reconfiguration. Dans C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue* (p. 35-48). Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence.

Pour citer cet article

- Chartrand, S.-G. (2012). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et profession*, 20(3), 48-59. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.222>

Approches théoriques des usages des technologies en éducation : regard critique

Theoretical approaches to technology
use in education: A critical review

doi:10.18162/fp.2012.168

Simon Collin 
Professeur associé,
Université du Québec à Montréal

Thierry Karsenti 
Professeur titulaire,
Université de Montréal

Résumé

Cet article a pour objectif de relever certaines limites des approches théoriques du domaine actuel des usages des technologies en éducation et d'en tirer des recommandations pour contribuer à son renouvellement. Dans une perspective critique, nous commençons par caractériser l'approche théorique qui domine actuellement le domaine des technologies en éducation – l'approche déterministe – et nous soulignons son origine et ses conséquences sur l'étude des usages des technologies en éducation. Nous proposons ensuite des alternatives théoriques possibles, principalement empruntées à la sociologie des usages technologiques et visant à contribuer à modifier les ancrages théoriques inhérents à l'usage des technologies en éducation.

Mots-clés

technologies en éducation,
posture critique, approche déterministe, sociologie des usages technologiques

Abstract

This article identifies some limitations of current theoretical approaches to technology use in education and offers recommendations for improvement. Our critique begins with a discussion of the predominant paradigm in the field: the determinist approach. We describe its origins and the consequences for educational technology research. We then propose some theoretical alternatives, mainly drawn from the sociology of technology use, in the aim of reworking the theoretical groundings for technology use in education.

Introduction

Les usages des technologies en éducation constituent depuis plusieurs décennies un domaine très dynamique, sur les plans tant pédagogique que scientifique (Maddux et Johnson, 2012). Ce domaine contient aussi son lot de paradoxes, l'un d'eux étant l'écart qui persiste entre les attentes positives attribuées aux usages technologiques pour « transformer » l'éducation, d'une part, et la relative stabilité des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, d'autre part (Cuban, 2001; Selwyn, 2010). À notre sens, ce paradoxe s'explique, au moins partiellement, par une inadéquation entre la réalité des usages des technologies en éducation et la manière dont elles sont perçues et conceptualisées par les chercheurs et acteurs du domaine. Dans cette perspective, cet article souhaite contribuer à la réflexion sur les usages des technologies en éducation, en interrogeant les approches théoriques du domaine. Plus précisément, l'objectif de cet article est de relever les limites théoriques principales du domaine actuel des technologies en éducation et d'en tirer des recommandations pour contribuer à son renouvellement. En revanche, les limites d'ordre pratique (ex. Leask, 2011) et méthodologique (ex. Munro, 2010) ne seront pas abordées ici, notamment parce qu'elles sont bien référencées dans la littérature.

Nous commençons par remettre en question, dans une posture critique, l'approche déterministe des technologies en éducation, et nous relevons certaines implications qui nous paraissent dommageables pour l'avancement des connaissances du domaine. Nous en déduisons par la suite des alternatives théoriques possibles, principalement empruntées à l'approche sociologique des usages technologiques, et susceptibles de pallier certaines limites de l'approche déterministe. Précisons finalement que cet article souhaite dépasser les débats

« technophobes vs technophiles », l'idée étant plutôt d'adopter une posture réaliste critique des technologies en éducation, de façon à contribuer à approcher ce domaine scientifique avec plus de finesse, d'acuité et de complexité.

L'approche déterministe des usages des technologies en éducation

Dans cette section, nous commençons par caractériser dans ses grandes lignes l'approche déterministe qui a dominé les recherches et les pratiques des technologies en éducation durant les 25 dernières années dans le domaine des usages des technologies en éducation (Selwyn, 2010), avec quelques exemples à l'appui. Nous donnons ensuite un aperçu de l'origine de cette approche et de ses conséquences pour le domaine des technologies en éducation.

Caractérisation de l'approche déterministe des usages des technologies en éducation

Dans son sens le plus fondamental, l'approche déterministe est basée sur la prémisse que « technology shapes society in some way – which includes social practices such as learning » (Oliver, 2011, p. 374), attribuant ainsi aux technologies des propriétés éducatives qui leur seraient inhérentes (Selwyn, 2012). Ces attributs éducatifs seraient porteurs d'un potentiel qui, une fois opérationnalisé sur le plan pédagogique, permettrait de faciliter, de soutenir, voire d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage (Selwyn, 2010). Dans cette perspective, l'approche déterministe repose en grande partie sur un biais « jovialiste » (Pouts-Lajus, 2000), où la fin (c'est-à-dire l'apprentissage bonifié) justifie les moyens (c'est-à-dire l'opérationnalisation du potentiel éducatif des technologies). Selwyn (2012) distingue deux versions du déterminisme. Dans sa version forte, cette approche considère que les propriétés éducatives des technologies sont telles qu'il suffit aux apprenants d'y avoir accès et d'y réagir pour que l'apprentissage se fasse. Moins naïve, la version douce considère non seulement l'accès mais également les usages, notamment les bons usages et les pratiques exemplaires, comme des conditions à l'opérationnalisation efficace du potentiel éducatif des technologies. Dans un cas comme dans l'autre, puisque la prémisse initiale pose que les technologies ont des propriétés éducatives inhérentes, l'approche déterministe est principalement orientée vers l'anticipation des impacts positifs des technologies (aussi appelés « effets », « apports » ou « avantages » dans la littérature du domaine) au moyen de l'opérationnalisation de leur potentiel éducatif (Kerr, 1996). La logique sous-jacente est donc celle de la projection, du devancement, du prospectif (Gouseti, 2010). En outre, comme les résultats empiriques obtenus sont rarement à la hauteur des attentes initiales, comme le montrent plusieurs méta-analyses (ex. Condie et Munro, 2007), l'approche déterministe tend également à s'intéresser aux limites (aussi appelés « défis » ou « barrières » dans la littérature du domaine) susceptibles d'expliquer ces résultats mitigés (Selwyn, 2012). C'est donc principalement dans l'anticipation d'impacts positifs pour l'apprentissage, et dans l'identification de limites technologiques et pédagogiques justifiant l'absence ou le peu d'impact effectif, que s'est déployée l'approche déterministe durant ces 25 dernières années. Ce faisant, cette approche articule essentiellement la situation pédagogique autour des technologies en présence, plutôt que l'inverse, comme le remarque Demaizière (2001) dans une réflexion sur les évolutions terminologiques du domaine :

Les étiquettes récentes du type « (nouvelles) technologies (de l'information, de la communication, éducatives, pour l'enseignement, de formation, NTIC, TICE, NTF...) » montrent un retournement sur lequel il n'est pas inutile de s'arrêter : on entre désormais par l'outil. Une étiquette n'est jamais neutre. EAO [Enseignement assisté par ordinateur] et TICE n'ont pas le même point d'entrée et ne donnent donc pas le même poids au support. (p. 1)

Quelques exemples de l'approche déterministe

Pour finir de caractériser l'approche déterministe en éducation, nous en donnons ici deux exemples concrets, qui ont connu un vif succès dans le domaine des technologies en éducation. Citons pour commencer les travaux portant sur de présumées nouvelles générations d'apprenants. Appelées « natifs du digital » (Prensky, 2001) ou « Net génération » (Tapscott, 1998), ces nouvelles générations se démarqueraient des générations précédentes, notamment parce qu'elles sont nées dans un environnement fortement numérique (Redecker, Ala-Mutka, Bacigalupo, Ferrari et Punie, 2009). La génération québécoise des 18 (et en deçà)-34 ans n'en serait pas exempt, si l'on en croit une enquête intergénérationnelle menée par le CEFRIO (2011) : « Internet n'est pas un enjeu, ni même une question pour cette génération d'adultes; c'est un acquis ». Les nouvelles générations d'apprenants seraient donc plus enclines que jamais à apprendre avec les technologies, car ces dernières seraient constitutives de leur mode de vie. Plusieurs doutes peuvent toutefois être émis à l'idée de nouvelles générations d'apprenants. En premier lieu, on peut douter de la rigueur méthodologique de certaines études, ayant pourtant eu un impact considérable sur le domaine des technologies en éducation (Bennett, Maton et Kervin, 2008) : « In the seminal literature on digital natives, these assertions are put forward with limited empirical evidence (e.g. Tapscott, 1998), or supported by anecdotes and appeals to common-sense beliefs (Prensky, 2001a) » (p. 177). Par ailleurs, bien que l'âge soit une variable importante, d'autres variables sociodémographiques, socioéconomiques et ethnoculturelles expliquent autant, si ce n'est plus, les variations du rapport des jeunes aux technologies (Collin et Karsenti, 2013). La conception dichotomique des « natifs du numérique », opposés aux « immigrants du numérique » (Prensky, 2001) sur une base générationnelle, est donc pour le moins réductrice (Jones, Ramanau, Cross et Healing, 2010) dans la mesure où elle ne tient pas compte des dimensions sociales, politiques, économiques et historiques qui façonnent le rapport des jeunes aux technologies. Au contraire, elle l'aborde de manière décontextualisée et abstraite, sans reconnaître les forces en présence. Ce faisant, elle s'inscrit de plain-pied dans une approche déterministe, où les technologies agiraient de façon autonome comme principe organisateur de nouvelles générations d'apprenants.

