

La communauté d'apprentissage : ambiguïtés et enjeux de la notion en Amérique du Nord

YVES LENOIR

Professeur
Université de Sherbrooke, Canada

JEAN-CLAUDE KALUBI

Professeur
Université de Sherbrooke, Canada

ANNICK LENOIR-ACHDJIAN

Chercheure
Université de Montréal, Canada

RÉSUMÉ – l'article porte un regard critique sur l'usage de plus en plus fréquent de la notion de communauté d'apprentissage dans le champ de l'éducation au Québec. Après avoir signalé quelques repères historiques de son utilisation dans la documentation gouvernementale québécoise, il recourt à son emploi passé et contemporain, en insistant sur son usage aux États-Unis, pour en dégager le poids socioidéologique dans nos sociétés occidentales en profond changement. Enfin, l'article fait ressortir le bien-fondé éventuel d'une utilisation de cette idée, mais en mettant en relief certaines exigences et conditions que sa mise en œuvre réclame dans un contexte éducatif. Ces restrictions importantes forcent à s'interroger sur les fondements qui sous-tendent le choix et le succès actuel de la notion de communauté en éducation.

Ça prend un village tout entier pour élever un enfant.

INTRODUCTION

Yarnit (2001) met clairement en évidence que dans les pays occidentaux, particulièrement ceux qui font partie de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), la question fondamentale qui anime depuis quelques temps les décideurs politiques et économiques porte sur la nécessité de transformer radicalement les systèmes d'enseignement existants afin qu'ils puissent répondre aux nouvelles attentes et aux nouveaux besoins sociaux et économiques qui s'affirment depuis deux décennies, en plus de garantir la réussite scolaire et l'inclusion sociale de tous. Selon le même auteur, le nouveau système éducatif en émergence se caractérise, premièrement, par une centration sur le sujet apprenant placé dans des conditions souples d'apprentissage en termes d'accès, de contenus, de méthodes,

d'horaire et de personnel intervenant; deuxièmement, par l'innovation; troisièmement, par un usage croissant des nouvelles technologies de l'information et de la communication et, quatrièmement, par un accroissement de l'engagement de l'enseignant dans la gestion du système. Le type idéal de ce nouveau modèle serait un centre d'apprentissage (école, centre d'achat, entreprise, librairie, site virtuel, etc.) ouvert et à buts multiples qui s'opposerait au vieux système fondé sur des structures rigides, des lieux fermés de formation, des formations formelles au sein de classes où l'enseignant représente la source du savoir face à des rangées de chaises sur lesquelles vagabonde l'esprit des élèves au gré des événements.

L'une des idées fortes d'une telle perspective repose sur la notion de communauté d'apprentissage. D'aucuns (Mialaret, 2001; Moon, 2001) considèrent même qu'il s'agisse là d'un défi majeur en éducation à l'orée du *xxi*^e siècle. Si cette notion est depuis longtemps bien établie chez nos voisins du Sud, elle fait progressivement son chemin au Québec, du moins comme l'atteste le discours officiel. Il est aisé de constater, en consultant des publications du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) ou celles du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), que la notion tend à s'inscrire dans la durée en occupant aujourd'hui une place toujours plus importante dans le vocabulaire québécois de l'éducation.