Comme autre manifestation de l'approche déterministe, mentionnons les travaux de Mitra concernant le projet Hole-in-the-Wall, qu'il décrit ainsi :

The experiments were first conducted in Kalkaji, a suburb of New Delhi, India. A computer was connected to the Internet and embedded into a brick wall near a slum. The media often describes this experiment as «the hole in the wall». It was reported that most of the slum children were able to use the computer to browse, play games, create documents and paint pictures within a few days. Thus, it was observed that, even in the absence of any direct input, mere curiosity led groups of children to explore, which resulted in learning. (Mitra et al., 2005)

Mitra et al. (2005) théorisent leur expérience empirique au moyen du concept de Minimally Invasive Education (MIE), lequel « refers to the least possible, negligible, or the minimum help required by the child to initiate and continue the process of learning basic computing skills. This minimal amount of help from other children at the MIE learning station is necessary and sufficient for the children to become computer literate ». Sur le plan théorique qui nous intéresse ici, notons que la littératie numérique dont il est question n'est pas discutée, alors qu'elle semble questionnable. En reprenant certaines typologies qui distinguent les compétences technologiques instrumentales, structurelles et stratégiques, le projet Hole-in-the-Wall semble surtout développer des compétences instrumentales, lesquelles « ont trait à la manipulation du matériel et des logiciels » (Brotcorne et Valenduc, 2009, p. 53). Autrement dit, les apprentissages réalisés ne permettent pas pour autant de tirer profit des technologies pour exploiter le contenu du Web, et, a fortiori, pour augmenter son capital individuel. En ce sens, le projet Hole-in-the-Wall et le concept de MIE semblent difficilement garantir par eux-mêmes le développement d'une littératie numérique adéquate. Mitra et al. (2005) y voient pourtant un moyen qui « promises to bridge the «digital divide» by helping diverse populations achieve computer literacy ». On retrouve ici une marque éloquente de l'approche déterministe, où les technologies, par des propriétés qui leur seraient inhérentes, seraient susceptibles de réduire les inégalités numériques entre apprenants, alors même que plusieurs études concluent que les technologies reflètent les inégalités existantes plutôt qu'elles ne les réduisent (ex. DiMaggio, Hargittai, Celeste et Shafer, 2004; Hargittai, 2010). Mentionnons au passage que Mitra a reçu le TED Prize 2013, d'un montant d'un million de dollars, pour ses travaux, lesquels « revealed that groups of children can learn almost anything by themselves » (TED Prize, 2013). Bien d'autres exemples seraient nécessaires pour illustrer plus précisément les formes que peut prendre l'approche déterministe des technologies en éducation. Les deux pour lesquels nous avons opté nous semblent malgré tout à la fois représentatifs et influents dans le domaine.

Origine de l'approche déterministe des technologies en éducation

L'approche déterministe des technologies en éducation semble relever d'une vision idéologique persistante (Musso, 2009), que nous entendons à la manière de Kerr (1996) comme « a set of implicit, often vague, but widely shared set of expectations and assumptions about the social order » (p. 114). Ainsi, déjà en 1989, Scardigli identifiait, dans le processus d'adoption des technologies par les sociétés, des phases de désillusions vis-à-vis de la capacité des nouvelles technologies à remplir les grandes attentes qui leur ont été attribuées initialement. Tout porte à croire que ces phases, et leur teneur idéologique, sont toujours d'actualité en éducation, comme le montre Gouseti (2010) en décrivant les cycles de « hype-hope-déception » qui persistent invariablement à chaque apparition d'une nouvelle technologie, à défaut d'en tirer des leçons constructives pour celles à venir.

Or, comme toute idéologie, celle appliquée aux usages des technologies en éducation a ceci de regrettable qu'elle pousse à l'endoctrinement et, ce faisant, tend à se soustraire à l'esprit critique : « Ideology, then, is a set of ideas or a kind of knowledge that is used to justify actions of social and political consequence and that is considered so obviously commonsensical or natural that it is placed beyond criticism » (Friesen, 2008). C'est ainsi que des termes tels que « société de l'information » ou « société du savoir » (qui font l'objet de sommets mondiaux annuels organisés respectivement par les Nations Unies et la Banque mondiale), dont le lien avec les technologies est rarement explicité, car pris pour une évidence,

sont popularisés à tout va par des discours idéologiques relativement peu questionnés, malgré leur manque d'assise empirique et de rapport concret au réel, comme le disait déjà Garnham en 2000 :

the term has become largely meaningless and the vision bears very little, if any relation, to any concretely graspable reality. It therefore operates not as a useful concept for theoretical analysis but as an ideology. Rather than serving to enhance our understanding of the world in which we live, it is used to elicit uncritical assent to whatever dubious proposition is being put forward beneath its protective umbrella (p. 140).

Il en résulte un renversement des rapports, dans lesquels l'agenda social est déterminé par les développements technologiques, « which means that the culture seeks its authorization in technology and finds its satisfactions in technology, and takes its orders from technology » (Kerr, 1996, p. 131).

À notre sens, l'approche déterministe des technologies en éducation s'inscrit dans la droite ligne de cette tradition idéologique, qui mise gros sur le progrès par la technique (Fischer, 2003; Granjon, 2009), entretenue par des discours et initiatives économiques, politiques et sociaux ambiants (Kerr, 1996). En effet, il convient de souligner, bien que ce ne soit pas le propos de l'article, les intérêts que certains groupes ont à entretenir l'approche déterministe dans l'imaginaire collectif. Pour nous en convaincre, citons l'intervention de Carly Fiorina lors d'une rencontre avec l'ancien président américain Bill Clinton lors de son « President's New Markets Trip » en 2000 : « The second law is that technology – information technology and the Internet – can be the great equalizer » (The White House, Office of the Press Secretary, 2000). Sachant que Carly Fiorina était alors présidente de la compagnie Hewlett-Packard, on comprend tout l'intérêt pour elle de présenter les technologies comme des vecteurs de nivèlement social permettant de réduire les inégalités mondiales, à un moment où l'émergence des pays en voie de développement ouvre de nouveaux marchés à fort potentiel lucratif. Dans un autre ordre d'idée, on peut s'interroger sur l'annonce impromptue du Premier ministre du Québec Jean Charest en février 2011 d'équiper chaque classe d'un tableau blanc interactif, dans une période où la grogne des étudiants relativement à l'augmentation des frais de scolarité se faisait de plus en plus visible et menaçait son capital politique. Ces quelques exemples visent à rappeler que l'approche déterministe est généralement instrumentalisée dans des rapports de pouvoir et d'intérêt qui ont avantage à l'entretenir. Elle n'en est pas moins porteuse d'implications discutables pour la recherche sur les technologies en éducation, comme nous pouvons le voir maintenant.

Implications de l'approche déterministe pour l'étude des technologies en éducation

Dans le prolongement direct de l'approche déterministe, nous distinguons trois implications principales sur la manière dont sont abordées les technologies en éducation sur le plan théorique.

a) Amalgame entre les usages des technologies en éducation et les usages éducatifs des technologies

En premier lieu, attribuer des propriétés éducatives aux technologies ouvre la voie à un amalgame périlleux où ne sont plus distingués, d'une part, les usages des technologies en éducation, d'autre part, les usages *éducatifs* des technologies, qu'ils aient lieu en contexte scolaire ou non (pour ce deuxième cas, voir Furlong et Davies, 2012). En l'absence de cette nuance, tout se passe comme si les usages des technologies en éducation étaient, par essence, des usages éducatifs, ôtant du même coup la possibilité de questionner la valeur des pratiques technopédagogiques à l'œuvre, comme si toutes

se valaient pareillement. Il s'agirait pourtant d'un questionnement souhaitable à l'heure où certains usages des technologies en éducation laissent songeurs quant à leur valeur ajoutée à l'enseignement et à l'apprentissage. À titre d'exemple, la confusion fréquente des chercheurs et des praticiens entre le plaisir des élèves à utiliser les technologies et l'apprentissage effectif qui en résulte rend plus que nécessaire la distinction entre les usages éducatifs et ceux qui relèvent d'aspects connexes. Ainsi, les usages des technologies par les enseignants et les élèves n'ont pas nécessairement la même valeur éducative. Plutôt que de s'en servir comme levier de développement d'une approche scientifique critique et nuancée des usages des technologies en éducation, l'approche déterministe invite plutôt à faire l'impasse sur ce point.

b) Sous-estimation des acteurs éducatifs et du contexte socioculturel

Comme l'approche déterministe mise principalement sur les technologies comme agentes de changement de la situation pédagogique (Friesen, 2008; Oliver, 2011), l'activité des acteurs et le rôle du contexte socioculturel sont relégués au second plan (Selwyn, 2012). Autrement dit, les technologies en éducation sont perçues comme relativement neutres sur le plan social et culturel, de sorte que leur transposition dans différents contextes et auprès de différents acteurs n'est pas censée modifier grandement leur potentiel. Il s'agit à notre sens d'une des implications les plus conséquentes pour le domaine scientifique des usages des technologies en éducation, pour deux raisons principales.

Au niveau micro, un nombre important d'études s'accorde sur le fait que le rapport des individus aux technologies varie fortement selon des variables sociodémographiques (sexe, âge), socioéconomiques (revenus, niveau d'éducation) et ethnoculturelles (statut migratoire, ethnie) (ex. DiMaggio et al., 2004; Hargittai, 2010; Helsper et Eynon, 2010; Livingstone et Helsper, 2007). Aussi, l'accès, les usages et les compétences technologiques des élèves d'un même groupe d'âge sont disparates et en grande partie déterminés par des variations socioculturelles plus larges. Ce constat permet de démentir l'idée de nouvelles générations d'apprenants (voir section *Quelques exemples de l'approche déterministe*). Il permet surtout de penser que les usages des technologies en contexte scolaire ne peuvent être pleinement appréhendés sans prendre en compte le contexte socioculturel plus large dans lequel ils prennent place, ce que tend à négliger l'approche déterministe.

Dans une perspective plus macro, ceci nous amène à rejoindre la perspective d'Henrich, Heine et Norenzayan (2010). Ces chercheurs en psychologie comportementale, dans un article intitulé « *Most people are not WEIRD*¹ », remarquent que 96 % des participants des recherches de leur domaine proviennent de « Western, educated, industrialized, rich and democratic (WEIRD) societies » (p. 29), alors qu'ils ne représentent que 12 % de la population mondiale. Dès lors, il est possible de penser que l'avancement des connaissances qui en émerge est en grande partie biaisé : dans la mesure où les comportements sont socioculturellement variables, ils ne sauraient être généralisés au-delà de la population étudiée. Le même raisonnement peut être appliqué au domaine des technologies en éducation, où la majorité des études sont effectuées dans des contextes occidentaux (notamment les États-Unis, Helsper et Eynon, 2010), dans des classes bien pourvues en technologies et avec des enseignants positivement prédisposés à l'égard du potentiel éducatif des technologies (Maddux et Johnson, 2012), ce qui est plus fréquemment le fait des écoles en milieu privilégié. Par conséquent, il est possible d'avancer que l'état de connaissances actuel des technologies en éducation est tout relatif dans

1 « La plupart des gens ne sont pas bizarres. » (traduction libre)

la mesure où la population scolaire majoritairement étudiée n'est pas nécessairement représentative de la population scolaire nationale, et a fortiori, internationale.

En sous-estimant le contexte socioculturel dans lequel s'inscrivent les technologies en éducation, à la fois au niveau micro et macro, l'approche déterministe semble ouvrir la voie à des biais importants dans la mesure où elle ne contrôle pas des variables susceptibles d'avoir des effets sur les résultats obtenus et leur généralisation. En outre, en sous-estimant l'activité des acteurs éducatifs, elle tend à les réduire à un rôle d'exécutant (Oliver, 2011) dont l'enjeu principal serait de ne pas compromettre l'opérationnalisation du potentiel éducatif intrinsèque des technologies, notamment à cause de compétences technologiques déficientes. Il nous semble qu'il s'agit là d'une déresponsabilisation déficitaire et simpliste des acteurs éducatifs, alors qu'ils jouent a priori un rôle de premier plan dans l'intégration des technologies en éducation, ce qui correspond là encore à un possible biais méthodologique : « observations are made of a social practice, and conclusions are then drawn about something else – specifically, some technology that was used as part of this practice. The rest of the elements of that practice – the people, their purposeful action, their values and concerns – are ignored » (Oliver, 2011, p. 375).

c) Étude fragmentée des technologies

Finalement, en prenant les technologies comme point d'entrée, l'approche déterministe tend à orienter son agenda de recherche suivant les développements technologiques en cours (Gouseti, 2010). Ainsi, les études du domaine vont d'un engouement technologique à l'autre dès lors qu'une « nouvelle » technologie apparaît, suivant le cycle de « hype-hope-déappointement » évoqué plus haut (voir section *Origine de l'approche déterministe des technologies en éducation*). À titre d'exemple, la tendance actuelle en Amérique du Nord semble être aux iPad et aux cours en ligne ouverts et massivement distribués (Massive Open Online Courses [MOOC]), qui succéderont éventuellement à des tendances technologiques plus fastes en temps voulu. Or, comme le secteur technologique évolue rapidement, les études du domaine s'accordent peu de temps pour construire une base de connaissances suffisamment solide et éprouvée sur une technologie donnée, avant de se pencher sur la suivante. Il en résulte une fragmentation de résultats empiriques suivant chaque technologie, souvent trop peu approfondis pour en orienter les usages de manière scientifiquement avisée. Gouseti (2010) prend l'exemple du Web 2.0, pour lequel l'enthousiasme des acteurs éducatifs et des chercheurs semble s'épuiser progressivement, alors que pointe déjà à l'horizon le Web sémantique.

Cette fragmentation semble exacerbée par le manque de regard historique dans l'évolution des technologies en éducation, suivant la logique que « toute révolution a tendance à vouloir balayer le passé » (Demaizière, 2001, p. 1). À titre d'exemple, la pédagogie inversée et les MOOCs sont rarement mis en perspective avec les approches technopédagogiques existantes dont ils découlent, telles que, respectivement, l'apprentissage hybride (ex. Charlier, Deschryver et Peraya, 2006) et la formation à distance (notamment dans sa version industrielle, ex. Depover, 2012, p. 4). Recourir à l'avancement des connaissances scientifiques relatif à ces formules technopédagogiques existantes permettrait pourtant d'appréhender leurs nouveaux développements avec plus de recul et de justesse. Ainsi, l'approche déterministe semble générer une base de connaissances fragmentée et peu éprouvée, empêchant du même coup de gagner une vue davantage transversale, englobante et évolutive des technologies en éducation.

Au vu des quelques implications esquissées ci-dessus, il apparaît que l'approche déterministe correspond en grande partie à une réduction simpliste de la complexité à l'œuvre dans les technologies en éducation. Bien qu'elle soit en adéquation avec les discours idéologiques véhiculés socialement, économiquement et politiquement, elle semble insuffisante pour rendre compte du rôle effectif des acteurs et des contextes en présence. Ce faisant, elle est porteuse de biais et de limites théoriques qui sont susceptibles de nuire considérablement à l'avancement des connaissances et à la crédibilité du domaine. Transposée dans la pratique, cette réduction simpliste semble être le mieux incarnée par les « recettes technoéducatives chiffrées » qui abondent sur Internet, et qui promettent une intégration facile des technologies en éducation en prescrivant une liste de points à appliquer, mais qui ont peu de chance d'aboutir puisqu'elles souffrent des mêmes travers que l'approche déterministe qui les engendre. Il est ainsi possible de lire quotidiennement, sur des réseaux sociaux tels que *Twitter*, une multitude d'affirmations surfaites qui peuplent l'imaginaire des technologies en éducation, telles que « Vingt-trois façons d'utiliser le iPad dans la classe du 21^e siècle avec l'apprentissage par résolution de problème », ou encore « Dix conseils pour bien utiliser *Twitter* en classe² ». Quoi d'autre qu'une approche simpliste s'inscrivant dans une idéologie communément acceptée pourrait se satisfaire d'une rhétorique si dépouillée?

Pistes de renouvellement de l'approche des technologies en éducation

Au vu des implications de l'approche déterministe pour l'étude des technologies en éducation, il est possible d'avancer qu'un renouvellement théorique est souhaitable de manière à dépasser la centration excessive sur les technologies et, ainsi, à gagner une vue plus « élargie » et complexe des technologies en éducation (Collin et Karsenti, 2013). Nous proposons ainsi quelques recommandations théoriques allant dans ce sens, qui s'inscrivent dans une approche sociologique des usages des technologies (Kerr, 1996; Selwyn, 2012).

Prendre en compte le contexte socioculturel

Comme nous l'avons avancé plus haut (voir section *Amalgame entre les usages des technologies en éducation et les usages éducatifs des technologies*), l'approche déterministe tend à faire penser que les usages des technologies en éducation sont nécessairement des usages éducatifs. Pourtant, il semble raisonnable de penser que tous les usages technologiques prenant place en contexte scolaire n'ont pas la même valeur éducative, et, en outre, que certains usages technologiques en contexte social (à domicile, notamment) peuvent avoir une valeur éducative (Furlong et Davies, 2012). Dans cette perspective, il apparaît que le contexte scolaire ne suffit pas, à lui seul, à rendre compte de l'ensemble des usages éducatifs possibles des technologies (Leander, Phillips et Taylor, 2010).

Complémentairement, puisque les technologies sont transversales, il apparaît important de reconnaître davantage le contexte socioculturel et son incidence possible sur les usages des technologies en contexte scolaire (Kent et Facer, 2004; Selwyn, 2012). En effet, il y a tout lieu de penser que les élèves arrivent en salle de classe avec des représentations, des accès, des usages et des compétences technologiques

2 Par respect pour les auteurs, les propos cités ont été traduits en français, le cas échéant, et les sources ne sont pas indiquées.

disparates, en grande partie déterminés par des variables socioculturelles, de sorte qu'ils n'ont pas tous la même disposition à apprendre avec les technologies (voir par exemple Hargittai, 2010). Ne pas considérer ces variables est susceptible de donner lieu à des biais importants quant à l'interprétation des résultats obtenus. Le contexte socioculturel gagnerait donc à être davantage intégré au domaine des technologies en éducation.

Focaliser sur les acteurs éducatifs

Focaliser sur les acteurs éducatifs (en premier lieu, les enseignants et les apprenants) consiste à choisir comme point d'entrée du domaine leur activité technologique, au sein de leur activité globale, plutôt que les technologies *per se*. Cette position a le mérite de dépasser plusieurs limites relatives à l'approche déterministe. En premier lieu, elle reconnaît la responsabilité et le rôle des acteurs éducatifs, en tant qu'agents de changement (ou non) de la situation pédagogique, là où l'approche déterministe les entrevoit comme des exécutants. De plus, elle diminue les risques de cloisonnement des technologies dans la mesure où ces dernières ne sont pas appréhendées de façon fragmentée, suivant leur ordre d'apparition dans le contexte scolaire. Elles sont, au contraire, mises en interaction les unes avec les autres au sein d'usages technologiques transversaux et articulées autour du dénominateur commun qu'est l'acteur éducatif. Nous rejoignons ici les concepts récents de « media ecologies » (Ito et al., 2010) et de « learning lives » (Erstad, Gilje et Arnseth, 2013), qui semblent prometteurs pour décrire les usages technologiques variés que les apprenants et les enseignants exploitent de façon cumulative et transcontextuelle.

Adopter une posture critique des technologies en éducation

Cette dernière recommandation est davantage globale et vise à contrer la teneur idéologique dont est empreinte l'approche déterministe, et la réduction simpliste qu'elle génère, comme le rappelle Wolton (2001) : « Dans un secteur où tout va vite, et de manière si standardisée, préserver une place pour une réflexion théorique et un peu plus de distance critique, est fondamental. C'est la fonction de la recherche qui, par définition, consiste à aller au-delà de ce qui est évident et visible, pour penser autrement et produire des connaissances. » (p. 15). En tant que chercheurs et acteurs du domaine des technologies en éducation, il nous revient de faire la part des choses entre les discours idéologiques ambiants et la réalité de l'intégration des technologies en éducation, laquelle est plus complexe et moins faste mais assurément plus authentique (Friesen, 2008). Ce faisant, une posture critique constitue une prise scientifique plus tangible pour contribuer à un avancement rigoureux des connaissances scientifiques, dans la mesure où les remises en cause qu'elle suscite sont susceptibles de déboucher sur de nouvelles compréhensions du domaine, par un mouvement dialectique. Au vu de l'approche déterministe, développer une posture critique sur les technologies en éducation conviendrait en premier lieu à ne pas présumer que les technologies ont des propriétés éducatives inhérentes. Dans cette perspective, Selwyn (2011) en appelle à une attitude pessimiste, à ne pas confondre avec une attitude technophobe, sceptique ou défaitiste. S'appuyant sur les propos philosophiques de Dienstag (2006), cet auteur définit une attitude pessimiste comme « a position that expects nothing » (p. 716), c'est-à-dire une attitude qui est disposée à appréhender la réalité des technologies en éducation telle qu'elle est, et non pas

comme elle pourrait ou devrait être. Hors contexte, cette recommandation pourrait paraître grossière tant elle semble à la fois banale et centrale à toute entreprise scientifique. Les glissements possibles auxquels ouvre l'approche déterministe nous amènent toutefois à penser que la posture critique est sous-exploitée dans le domaine des technologies en éducation, comme l'avance Friesen (2008). Une telle posture semble susceptible de montrer les limites de l'approche déterministe, notamment en rendant compte, sur le plan théorique, de la complexité des technologies en éducation, et en remettant en cause les discours idéologiques dès lors qu'ils ne correspondent pas à la réalité éducative observée.