Toutefois, s'il est permis de trouver dans la documentation scientifique anglophone de nombreux écrits¹ traitant de la notion de communauté d'apprentissage² ou de l'une de ses formes actualisées, c'est bien le contraire dans le champ de l'éducation en français. Cependant, comme il semble bien que la notion est appelée à bénéficier d'une expansion considérable au cours des prochains mois, sinon des prochaines années, et à entrer dans le vocabulaire usuel, une clarification s'impose, car, comme nombre d'autres notions, celle de communauté est porteuse de plusieurs significations et, en éducation, elle renvoie à plusieurs réalités. Kalubi (2001) relève à cet effet que « l'absence d'un travail systématique, voire d'une réflexion critique, visant à élucider les enjeux et les ambiguïtés entourant ce concept comporte néanmoins des risques. La communauté d'apprentissage pourrait à la longue, et cela malgré l'omniprésence du concept dans le discours pédagogique, se réduire à un simple mot-outil ou à un concept inopérant... (Frieberg, 1999), au lieu d'émerger comme une source de stimulation ou de renouvellement des actions stratégiques en intervention éducative » (p. 83). Citant Prawat (1996), notamment au sujet d'une analyse du contexte des réformes scolaires en Amérique du Nord, Kalubi ajoute qu'il est « nécessaire non seulement de questionner le sens du concept de communauté d'apprentissage, mais aussi de mettre en lumière les conditions d'émergence d'un tel énoncé dans les pratiques privilégiées du monde de l'éducation » (p. 83)³. Et il poursuit en signalant le danger suivant : « les consommateurs et les producteurs de paradigmes auraient [...] l'impression d'aborder un domaine facile et contrôlable; ce qui pourrait justifier l'inflation des arguments sur la classe en tant que communauté d'apprentissage » (p. 83).

Il n'est pas question dans cet article de présenter ni les attributs généraux, pédagogiques et autres de la notion ni ceux des principales formes de commu-

nautés d'apprentissage, encore moins d'en proposer une, plusieurs publications le faisant très bien⁴. Notre intention est plutôt de mettre en exergue un certain nombre de tensions idéologiques et socioéducatives qui traversent la notion, afin de les mettre en lumière et de permettre une meilleure compréhension des choix éducatifs qui iraient dans le sens de sa mise à l'épreuve sur le terrain, et des implications qui découlent de ces choix.

Dans cette optique, nous procéderons, dans un premier temps, à une mise en contexte de la notion dans le paysage québécois, puis, dans un deuxième temps, à sa clarification en prenant appui sur des aspects diachroniques: les usages passés de la notion et son ancrage dans les perspectives actuelles aux États-Unis pour en faire ressortir le poids socio idéologique dans nos sociétés qui vivent actuellement de profondes mutations. Dans un troisième temps, nous dégagerons des arguments en faveur du recours à la notion, tout en mettant en relief un certain nombre d'exigences et de conditions que sa mise en œuvre réclame dans un contexte éducatif.

L'USAGE DE LA NOTION DE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE AU QUÉBEC

Le nouveau curriculum de l'enseignement primaire (Ministère de l'Éducation, 2001) fait appel implicitement à la notion de communauté d'apprentissage en promouvant une conception de l'enseignement et de l'apprentissage qui requiert une forte interaction entre les enseignants et les élèves. Ainsi, l'établissement des cycles d'enseignement «rend possible la constitution d'équipes d'enseignants qui prennent conjointement en charge un groupe d'élèves» (*Ibid.*, p. 5-6). Il se réfère par contre explicitement à cette notion quand il met en avant l'idée de «faire de la classe et de l'école une communauté d'apprentissage» (p. 6). Cette nouvelle orientation requiert une mobilisation de tous les acteurs formant l'équipe-école – ce qui inclut les élèves –, ainsi que leur adhésion à des perspectives communes centrées sur l'apprentissage et leur concertation en vue de les mener à bien collectivement.

Un dépouillement, au moment de la rédaction de cet article, de la cinquantaine de numéros parus des deux revues du MEQ qui traitent de la réforme de l'enseignement en cours, *Virage express*, publication du Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, et *Virage, journal de la réforme de l'éducation*, donne près de 150 occurrences du terme communauté. La grande majorité de ces occurrences renvoie à une utilisation, sur laquelle nous reviendrons, de la notion de communauté sans lien avec l'éducation scolaire. La notion de communauté caractérise alors, soit l'ensemble des habitants du Québec, soit les deux groupes linguistiques majoritaires, francophone et anglophone, soit encore la communauté locale ou environnante. Bien que la visée poursuivie soit de rapprocher la communauté de l'école, de la faire participer, de mieux l'informer, dans tous les cas, la communauté est appréhendée comme une entité actuellement extérieure à l'école. Toutefois, dans 18 cas répartis sur huit numéros de *Virage express* et trois de *Virage*, il est question de communauté éducative (six fois), d'apprenants (quatre fois), apprenante (deux fois), d'apprentissage (deux fois également), de pratique, de per-