Conclusion

L'objectif de cet article était de relever les limites théoriques principales liées au domaine de l'usage des technologies en éducation et d'en tirer des recommandations pour renouveler l'approche de ce domaine. Adoptant une posture critique (Friesen, 2008), nous avons commencé par caractériser l'approche déterministe de l'usage des technologies en éducation, qui est dominante à l'heure actuelle. Participant de l'idéologie du progrès par la technique (Fischer, 2003; Granjon, 2009), l'approche déterministe explique sans doute une grande partie des attentes jovialistes attribuées aux technologies, malgré la relative stabilité de la situation pédagogique durant les dernières décennies (Cuban, 2001; Peck, Cuban et Kirkpatrick, 2002; Selwyn, 2010). Ce paradoxe persistant, parce que sans cesse renouvelé par l'apparition d'une « nouvelle » technologie (Gouseti, 2010), nous semble dommageable dans la mesure où il pousse à la stagnation plutôt qu'à la maturation du domaine. Il nous semble pourtant que la recherche sur les technologies en éducation a une histoire suffisamment longue pour en prendre la juste mesure et s'orienter en conséquence.

L'approche déterministe est ainsi porteuse d'implications qui nous semblent peu souhaitables pour la recherche sur les technologies en éducation, et pour lesquelles nous avons proposé des pistes de renouvellement. Ces pistes visent à contribuer à l'approche théorique du domaine, d'une part, en dépassant certaines limites actuelles, et d'autre part, en tendant vers une vue plus complexe, réaliste et systémique des technologies en éducation. En revanche, elles ne prétendent pas préjuger des théories ou concepts propres à chaque objet de recherche ni des objets eux-mêmes. L'idée n'est donc pas d'imposer un agenda de recherche particulier (il s'agirait alors de dogmatisme), mais plutôt de contribuer à développer une approche théorique riche et prometteuse à partir de laquelle déployer l'étude empirique des technologies en éducation. Notre perspective est donc celle de Bennett et Maton (2010), lesquels questionnent le concept de natifs du numérique en adoptant « an agnostic position, asking instead what the research evidence suggests and offering suggestions for how researchers might conceptualize the problem in such a way as to advance understanding in this area » (p. 322).

Références

- Bennett, S., Maton, K. et Kerwin, L. (2008). The 'Digital natives' debate : A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786. doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x
- Bennett, S. et Maton, K. (2010). Beyond the "digital natives" debate : Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 321-331. doi:10.1111/j.1365-2729.2010.00360.x
- Brotcorne, P. et Valenduc, G. (2009). Les compétences numériques et les inégalités dans les usages d'Internet. Comment réduire ces inégalités? *Les cahiers du numérique*, 5(1), 45-68.
- CEFRIO. (2011). Cinq générations d'internautes : profil d'utilisation des TIC en 2011. *NetTendances*, 2(7). Repéré à http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/2_generations.pdf
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.
- Collin, S. et Karsenti, T. (2013). Usage des technologies en éducation : analyse des enjeux socioculturels. *Éducation et francophonie*, 41(1), 192-210. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-41-1-192_COLLIN.pdf
- Condie, R. et Munro, B. (2007). *The impact of ICT in schools – A landscape review*. Coventry, Royaume-Uni : Becta. Repéré à <http://dera.ioe.ac.uk/1627/>
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused : Computers in the classroom*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Demaizière, F. (2001). Outils : de l'amnésie au fantasme. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, 35, 1-4. Repéré à <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/23207/23207-2599-2754.pdf>
- Depover, C. (2012). Modèles pédagogiques et tutorat dans la formation des maîtres à distance. Dans T. Karsenti, R.-P. Garry, A. Benziene, B. N'Goy Fiama et F. Baudot (dir.), *La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique : stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présentiel à l'enseignement à distance* (p. 4-18). Montréal, QC : Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs, Agence universitaire de la Francophonie. Repéré à <https://depot.erudit.org/handle/003772dd>
- Dienstag, J. (2006). *Pessimism : Philosophy, ethic, spirit*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Celeste, C. et Shafer, S. (2004). Digital inequality : From unequal access to differentiated use. Dans K. M. Neckerman (dir.), *Social inequality* (p. 355-400). New York, NY : Russel Sage Foundation.
- Erstad, O., Gilje, O et Arnseth, H.-C. (2013). Learning lives connected : Digital youth across school and community spaces. *Communicar*, 20(40), 89-98. Repéré à <http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=40&articulo=40-2013-11&idioma=en>
- Fischer, H. (2003). *CyberProméthée ou l'instinct de puissance à l'âge du numérique : essai*. Montréal, QC : VLB.
- Friesen, N. (2008). Critical theory : Ideology critique and the myths of e-learning. *Ubiquity*, 9(22). Repéré à <http://ubiquity.acm.org/article.cfm?id=1386860>
- Furlong, J. et Davies, C. (2012). Young people, new technologies and learning at home : Taking context seriously. *Oxford Review of Education*, 38(1), 45-62. doi:10.1080/03054985.2011.577944
- Garnham, N. (2000). «Information society» as theory or ideology : A critical perspective on technology, education and employment in the information age. *Information, Communication and Society*, 3(4), 457-473. doi:10.1080/13691180050123677
- Gouseti, A. (2010). Web 2.0 and education : Not just another case of hype, hope and disappointment? *Learning, Media and Technology*, 35(3), 351-356. doi:10.1080/17439884.2010.509353
- Granjon, F. (2009). Inégalités numériques et reconnaissance sociale. Des usages populaires de l'informatique connectée. *Les cahiers du numérique*, 5(1), 19-44. doi:10.3166/LCN.5.1.19-44
- Hargittai, E. (2010). Digital na(t)ives? Variation in internet skills and uses among members of the "Net generation". *Sociological Inquiry*, 80(1), 92-113. doi:10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x

- Helsper, E. J. et Eynon, R. (2010). Digital natives : Where is the evidence? *British Educational Research Journal*, 36(3), 503-520. doi:10.1080/01411920902989227
- Henrich, J., Heine, S. et Norenzayan, A. (2010). Most people are not WEIRD. *Nature*, 466(7302), 29. doi:10.1038/466029a
- Ito, M., Baumer, S., Bittani, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., ... Tripp, L. (2010). *Hanging out, messing around and geeking out. Kids living and learning with new media*. Cambridge, MA : MIT Press. Repéré à <http://mitpress.mit.edu/books/hanging-out-messing-around-and-geeking-out>
- Jones, C., Ramanau, R., Cross, S. et Healing, G. (2010). Net generation or Digital natives : Is there a distinct new generation entering university? *Computers and Education*, 54(3), 722-732. doi:10.1016/j.compedu.2009.09.022
- Kent, N. et Facer, K. (2004). Different worlds? A comparison of young people's home and school ICT use. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(6), 440-455. doi:10.1111/j.1365-2729.2004.00102.x
- Kerr, S. (1996). Toward a sociology of educational technology. Dans D. Jonassen (dir.), *Handbook of Research on Educational Technology* (p. 113-142). Chicago, IL : Macmillan.
- Leander, K., Phillips, N. C. et Taylor, K. H. (2010). The changing social spaces of learning : Mapping new mobilities. *Review of Research in Education*, 34(1), 329-394. doi:10.3102/0091732X09358129
- Leask, M. (2011). Improving the professional knowledge base for education : Using knowledge management and Web 2.0 tools. *Policy Futures in Education*, 9(5), 644-660.
- Livingstone, S. et Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion : Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671-696. doi:10.1177/1461444807080335
- Maddux, C. D. et Johnson, D. L. (2012). External validity and research in information technology in education. *Computers in the Schools*, 29(3), 249-252. doi:10.1080/07380569.2012.703605
- Mitra, S., Dangwal, R., Chatterjee, S., Jha, S., Bisht, R. S. et Kapur, P. (2005). Acquisition of computing literacy on shared public computers : Children and the "hole in the wall". *Australasian Journal of Educational Technology*, 21(3), 407-426. Repéré à <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet21/mitra.html>
- Munro, R. K. (2010). Setting a new course for research on information technology in education. Dans A. McDougall (dir.), *Researching IT in education : Theory, practice and future directions* (p. 46-53). New York, NY : Routledge.
- Musso, P. (2009). Usages et imaginaires des TIC : la friction des fictions. Dans C. Licoppe (dir.), *L'évolution des cultures numériques : de la mutation du lien social à l'organisation du travail* (p. 201-209). Paris, France : FYP éditions.
- Oliver, M. (2011). Technological determinism in educational technology research : Some alternative ways of thinking about the relationship between learning and technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(5), 373-384. doi:10.1111/j.1365-2729.2011.00406.x
- Peck, C., Cuban, L. et Kirkpatrick, H. (2002). Techno-promoter dreams, student realities. *Phi Delta Kappan*, 83(6), 472-480.
- Pouts-Lajus, S. (2000). *Une question impossible : l'efficacité pédagogique*. Repéré à <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000101>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants : Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. doi:10.1108/10748120110424816
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A. et Punie, Y. (2009). *Learning 2.0 : The impact of Web 2.0 innovations on education and training in Europe*. Séville, Espagne : Institute for Prospective Technological Studies. Repéré à <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=2899>
- Scardigli, V. (1989). Nouvelles technologies : l'imaginaire du progrès. Dans A. Gras et S. Poirot-Delpech (dir.), *L'imaginaire des techniques de pointe. Au doigt et à l'œil* (p. 97-114). Paris, France : L'Harmattan.
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning : Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65-73. doi:10.1111/j.1365-2729.2009.00338.x
- Selwyn, N. (2011). In praise of pessimism : The need for negativity in educational technology. *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 713-718. doi:10.1111/j.1467-8535.2011.01215.x

- Selwyn, N. (2012). Making sense of young people, education and digital technology : The role of sociological theory. *Oxford Review of Education*, 38(1), 81-96. doi:10.1080/03054985.2011.577949
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital : The rise of the Net generation*. New York, NY : McGraw-Hill.
- TED Prize. (2013). *Congratulations Sugata Mitra, winner of the first-ever \$1M TED Prize!* Repéré à <http://blog.tedprize.com/congratulations-sugata-mitra-winner-of-the-first-ever-1m-ted-prize-2/>
- The White House, Office of the Press Secretary. (2000). *The president's new markets trip : From digital divide to digital opportunity*. Repéré à http://clinton3.nara.gov/WH/New/New_Markets-0004/20000417-4.html
- Wolton, D. (2001). *Internet, et après?* Paris, France : Flammarion.