sonnes, d'enseignants, de l'école (une fois chacun). Les 18 occurrences renvoient, soit à la classe, soit à l'école en tant que communauté. À une exception près, tous les textes qui recourent à la notion ne la définissent pas. Au mieux, ces textes y associent comme conditions le partenariat entre l'école, les élèves et les parents, le partage des responsabilités, l'engagement de tous les acteurs concernés. Ils soulignent son importance pour constituer un réseau d'entraide et favoriser la coopération, et ils mentionnent qu'il s'agit d'une priorité.

Seul l'article de St-Germain (2002), qui fait part de la définition que le nouveau président du CSE, Jean-Pierre Proulx, donne du modèle d'école qui pourrait le mieux servir la jeunesse québécoise, offre quelques indices de sa fonction sociale en reprenant quelques-unes de ses paroles qui mettent en avant la *centralité* d'un esprit communautaire pour caractériser le mieux possible cette école : « L'idée de la communauté est une réponse à l'individualisme et à la massification qui caractérisent la culture ambiante depuis 30 ans et qui vont en s'accéléralant. À cet égard, l'école deviendrait alors un lieu de contre-culture. Pourquoi pas ? Ce n'est pas rêver en couleur que de croire qu'un nouvel esprit communautaire puisse apparaître comme principe organisateur de la vie de l'école » (p. 6). Mais est-ce là le point de vue gouvernemental ? Toujours selon St-Germain, le nouveau président du CSE conçoit que « l'école comme communauté éducative suppose un changement d'envergure : un recentrement sur les intérêts des élèves, qui s'oppose au consumérisme ambiant et qui s'appuie sur un leadership fort de la part des directions d'école et des conseils d'établissement. » Faisant référence à un récent avis (Conseil supérieur de l'éducation, 1998), « Le Conseil supérieur de l'éducation est convaincu que c'est un projet réalisable car, pour émettre ses avis, il a rencontré plusieurs témoins crédibles issus d'écoles qui sont des communautés éducatives en devenir » (*Ibid.*, p. 7). Nous pensons qu'il s'agit, dans ce contexte, plus de l'expression d'une conception personnelle que de celle du CSE ou du MEQ.

Maints articles, parus entre 1999 et 2002 dans *Vie pédagogique*⁵, laissent aussi transparaître la préoccupation pour la mise en œuvre d'une conception de l'enseignement et des pratiques d'intervention centrées sur les élèves, insistant sur le travail d'équipe, la coopération, le projet, l'interdisciplinarité, etc. Le but avoué dans les discussions présentées par la plupart des enseignants est de trouver les meilleures voies permettant de contribuer de manière active au processus d'insertion des individus dans la société. Or, un tel débat ne peut se faire sans une argumentation opposant les pédagogies traditionnelles, basées sur la coupure entre le monde des connaissances et les milieux de vie, et des pédagogies qui s'opposent à une telle coupure et qui posent en même temps la question de l'affranchissement de l'école vis-à-vis des modèles de performance et de rendement orienté vers la sélection des meilleurs. La synthèse des contenus venant de différents numéros de *Vie pédagogique*, pour la période citée, met en évidence quelques défis : Comment favoriser l'insertion des connaissances impressionnantes dont témoignent nombre d'élèves ? Comment permettre aux jeunes élèves de mettre leur créativité au service

du développement de nouvelles cultures? Comment accepter la diversification des normes et valeurs face aux comportements complexes des élèves? Comment concilier les modèles de conduite de groupe avec les variables individuelles sur le plan de la motivation, de l'estime de soi et des habiletés cognitives? Ces interrogations amènent les enseignants à s'ouvrir aux possibilités qu'offre l'expérience de la communauté apprenante.