Pour citer cet article

- Collin, S. et Karsenti, T. (2012). Approches théoriques des usages des technologies en éducation : regard critique. *Formation et profession*, 20(3), 60-72. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.168>

La perspective du rapport au savoir pour éduquer à la citoyenneté en classe d'histoire

Lili **Obone-Nguema**
Étudiante au doctorat, 
Université Laval

doi:10.18162/fp.2012.a1

CHRONIQUE • Recherche étudiante

Problématique

Au cours des dernières décennies, les décideurs en éducation se sont préoccupés de l'association de l'éducation à la citoyenneté aux cours d'histoire et de la nécessité de mettre cette visée de formation citoyenne au cœur des finalités de la discipline. Les réformateurs disent chercher à arrimer l'enseignement de l'histoire aux défis du monde actuel, à offrir aux élèves un espace favorable au développement de la pensée critique et à leur permettre de devenir des citoyens avisés, tant dans la sphère sociale de leur vie que dans la sphère privée (Martineau, 1999).

Dans cette optique, l'histoire se présente comme une discipline qui interroge et interprète les réalités sociales du passé et du présent. L'éducation à la citoyenneté, quant à elle, oscille entre un enseignement de savoirs et l'apprentissage de pratiques, d'attitudes, de comportements intellectuels et méthodologiques réputés nécessaires ou attendus de la part de toute personne vivant en société (Audigier, 1995). Ainsi, l'enseignement de l'histoire dans une perspective d'éducation à la citoyenneté « vise [...] une exploration du passé, à l'aide de la méthode historique, afin de mieux comprendre son présent et de s'impliquer comme citoyen dans la société en connaissance de cause » (Boutonnet, Cardin et Éthier, 2012, p. 11).

Toutefois, les processus de scolarisation des savoirs sont presque toujours omis des débats, des attentes et des intentions dont l'histoire est l'objet (Audigier, 1995) et il est surtout fait abstraction du sens¹ que l'élève, sujet-acteur, donne à l'histoire. Des recherches telles que celles de Barton (1997, cité dans Duquette, 2011), Duquette (2011) et bien d'autres ont pourtant montré comment des facteurs externes, agissant sur les représentations que les élèves ont du passé, font obstacle au développement d'une véritable pensée critique en classe d'histoire. Prendre en compte l'expérience subjective des apprenants favoriserait l'établissement d'un rapport plus pragmatique au savoir (LeVasseur, 2006). Si la nécessité d'offrir une formation historique de base à tous les citoyens semble de plus en plus acceptée, l'absence d'un modèle conceptuel et pratique, prenant en compte l'expérience subjective de l'élève, rend hasardeuse la formation des citoyens en classe d'histoire.

Ce projet a pour but de repenser la formation des citoyens en classe d'histoire en s'orientant vers une démarche didactique qui prend en compte les valeurs et les représentations sociales dans l'action éducative. Nous proposons de mettre en relation les enjeux didactiques et les enjeux d'éducation à la citoyenneté, à travers le traitement de la question de la pauvreté au Gabon².

Cadre théorique

Dans les champs de la sociologie de l'éducation et de la didactique, des auteurs à l'instar de Lahire (2007) et Demba (2010) ont proposé des manières d'articuler les dimensions scientifiques et sociales d'une question éducative. Aussi avons-nous établi un cadre de pensée se situant à la rencontre de la sociologie et de la didactique afin d'avoir une vision plus élaborée du sens des savoirs historiques. Nous montrerons qu'il est possible de s'inspirer de la perspective sociodidactique pour créer un cadre conceptuel hybride entre les éléments didactiques de la *pensée historique*³ et les apports sociologiques issus du *rapport au savoir*⁴. Comme nous nous intéressons à la manière dont les élèves entrent en histoire, cette démarche nous amènera à comprendre les façons particulières dont les élèves gabonais s'approprient une question citoyenne, soit celle de la pauvreté, et ce, dans ses ancrages historiques.

Aspects méthodologiques

Cette recherche s'est déroulée en deux temps : 1) une phase théorique réalisée au Québec ayant permis de préciser la problématique ainsi que les éléments théoriques de l'étude; 2) une phase de terrain visant la cueillette de données empiriques auprès d'une classe du secondaire d'environ vingt-cinq élèves au Gabon.

-
- 1 La question du sens, fondamentale pour notre étude, présuppose que le savoir ne fait pas immédiatement sens. Elle cristallise ainsi la dialectique de la rencontre d'un sujet et d'un savoir.
 - 2 Le Gabon a été notre lieu d'investigation empirique. C'est aussi notre pays d'origine.
 - 3 La *pensée historique* généralement est définie comme un ensemble d'opérations épistémiques requises pour produire une représentation du passé historiquement pertinente et scientifiquement valide. Dans le cadre d'un cours d'histoire, cette démarche constitue le processus par lequel l'élève construit un sens aux savoirs historiques.
 - 4 Selon notre approche, le *rapport au savoir* est une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu ou un groupe et les processus ou produits de savoir (Charlot, 1997).

Un questionnaire a été utilisé dans la seconde phase afin de dégager les éléments composant les représentations initiales des participants sur la question de la pauvreté. Nous avons ensuite soumis les élèves à une étude des documents historiques au sujet de la pauvreté afin de les amener à avoir une connaissance plus approfondie du problème. Leur interprétation de ces sources d'informations a créé un conflit cognitif chez les participants qui ont pris du recul face à leurs réponses initiales. Cet exercice a permis d'appréhender l'influence du rapport au savoir de l'élève lorsqu'il fait face à un problème qui lui demande d'user de sa pensée historique. Enfin, pour l'analyse des données, nous avons procédé à une confrontation des réponses des deux phases de cueillette de données, afin de faire ressortir les types de rapports qui s'établissent entre les élèves et les savoirs historiques à travers la question de la pauvreté.

Cette étude du rapport au savoir pourrait ouvrir la voie à une nouvelle méthode d'analyse du processus d'apprentissage de l'élève et, ainsi, contribuer au renouvellement de l'enseignement de l'histoire à travers l'éclairage qu'elle apportera sur les modalités de traitement des problématiques sociales à l'école secondaire.

Références

- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale*, 15, 61-89. Repéré à http://spirale.lautre.net/spirale19/spirale/IMG/pdf/3_AUDIGIER_Spi15.pdf
- Boutonnet, V., Cardin, J.-F. et Éthier, M.-A. (2012). Les représentations concernant la place des savoirs dans l'éducation historique lors du débat sur le nouveau programme d'histoire au Québec (2006-2010). Dans C. Leininger-Frézal, A. Ogier et S. Genevois (dir.), *Que valent les apprentissages en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté?* Lyon, France : Institut national de recherche pédagogique.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris, France : Anthropos.
- Demba, J. J. (2010). *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, QC). Repéré à <http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/27445/27445.pdf>
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique : élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, QC). Repéré à <http://www.theses.ulaval.ca/2011/28474/28474.pdf>
- Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Éducation et didactique*, 1(1), 73-81. Repéré à <http://educationdidactique.revues.org/86>
- Levasseur, L. (2006). Éducation à la citoyenneté et missions d'instruction et de socialisation de l'école québécoise. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 611-634. Repéré à <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE29-3/CJE29-3-LeVasseur.pdf>
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Paris, France : L'Harmattan.

Pour citer cet article

- Obone-Nguema, L. (2012). La perspective du rapport au savoir pour éduquer à la citoyenneté en classe d'histoire. *Formation et profession*, 20(3), 73-76. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.a1>

Suggérer à demi-mot. À propos du discours pédagogique de l'UNESCO et de l'OCDE

Anthony **Cerqua**
Étudiant-chercheur,
Université Laval 
Clermont **Gauthier**
Professeur titulaire,
Université Laval 

doi:10.18162/fp.2012.a2

CHRONIQUE • Formation des maîtres

« Ce qui se passe dans la salle de classe et l'impact de l'enseignant et de l'enseignement ont été identifiés par de nombreuses études comme la variable essentielle pour l'amélioration des résultats d'apprentissage. La manière dont les enseignants enseignent doit être au centre de toute réforme destinée à améliorer la qualité » (UNESCO, 2005, p. 172).

La citation en exergue témoigne que l'amélioration de la qualité de l'enseignement est devenue aujourd'hui l'objectif premier des politiques éducatives au sein des organisations internationales. Censée développer et mettre à jour l'expertise pédagogique des enseignants, la formation à l'enseignement revêt dans ce contexte une importance toute particulière. Nous proposons ici d'examiner les orientations pédagogiques mises de l'avant par l'UNESCO et l'OCDE en matière de formation à l'enseignement.

Les résultats présentés proviennent de l'analyse d'un corpus de textes publiés par les deux organismes au sujet de la formation des maîtres (n = 80) et d'une série d'entretiens conduits auprès d'acteurs stratégiques ayant œuvré au sein de ces mêmes organisations, à des projets en lien avec la formation à l'enseignement (n = 10).

Une absence presque totale de considérations pédagogiques

À la suite de la lecture complète du corpus, on peut affirmer qu'il n'existe pas dans les documents consultés de discours pédagogique construit sur la base duquel l'UNESCO ou l'OCDE militeraient activement pour l'intégration de méthodes pédagogiques particulières dans les programmes de formation à l'enseignement. Les deux organisations réussissent à faire ressentir l'importance d'aborder la question pédagogique sans pour autant y fournir d'éléments de réponse, si ce n'est quelques allusions générales en faveur des stratégies d'enseignement centrées sur l'apprenant.

Le développement des compétences pédagogiques des enseignants demeure certainement la voie d'accès la plus directe pour justifier cet intérêt pour la pédagogie. Sur ce plan, on reconnaît que l'enseignement ne requiert pas seulement un bon niveau de scolarité, de la motivation et des connaissances académiques, mais aussi et surtout de solides compétences pédagogiques. L'UNESCO conseille alors de faire suivre aux futurs enseignants une formation professionnelle leur permettant de les acquérir. Dans nombre de ses textes, l'OCDE affirme également que les enseignants doivent disposer de solides compétences pédagogiques pour tirer le meilleur parti des connaissances acquises par les élèves. Cependant, l'une et l'autre nous laissent le plus souvent pantois quant au sens précis à donner à ce perfectionnement pédagogique.

Les raisons de cette absence

Elles sont au nombre de trois. La première a été fournie par l'ensemble des participants que nous avons rencontrés. Elle se résume ainsi : « les orientations pédagogiques relèvent de la souveraineté nationale ». Il y aurait une sorte de principe de non-ingérence des organisations internationales dans les affaires pédagogiques des États. L'action de l'UNESCO et de l'OCDE s'arrêterait donc aux portes de la classe. Au-delà de cette limite, c'est l'enseignant qui est seul maître à bord; ce dernier serait le mieux placé pour appréhender les particularités locales et les besoins de ses élèves et, conséquemment, pour choisir les méthodes pédagogiques les plus adaptées au contexte dans lequel il enseigne.

On rejoint ici la deuxième raison de l'absence de considérations pédagogiques, soit celle du caractère contextualisé de l'acte d'enseignement qui rendrait en principe la prescription d'approches pédagogiques particulières impossible.

Selon les participants, la troisième raison résiderait dans un manque criant d'expertise pédagogique au sein du personnel de ces organisations.

Une non-ingérence relative

La prise de distance vis-à-vis de la question pédagogique est relative, elle se trouve nuancée dans une partie du discours des participants et par certains propos tirés du corpus.

L'autre partie du discours des acteurs

En dépit du principe de non-ingérence, on dénote dans le discours des participants des signes d'adhésion à l'approche par compétences et au constructivisme. Alors qu'ils soulignent les difficultés liées à leur implantation, les participants continuent à faire la promotion des pédagogies centrées sur l'apprenant, comme s'il ne pouvait pas en être autrement. Ainsi, lorsqu'on leur demande pourquoi ils privilégient de telles approches, un répondant affirme qu'on se situe à l'heure actuelle dans une dynamique où, sans tester ni prouver, on peut dire qu'il y a un changement de paradigme en faveur des stratégies d'enseignement centrées sur l'apprenant. Cependant, la signification opérationnelle de cette orientation pédagogique conserve un caractère pleinement ambigu.

L'autre partie du corpus documentaire

Le rapport de suivi mondial sur l'Éducation pour tous (2005) publié par l'UNESCO sur l'exigence de qualité en éducation constitue une exception dans le corpus de l'organisation. Les auteurs de ce rapport considèrent que les méthodes pédagogiques sont des facteurs directs de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Cependant, le résultat de leur réflexion s'avère confus : un pan du rapport fait la promotion des approches d'enseignement structurées, un autre dénigre les approches centrées sur l'enseignant, un autre encore fait la promotion des pédagogies centrées sur l'apprenant. Le tout se termine sur une posture relativiste, une sorte de pluralisme pédagogique où toutes les stratégies d'enseignement semblent s'équivaloir. Cette posture n'est que partiellement assumée par l'UNESCO puisque cette dernière valorise tout de même les méthodes actives dans le reste du corpus.

La construction du cadre conceptuel qui préside à l'analyse des croyances et des pratiques enseignantes dans le cadre du projet *Teaching And Learning International Survey* (TALIS; OCDE, 2012) recèle plusieurs informations sur la manière dont l'OCDE traite les questions pédagogiques. TALIS utilise le constructivisme et la transmission directe pour couvrir les croyances des enseignants et leur compréhension de la nature de l'enseignement et de l'apprentissage. Sur le plan des pratiques, TALIS propose un modèle comprenant trois types de pratiques : les pratiques structurées, les pratiques centrées sur l'apprenant et les *enhanced practices* (projets et résolution de problèmes). L'opposition paradigmatique qui structure le discours pédagogique actuel peut justifier l'utilisation d'un tel cadre. Toutefois, la façon dont les auteurs le présentent et l'exploitent traduit un certain parti pris pédagogique.

Un premier écueil relevé montre que sont mis sur le même plan ce que les auteurs définissent eux-mêmes comme une *normative theoretical position* (constructivisme-pratiques ouvertes) et une *evidence-based education* (transmission directe-pratiques structurées). Un deuxième écueil concerne l'adoption d'une rhétorique manichéenne pour présenter les approches : les unes sont associées à la passivité et aux apprentissages de base, les autres à l'activité et aux habiletés complexes. Le troisième écueil fait suite aux résultats de l'enquête selon lesquels les enseignants adhèrent aux croyances constructivistes, mais mettent davantage en œuvre des pratiques structurées. Pour remédier à cette situation visiblement problématique, l'OCDE encourage l'adoption de pratiques centrées sur l'apprenant et d'*enhanced practices* en dépit du fait que ces dernières ne reposent sur aucune donnée probante.

Conclusion

Sans en avoir l'air, l'UNESCO et l'OCDE participent tout de même à la diffusion du discours constructiviste en avalisant à demi-mot l'utilisation des pédagogies centrées sur l'apprenant. Si ces organisations refusent de définir davantage leurs orientations pédagogiques, d'autres le feront pour elles avec le risque d'implanter des pédagogies inefficaces. Ainsi, les déboires du renouveau pédagogique africain devraient servir de leçon et encourager les organisations internationales à se doter d'une expertise pédagogique afin de filtrer le flux incessant d'innovations en matière d'enseignement. On ne saurait alors trop réitérer l'importance d'étendre les principes de l'*evidence-based policy* au domaine de la pédagogie et de la formation des enseignants.

Références

- OCDE. (2012). *Teaching practices and pedagogical innovation. Evidence from TALIS*. Paris, France : OCDE.
- UNESCO. (2005). *Éducation pour tous. L'exigence de qualité*. Rapport de suivi mondial sur l'Éducation pour tous. Paris, France : UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137403f.pdf>

Pour citer cet article

- Cerqua, A. et Gauthier, C. (2012). Suggérer à demi-mot. À propos du discours pédagogique de l'UNESCO et de l'OCDE. *Formation et profession*, 20(3), 76-79. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.a2>

Félix **Bouvier** 
Professeur,
Université du Québec à Trois-Rivières

Sandra **Chiasson Desjardins** 
Étudiante-chercheuse,
Université du Québec à Trois-Rivières

Stéphane **Martineau** 
Professeur titulaire,
Université du Québec à Trois-Rivières

L'enseignement par concepts au premier cycle du secondaire dans un contexte d'insertion professionnelle

doi:10.18162/fp.2012.a3

CHRONIQUE • Insertion professionnelle

Introduction

Le texte de cette chronique rend compte d'une petite recherche exploratoire dont la question centrale est : comment l'enseignement de concepts au premier cycle du secondaire en histoire et éducation à la citoyenneté se manifeste-t-il dans un contexte d'insertion professionnelle? C'est sur la base d'une étude de cas ponctuelle menée dans le cadre d'une recherche plus large (Chiasson Desjardins, 2013) que nous voulons ici offrir quelques pistes de réponse à cette question afin de mieux comprendre comment chez le nouvel enseignant s'installe graduellement un répertoire de « cas typiques » qui permet de consolider sa pratique professionnelle.

Problématique

On le sait, la formation initiale des enseignants n'est qu'une amorce de leurs apprentissages de la profession, car cet apprentissage se continue tout au long de la carrière. Or, dans les premières années d'enseignement, le débutant, généralement, n'est pas en totale maîtrise de toutes les ficelles du métier. Comme les recherches qui comparent les experts et les novices l'ont démontré dans les décennies 1980-1990, les nouveaux enseignants n'ont qu'insuffisamment développé leur répertoire de « cas typiques » (répertoire qui favorise une intervention rapide et efficace). Est-ce à dire que les nouveaux enseignants sont condamnés à l'inefficacité? Certes non! Mais, se pose alors la question de savoir comment (en l'absence d'une expérience ayant permis de

consolider leur pratique professionnelle) ces novices réussissent à dispenser un enseignement de qualité. C'est pourquoi il semble important d'analyser la pratique de nouveaux enseignants dans différentes situations professionnelles et dans diverses matières afin de mieux comprendre ce phénomène. C'est un de ces cas de figure que présente très brièvement ce texte.

Description

L'enseignante interrogée¹ dans notre étude en est à sa deuxième année d'enseignement. Elle intervient en deuxième secondaire, dans une école située loin des centres urbains. Contextuellement, l'enseignante nous présente une activité où elle cherche à favoriser l'appropriation par ses élèves du concept de « colonisation ». Au début de l'entrevue, l'enseignante explique qu'elle a déjà enseigné ce concept de façon essentiellement magistrale, mais elle a remarqué depuis que les élèves ne le maîtrisent pas bien. Afin d'explorer à nouveau le concept de colonisation avec ses élèves, elle a mis en place une activité où les adolescents, placés en équipe de trois ou quatre, doivent créer un réseau conceptuel. Afin de mettre en place leur réseau, les élèves disposent de trois ressources matérielles et pédagogiques : Internet, leurs manuels scolaires et des dictionnaires disponibles en classe.

C'est à partir des perceptions et des connaissances antérieures des élèves que l'enseignante amorce sa démarche alors qu'elle leur annonce, et c'est la première fois qu'elle le fait, que « ce sont eux qui vont donner le cours ». Les élèves sont un peu nerveux au début et demandent s'il s'agit de quelque chose « qui compte », de sommatif donc. Le calme revient lorsqu'ils réalisent que c'est une activité formative. Lorsque le mot colonisation est écrit au tableau, les élèves réalisent l'avoir déjà vu et en connaissent des composantes, ce qui contribue dès lors à une certaine émulation. Placés en équipe, les élèves se voient distribuer papier et crayons et doivent dans une première étape écrire ce qu'ils savent relativement à la colonisation. Ensuite, ils sont invités à communiquer ces représentations de base.