Des préoccupations semblables, qui véhiculent également cette idée de communauté ont été reprises dans les nouvelles orientations de la formation initiale à l'enseignement (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001) par le biais des compétences 6, 9, 10 et 11⁶. Travail en équipe, équipe pédagogique, partage, collaboration pédagogique, coopération, partenariat, collectif, mise en projet, etc. sont autant de mots que l'on retrouve utilisés pour caractériser le sens et les composantes de ces compétences. Ils témoignent de ce souci de faire de la pratique enseignante non plus un acte isolé, réalisé les portes closes, mais plutôt une action collective et partagée, menée en vue d'une fin collective.

En fait, cette orientation n'est pas vraiment nouvelle, ainsi que le signale le CSE qui publie en 1998 un avis sur une conception de l'école en tant que communauté éducative. Il rappelle qu'il s'était déjà penché, certes indirectement, sur la question dans un avis de 1996. Il rappelle surtout que, de son point de vue, l'idée de communauté éducative provient historiquement « de trois démarches ministérielles : celle d'abord de *l'école milieu de vie*; celle ensuite de la gestion participative par objectifs; celle enfin de *l'école communautaire et responsable* » (p. 7). Le Conseil reconnaît que, pour différentes raisons, ces trois initiatives n'ont guère connu de succès, mais qu'elles ont cependant servi de jalons préparatoires à l'introduction de la notion de communauté éducative.

Ainsi, plusieurs publications balisent les tentatives antérieures. La première se développe durant les années soixante-dix dans le cadre de la promotion de l'école en tant que milieu de vie⁷ et de tous ces courants divers qui revendiquaient le recours à des valeurs – de liberté, d'autonomie, de responsabilisation des acteurs, de reconnaissance de l'élève comme sujet en recherche d'épanouissement et actif sur le plan de ses apprentissages, etc. – en rupture avec celles qui avaient prévalu dans le modèle québécois traditionnel. Les deuxième et troisième tentatives marquent les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, en ce temps de volonté gouvernementale de prise de contrôle technocratique du système d'enseignement, par le biais d'une imposition d'une conception néobéhaviorale reposant sur une gestion (administrative et pédagogique) par objectifs. L'une prend appui sur l'introduction dans les écoles du projet éducatif d'établissement⁸, et l'autre avance l'idée même d'une école communautaire et responsable (Ministère de l'Éducation, 1982). Ces dernières tentatives ont été tout particulièrement à la source de maintes tensions puisqu'elles privilégiaient à la fois la participation, la responsabilisation des acteurs du terrain, une plus grande autonomie locale, une implication accrue des acteurs du milieu environnant par la mise en œuvre de partenariats entre les intervenants

scolaires, et de fortes mesures de contrôle gouvernementales, entre autres sur les plans financier, curriculaire et pédagogique.

Les réformes actuelles semblent avoir créé les conditions favorables au retour, évidemment adapté aux réalités actuelles, d'un discours gouvernemental qui promeut la mise en œuvre d'une école appréhendée en tant que communauté éducative. Par exemple, la législation, par la Loi 180 (Ministère de l'Éducation, 1997), a modifié de façon importante les modalités de gestion des écoles en créant les conseils d'établissement. Et les nouveaux curriculums, existant déjà pour le primaire (Ministère de l'Éducation, 2001) ou en cours d'élaboration pour le secondaire, reposent sur des orientations qui devraient favoriser l'implantation de ces communautés éducatives.

Ce bref panorama atteste bien de l'émergence au Québec d'une notion qui se propage bien ailleurs dans le monde, ainsi qu'en témoigne le symposium international tenu à Barcelone en octobre 2001 sur les communautés d'apprentissage. Ce symposium sur invitation (Fórum universal de las culturas, 2001) réunissait une bonne cinquantaine de chercheurs provenant de différents organismes (OCDE, Comité international du statut de la femme, etc.) et d'une vingtaine de pays de tous les continents. Il permet de constater le succès énorme que remporte la notion de communauté d'apprentissage un peu partout dans le monde, mais aussi l'existence d'une abondante documentation sur la question en langue espagnole. L'idée de communauté d'apprentissage se retrouve également de façon explicite en France, par exemple avec Lemièrre (1997)⁹. Un texte traduit de l'anglais de Brown et Campione (1995) a également présenté les aspects de la conception et de la gestion d'une communauté d'apprenants dans un contexte de classe.

LA NOTION DE COMMUNAUTÉ : UNE NOTION À CLARIFIER

Des significations latines au phénomène de mondialisation

Originellement, le terme communauté vient du latin, de *communio* et de *communitas* et non de *communis*. Mais des liens inévitables sont aussi établis constamment avec ce dernier terme (Ouvrard, 2003). Dans ce deuxième sens, il renvoie à l'idée de commun, c'est-à-dire soit d'ordinaire, de vulgaire (par exemple : c'est d'un commun ; les communs où logent les domestiques), soit de public, d'appartenance, d'accessibilité à tous, d'où l'usage en français de termes comme communisme, commune (par exemple : une commune ; la Commune de Paris ; les Communes), communal (les biens, les prés communaux) ou encore *la communale* pour identifier l'école primaire communale en France sous la Troisième République.

Dans le premier sens, celui de *communio* et de *communitas*, si ces termes ont été à l'origine fortement associés à la réalité religieuse (la communion, les communautés séculières et régulières, la messe communautaire, etc.), ils ont été largement récupérés par la suite entre autres par le politique, le droit et l'économie. Ne parle-t-on pas de communauté linguistique, de Communauté européenne, de

communautés autonomes, de communautés autochtones, de prix et de tarifs communautaires, d'accords, d'objectifs, de problèmes communautaires, mais aussi de communauté de biens, de communauté réduite aux acquêts? De cette multitude d'emplois divers ressort le fait que le terme implique certes l'existence de liens étroits, de partage, d'esprit de corps, de sociabilité, mais également d'un ensemble de valeurs, de représentations et de signes conventionnels, de règles, explicites ou non, et de normes qui assurent le maintien de ces liens et leur reconnaissance, et, surtout, l'idée que les membres de la communauté y adhèrent volontairement et librement. Ainsi, une communauté tend à se constituer en totalité sociale, au sens utilisé par Piaget (1965). Aujourd'hui, le mot communauté semble bien s'abreuver aux deux sources latines, *communio et communis*.

Il n'est donc pas étonnant que le terme communauté connaisse de nos jours un tel succès et qu'il se voit attribué à maints regroupements humains. Il tend à définir l'idée de totalité sociale et il se charge de valeurs et d'attributs positifs. À l'opposé de Young (1990) et de Shields (2000) qui formulent au nom du respect de la différence de vives critiques vis-à-vis de la notion de communauté, sur lesquelles nous allons revenir, Williams (1983) considère que « Communauté peut être un mot chaudement persuasif pour décrire un ensemble existant de relations. Ce qui est le plus important, peut-être, c'est que, à l'encontre des autres termes qui désignent une organisation sociale (état, nation, société, etc.), il semble bien qu'il n'a jamais été utilisé dans un sens défavorable et qu'on ne lui a jamais opposé un autre terme positif » (p. 76)¹⁰. Plus encore, le terme tend parfois à se substituer au concept de société, mais avec cette nuance majeure qu'il ne renvoie d'aucune façon à des découpages conceptuels qui relèveraient des modèles d'organisation des rapports humains résultant de structures propres aux États-nations. L'idée de communauté suppose une forme d'association entre des êtres humains qui, à l'instar des principes de la démocratie libérale, s'appuie sur des *modus vivendi* jugés plus naturels, plus spontanés, plus directs, tout comme ce le fut en d'autres temps pour la gestion des cités (Manent, 1987). Ainsi, Lenoir-Achdjian (2001a, 2001b) fait état de l'évolution de la notion de communauté du Moyen Âge à nos jours et, ce faisant, elle montre combien cette notion est passée du renvoi à des regroupements aux contours clairement définis et relativement homogènes, en marge des structures sociales dans les cités-états (par exemple, la communauté juive), à l'émergence, à partir des années 1990, de la notion de communauté transnationale fondée sur la présence d'un entrecroisement entre les dimensions morales, spatiales et sociales, et à un usage qui tend à la substituer au concept de nation et, souvent, à la confondre avec la notion d'association, sinon de société.