D'insécures au départ, les élèves s'investissent bientôt très bien dans l'activité. Au fil des cours suivants, alors que les élèves utilisent les outils pédagogiques mentionnés de la classe, l'enseignante remarque une petite compétition entre les équipes. Ils se « challengent » et chacune des équipes veut avoir les meilleures réponses et expliquer le mieux possible le concept. Satisfaite en soi de ce résultat, l'enseignante est néanmoins déçue d'observer la compétition qui s'installe entre les élèves. Ce n'est pas ce qu'elle cherchait. Dans un premier temps, sa réflexion concluant cette activité est donc à double volet : satisfaction et insatisfaction. Par la suite, elle réalise que partir de ce que les élèves savent sur un thème donné est une formule gagnante. « C'est plus long, mais ça en vaut la peine ». Plus tard dans l'année, sa collègue plus expérimentée dans la même discipline en viendra à exploiter cette démarche socioconstructiviste après que l'enseignante en début de carrière lui ait expliqué la démarche mise en place...

1 Entrevue menée le 8 novembre 2011.

Conclusion

En somme, la situation pédagogique de l'enseignement du concept de colonisation telle que mise en place par notre nouvelle enseignante semble non seulement avoir été une occasion d'apprentissage pour ses élèves, mais a aussi représenté une opportunité d'apprentissage pour l'enseignante elle-même. N'ayant pas tout prévu (son étonnement devant la situation de compétition qui s'installe entre ses élèves), elle paraît en mesure, par un retour réflexif sur l'expérience, de tirer une « leçon » de sa pratique professionnelle. De ce fait, en quelque sorte, c'est son répertoire de « cas typiques » qui vient de s'enrichir au point où elle peut même en faire profiter une collègue plus expérimentée. On peut légitimement se demander si l'expérience aurait été aussi instructive si elle avait été totalement sans surprise. Cela semble poser la question du rôle formateur des « erreurs et insatisfactions » dans l'apprentissage et la consolidation de l'enseignement. À tout le moins, il est évident que le retour réflexif s'avère essentiel dans la constitution du répertoire de « cas typiques ».

Références

Chiasson Desjardins, S. (2013). *Les pratiques pédagogiques des enseignants en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire dans le cadre d'un enseignement de concepts historiques* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières.

Pour citer cet article

Bouvier, F., Chiasson Desjardins, S. et Martineau, S. (2012). L'enseignement par concepts au premier cycle du secondaire dans un contexte d'insertion professionnelle. *Formation et profession*, 20(3), 107-109.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.a3>

La nouvelle légitimité des chefs d'établissement en France

Yves **Dutercq**
Professeur,
CREN, Université de Nantes, France

doi:10.18162/fp.2012.a4

CHRONIQUE • Professions de l'éducation

En France, les mesures de décentralisation et l'instauration d'un statut d'autonomie partielle des établissements du second degré au milieu des années 1980 ont transformé les missions des chefs d'établissement. Les politiques de délégation au local impulsées depuis près de trente ans – statut d'établissement public local (EPL), projet d'établissement, contractualisation, autonomie scolaire, etc. – leur donnent un rôle central à la fois pour assurer la mobilisation des personnels, susciter l'innovation et garantir le respect du cadre national (Dutercq, 2005). La légitimité dont ils bénéficient aujourd'hui, consacrée par un nouveau statut en 2001, en fait des leaders, mais aussi des porte-parole de leur établissement.

Une légitimité institutionnelle et fonctionnelle

Les mesures liées à la création du statut de personnel de direction et à la contractualisation (diagnostic et lettre de mission) instaurée en 2003 donnent aux chefs d'établissement une assise statutaire pour exercer un véritable leadership éducatif.

Jusqu'à la fin des années 1990, leur influence reste de fait encore liée à leur personnalité plus qu'à un pouvoir institutionnel effectif, notamment parce que la profession souffre d'un déficit de reconnaissance et que ce corps, qui affiche volontiers sa solidarité aux yeux extérieurs, pâtit de la diversité de son recrutement et des déficiences de sa formation. Les nécessités sont pourtant grandes, à la mesure de ce qu'exige la délégation accordée aux établissements par le

niveau central : on attend de cette concession qu'elle facilite la résolution des multiples problèmes que posent des systèmes éducatifs difficiles à gérer de façon globale.

Dans une administration de plus en plus décentralisée et localisée, les agents se retrouvent face à des situations que la seule référence au règlement ne permet pas de traiter, au point qu'ils ne cessent d'éprouver la validité des cadres réglementaires pour faire face aux difficultés rencontrées. Ainsi entre le milieu des années 1980, où s'affirme le statut local des établissements d'enseignement secondaire, et la fin des années 1990, les directeurs se retrouvent au premier plan de l'actualité éducative, en raison même des problèmes délicats qu'ils ont à traiter et par rapport auxquels ils sont encore démunis : c'est en effet leur responsabilité propre qui est désormais en cause lorsqu'un accident se produit dans l'enceinte de l'établissement ou lorsqu'il s'agit de faire face au port du voile par une jeune fille de confession musulmane. Par ailleurs, la diversité et la complexité plus grandes des tâches qu'ils ont à gérer pour le bon fonctionnement ordinaire de leur établissement accroissent considérablement leur charge de travail (Grellier, 1998). En l'absence de reconnaissance institutionnelle et financière de cet alourdissement des responsabilités, l'attrait pour la fonction diminue au point que le Ministère se trouve confronté à de grandes difficultés de recrutement dès le début des années 1990. À force de pression de leur principale association professionnelle, les chefs d'établissement obtiennent, au bout de dix ans, des avantages qui répondent à leurs attentes, avec en particulier l'octroi d'un statut spécifique de personnel de direction accompagné d'une augmentation très significative de leur traitement.

Les conséquences de la responsabilisation des établissements

Les réformes successives de l'organisation et du fonctionnement du système éducatif se sont focalisées ces dernières décennies sur la responsabilisation des échelons intermédiaires. L'examen rétrospectif des mesures promulguées montre que ce sont les recteurs et plus encore les chefs d'établissement qui se sont retrouvés en première ligne des espoirs de mobilisation remobilisation d'une institution éducative ébranlée par la mise en évidence de sa faible efficacité et de ses injustices persistantes (Dubet, 2002; Meuret, 2007; etc.). L'idée forte de la première décentralisation en France réside dans l'espoir que la localisation apportera plus de pertinence et d'efficacité à l'action éducative en permettant aussi de libérer les initiatives. Mais, pour les prudents promoteurs des réformes, cette liberté doit aussi être régulée et contrôlée, d'où l'importance nouvelle accordée aux leaders locaux, soulignée dès la création des EPLE par la double casquette de directeur d'établissement et de président du CA dont héritent les chefs d'établissement et qui leur confère un pouvoir inédit, mais aussi une responsabilité délicate à assumer. Ils s'y font petit à petit, au point de se construire une véritable culture spécifique, de plus en plus en rupture avec celle du corps enseignant dont la plupart sont encore issus (Barrère, 2006).

Cette culture se fonde sur un mélange de tradition pédagogique, de compétences administratives et d'aspirations managériales, ces dernières prenant au fur et à mesure le pas sur les autres sans toutefois s'y substituer, la force du modèle reposant largement sur un compromis qui assure des formes de légitimité dans les différents mondes entre lesquels naviguent les chefs d'établissement (Derouet, 1999). Il reste que ce sont bien les savoirs d'action de type managérial qui sont le plus valorisés : l'initiative, la négociation et l'évaluation s'imposent au détriment des tâches traditionnelles de transmission et d'exécution, conférant par la même occasion aux chefs d'établissement un sentiment de pouvoir et d'autonomie qui valorise leur fonction (Dutercq, 2006).

L'affirmation d'un leadership pédagogique

La déconcentration vers les autorités locales et les établissements a d'abord pour vocation de répondre à la dénonciation d'un centralisme excessif, mal adapté aux spécificités locales et peu mobilisateur. Mais ce changement de configuration exige de nouvelles formes d'action qui soient adaptées, ce qui suppose de répondre aux questions de répartition des rôles, de mobilisation interne, de coordination avec des instances de culture et de statut différents, de communication et de valorisation des actions menées. Ces formes d'action renvoient principalement aux relations entretenues avec les différents collaborateurs des chefs d'établissement : principalement les membres de l'équipe de direction (adjoint, gestionnaire, conseiller d'éducation, etc.), qui assurent eux-mêmes une délégation des responsabilités auprès de certaines catégories de personnels (éducation, administration, entretien, service) et les personnels enseignants dont ils sont les interlocuteurs privilégiés.

L'envergure de leur mission étant désormais plus large et les exigences plus grandes, les chefs d'établissement doivent travailler en équipe, ce qui suppose de se répartir les tâches, avec le délicat équilibre à assurer entre mobilisation à l'interne et à l'externe, entre gestion des ressources humaines et construction de réseaux. Le pilotage des ressources humaines suppose que soit effectivement reconnu leur rôle de leader pédagogique. Cette reconnaissance ne va pas de soi, car l'instauration d'un leadership pédagogique officiellement assuré par le chef d'établissement va à l'encontre de l'esprit d'autonomie pédagogique et de professionnalité revendiqué par les enseignants (Dutercq et Lang, 2002). La construction de réseaux est une tâche très preneuse de temps et d'énergie et dont l'intérêt ne se mesure qu'une fois un réseau stabilisé et productif, ce qui n'est évidemment pas toujours le cas et qui surtout n'est pas forcément perceptible depuis l'intérieur de l'établissement : en attendant, les chefs d'établissement qui ont conscience des enjeux de tels appuis externes font face aux dénonciations internes.

La bienveillance dont les chefs d'établissement bénéficient de plus en plus visiblement de la part de l'institution s'explique par la délégation qui leur a été faite de stimuler l'innovation et la mobilisation à la base et de devenir les principaux vecteurs des réformes. De leur côté, ces mêmes chefs d'établissement prennent désormais très au sérieux les possibilités que leur accorde l'autonomie des établissements, spécialement pour définir la politique visant à atteindre les objectifs fixés par le Ministère orientée par l'obligation de résultats et la recherche d'efficacité.

Références

- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement : les nouveaux managers de la République*. Paris, France : PUF.
- Derouet J.-L. (dir.). (1999). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles, Paris : De Boeck, INRP.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris, France : Seuil.
- Dutercq, Y. (2005). Les chefs d'établissement entre rationalisation moderniste, contraintes culturelles et désir de justice. *Politiques et management public*, 23(1), 125-134.
- Dutercq, Y. (2006). Les nouveaux pouvoirs des chefs d'établissement. Dans D. Meuret et G. Chapelle (dir.), *Améliorer l'école* (p. 141-152). Paris, France : PUF.
- Dutercq, Y. et Lang, V. (2002). L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français. *Éducation et sociétés*, 8, 49-64. doi:10.3917/es.008.0049
- Grellier, Y. (1998). *Profession : chef d'établissement*. Paris, France : ESF.
- Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école : une comparaison France/États-Unis*. Paris, France : PUF.

Pour citer cet article

- Dutercq, Y. (2012). La nouvelle légitimité des chefs d'établissement en France. *Formation et profession*, 20(3), 83-86.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.a4>

CHRONIQUE • Éthique en éducation

Pourquoi discuter de civilité aujourd'hui? Montaigne (1533-1592) en son temps soutenait qu'elle était un art de se comporter avec les autres en vue d'adoucir les mœurs. Quelques années plus tôt, Érasme (1466-1536) reprochait à ses contemporains leur rusticité. Leurs us et coutumes étaient à mille lieues des nôtres. Il est vrai qu'on ne connaissait pas encore, dans l'Europe du XVI^e siècle, l'urinoir, le mouchoir, la fourchette et les linges de table. L'humanisme naissant avec la Quattrocento, qui correspond à la fin du Moyen Âge, sera préoccupé par les bonnes manières et le savoir-vivre.

Le Moyen Âge avait initié les hommes au culte de la chevalerie guerrière, aux tribunaux de l'Inquisition, aux Croisades et au code de l'honneur. Ces derniers formaient une noblesse d'épée qui se distinguait par l'usage de la puissance militaire et par les vertus des forces viriles (Parmentier, 2000, p. 11). Érasme appelle ses contemporains à rompre avec la violence des armes. Comme le plaidait Montaigne, son cadet, il prend parti pour la douceur des mœurs.

La première littérature de la civilité présente les bonnes manières de se comporter en société. Il s'agit d'une éthique de vie fondée sur la discipline personnelle. Les travaux du sociologue allemand Norbert Elias (1973) présentent la lente évolution des mœurs occidentales concernant la bienséance, le savoir-vivre et la politesse au cours des cinq derniers siècles. Il relève qu'entre 1525 et 1550, le terme de civilité prend le sens spécifique que nous lui attribuons aujourd'hui, à savoir un art de vivre avec les autres.

Le philosophe Érasme a écrit le premier livre de civilité en vue de conseiller les adultes dans l'éducation des enfants. Dans *La civilité puérile* paru en 1530, il invite les individus de son temps à se laver quelques fois dans l'année, à se rincer la bouche après un repas, à prendre soin de leurs vêtements et à éviter de cracher dans leur assiette. Pour Érasme, la civilité porte autant sur les besoins naturels, sur les manières de se tenir avec autrui que sur les rites pour les salutations. Il s'inquiète que les hommes de son entourage urinent et défèquent en tous lieux. Il plaide pour l'usage de la retenue en toutes circonstances. Pour Érasme, tous les comportements s'apprennent, aucun n'est naturel. Il est donc important, et le plus tôt possible, d'instruire les enfants sur les bonnes manières de se comporter lorsqu'on partage avec autrui un espace public.

À l'époque d'Érasme, autant dans les chaumières qu'à la table des Rois de France, on mange avec ses doigts et son couteau de poche qu'on nettoie après le repas sur la manche de sa chemise. Les ustensiles font leur apparition au XVII^e siècle et ne se frayeront que lentement un chemin à travers les mœurs modernes. Chacun s'étonne aujourd'hui des usages du XVI^e siècle tellement nous avons le sentiment que nos propres comportements existent depuis le début des temps. Or, aucune de nos manières ne s'est construite en une seule nuit. Par exemple, la privatisation de la chambre à coucher telle que nous la connaissons date du XIX^e siècle. Enfants et adultes partageaient autrefois le même lit. Il n'était pas inhabituel que plusieurs personnes dormissent ensemble dans la tenue d'Adam. La nudité ne faisait pas encore l'objet de tabous. Roland Jaccard note à cet égard que « la coutume voulait, du moins dans les villes, qu'on se déshabillât à la maison pour se rendre aux bains publics » (1975, p. 32).

En parcourant les livres de civilité des XVI^e et XVII^e siècles, qui présentent un portrait troublant et parfois dégoûtant des mœurs d'autrefois, nous réalisons l'écart avec les conduites de civilité dans lesquelles nous évoluons. Nous saisissons l'influence d'Érasme, de Montaigne et des moralismes¹ du XVII^e siècle sur le développement des vertus sociales. En quelques siècles, la rusticité des mœurs s'est transformée en des formes de civilité réglée par le raffinement des manières. La civilité demande une maîtrise de soi et une préoccupation pour soigner sa personne. Partant, nous comprenons mieux la discipline corporelle qu'exige la domestication des mœurs (Jeffrey, 2007). À bien des égards, l'attention à sa personne est devenue la marque de la modernité.

La personne qui s'impose par la brutalité fait preuve d'incivilité. Elle montre qu'elle n'a pas acquis une maîtrise de soi. Sa mauvaise humeur ou son mauvais caractère fragilise ses liens sociaux. Elle crée, par ses actes hostiles, un climat d'insécurité. Il est toujours difficile de faire confiance aux personnes qui ne savent pas se contenir, surtout lorsqu'elles se trouvent dans une position d'autorité.

Dans nos sociétés démocratiques fondées sur l'égalité des individus, une personne qui fait preuve de civilité est animée par un respect à l'égard de tous les individus, sans exception. Le statut social, l'âge, le genre, la couleur de la peau, la religion ou l'orientation sexuelle exige le même respect. Elle connaît les usages sociaux de la vie commune, les marques de reconnaissance et les formules de politesse. Les enfants apprennent très tôt, en pratiquant les rites de civilité, que toutes les personnes, soient-elles importantes ou non, doivent être traitées moralement comme semblables. En fait, on ne choisit pas les personnes à qui il faut dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi » et « pardon » puisque tous méritent notre considération.

1 Je pense entre autres à La Rochefoucauld, à La Bruyère et à La Fontaine.

La connaissance des conduites de civilité n'est pas innée. L'enfant ne dispose pas, à sa naissance, d'un instinct qui l'amène à exprimer son respect à autrui. En fait, nul ne naît poli. La civilité s'apprend comme une langue, par la pratique dans les situations quotidiennes d'interactions sociales. D'ailleurs, la civilité est aussi utile que la langue, car elle permet l'aisance dans les relations avec autrui. Pour utiliser la métaphore du Duc de Lévis Mirepoix, la civilité se compare à l'huile dans les rouages de la vie sociale pour faciliter les interactions entre les individus (Mirepoix et de Vogue, 1937). Erving Goffman, le sociologue le plus important de sa génération, adopte cette idée et la développe dans plusieurs de ses ouvrages (1973, 1974).

Retenons que la civilité est indispensable à la vie en société. Montandon écrit qu'elle « est une composante absolue sans laquelle aucune vie sociale ne serait possible » (1993, p. 6). Les règles de civilité les plus communes indiquent les comportements à adopter dans un espace commun. À cet égard, la civilité concerne plusieurs attitudes et actions humaines qui forment un ensemble de vertus sociales. Parmi les plus importantes de celles-ci, il y a lieu de nommer la pudeur, la contenance corporelle, la retenue, la décence, la discrétion, le maintien corporel, la distance entre individus, la sobriété, la convivialité, la sociabilité, la propreté et l'hygiène corporelle. Ce sont des vertus parce qu'elles exigent une discipline personnelle, une maîtrise de soi, un autocontrôle de ses actes et paroles. Il s'agit d'une discipline qui socialise les individus dès le plus jeune âge aux manières de vivre de sa communauté. Aucune vertu n'est naturelle, souligne Comte-Sponville (1991, p. 23), par conséquent, comme pour toutes vertus, elles doivent être apprises, pratiquées, mises à l'épreuve dans la vie quotidienne.

Conclusion

On trouve dans les grandes bibliothèques de nos universités des centaines de titres qui portent sur les thèmes de la civilité : politesse, savoir-vivre, courtoisie, galanterie, etc. Au XIX^e siècle, ces ouvrages étaient aussi nombreux que les livres de cuisine dont sont friands aujourd'hui nos contemporains. Les anciens traités de civilité visaient à éduquer les gens du peuple afin qu'ils puissent fréquenter leurs semblables d'une manière dite civilisée. Dans son sens initial, l'homme de la civilisation est celui qui se comporte sans brusquerie dans ses manières. Il se garde d'attaquer autrui, de le provoquer, de l'humilier, de le brutaliser. Il veille à préserver les liens sociaux.

Dans nos sociétés modernisées, nous ne supportons plus les querelles violentes, les explosions de rage et les rixes intempestives qui enveniment la vie sociale. Toutefois, la brutalité dans les rapports entre individus n'est pas disparue. C'est pourquoi les enseignants doivent rappeler aux élèves, à tous les niveaux scolaires, l'importance de la civilité.

En somme, la civilité propose des règles sociales pour le savoir-vivre-ensemble. Ces dernières constituent le minimum moral pour participer à la vie sociale. Si la civilité apparaît parfois comme contraignante, en contrepartie, elle a plusieurs avantages dont ceux de procurer une aisance avec autrui, d'instaurer un climat de sécurité et de favoriser la confiance mutuelle. En fait, comme l'avaient vu Érasme et Montaigne, elle crée une douceur de vivre.

Références

- Comte-Sponville, A. (1991). La petite vertu. Dans *La politesse*. Paris, France : Autrement.
- Elias, N. (1973). *La civilisation des mœurs*. Paris, France : Pocket.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris, France : Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris, France : Minuit.
- Jaccard, R. (1975). *L'exil intérieur*. Paris, France : Point, PUF.
- Jeffrey, D. (2007). Le corps rituel. Dans *Dictionnaire du corps*. Paris, France : PUF.
- Mirepoix, L. et de Vogue, F. (1937). *La politesse, son rôle, ses usages*. Paris, France : Les Éditions de France.
- Montandon, A. (1993). Le Gigot et la parole. Dans *Convivialité et politesse*. Paris, France : APFLSHCF.
- Parmentier, B. (2000). *Le siècle des moralistes*. Paris, France : Points.

Pour citer cet article

- Jeffrey, D. (2012). La civilité pour la douceur de vivre. *Formation et profession*, 20(3), 87-90.
<http://dx.doi.org/10.18162/FP.2012.A6>