On le voit bien, la notion de communauté ne fraie guère avec les concepts qui articulaient jusqu'à présent les modes de fonctionnement sociaux au sein de nos sociétés constituées en États-nations. Son usage en expansion ne paraît donc pas accidentel. Dumouchel (2000) défend la thèse que ce retour à l'idée de communauté a pour effet une dépolitisation de la vie sociale et une montée des revendications

particularistes qui va « ... de pair avec le retrait de la question de la justice sociale » (p. 85). Pour sa part, Schnapper (2000) souligne deux dérives potentielles d'une affirmation des droits particuliers, relevant de regroupements humains distincts, de type *communitariste* : d'une part, la limitation abusive de la liberté individuelle, les membres de la communauté étant contraints de se restreindre aux droits alloués à leur groupe ; d'autre part, et conséquemment, le repli des individus sur leurs communautés d'origine, à la source d'un processus d'inclusion-exclusion, d'une *additivité* et d'une fermeture des différentes communautés et, de là, une fragmentation de la totalité sociétale. Cette fragmentation, relève Lenoir-Achdjian (2001*d*), apparaît clairement, entre autres, à travers les multiples demandes, émanant de communautés perçues comme homogènes par les instances publiques, de prise en compte d'une spécificité linguistique, religieuse, ethnoculturelle, etc.

L'émergence et, dans certains cas, la position conceptuelle importante qu'occupe aujourd'hui la notion de communauté sont loin d'être dues au hasard. Elles témoignent de changements profonds dans la dynamique des sociétés occidentales, en se substituant à d'autres notions qui permettaient, dans le cadre des États-nations qui structuraient sans contestation les espaces sociaux au cours des trois derniers siècles, de caractériser l'organisation sociale et les rapports humains au sein d'un territoire donné. À nos yeux, Helly (1997) synthétise de façon exemplaire l'évolution historique de la philosophie politique libérale qui caractérise le discours des États-nations démocratiques : « L'État a [...] déplacé le centre de ses discours et de ses pratiques de la notion de communauté nationale au XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, pour mettre l'accent, durant près d'un demi-siècle (1930-1980), sur la notion et des programmes de solidarité nationale, de protection sociale, puis, depuis les années 1980, sur les notions de responsabilité individuelle et de flexibilité du marché, lesquelles remettent en cause la solidarité nationale. Cette dernière évolution a conduit à la prolifération actuelle de l'idéologie identitaire (*Politics of identity*), qui ne conçoit plus la sphère politique comme une lutte entre citoyens aux intérêts divergents mais comme une lutte de communautés aux histoires et destins particuliers contre l'hégémonie idéologique de groupes dominants » (p. 329).

Pour leur part, Bourque, Duchastel et Kuzminski (1997), Fournier (1997) et Tremblay (1997) mettent en évidence l'importance que le concept de société globale détenait dans le cadre des États-nations. Ce concept constituait un savant mélange entre un processus sociologique d'intégration (le corps social – la société civile réelle, socialement et historiquement déterminée) et un processus politique d'intégration (le corps artificiel – la nation fondée sur le contrat), assuré par une solidarité fondée sur l'imaginaire collectif au sein de chacun de ces États-nations. Le concept assurait ainsi aux êtres humains – et, par là, les rassurait – qu'ils faisaient partie d'une entité sociale qui leur permettait d'établir un rapport à autrui et au monde. Or, comme le montrent bien ces auteurs¹¹, la société globale est en crise et en voie de désintégration, à la suite de la mise en cause et de l'érosion des pouvoirs

des États-nations, de l'affirmation d'une citoyenneté particulariste orientée vers le multiculturalisme et des droits individuels spécifiques. Une primauté exclusive et totale est attribuée au sujet, le *Je* se substituant au *Nous* substantiel. Ainsi, comme le signale Cairns (1999), désormais, les politiques intérieures privilégiées par les États-nations ne favorisent plus des valeurs partagées (comme l'homogénéité nationale ou le plein emploi), mais la reconnaissance des différences pour une action collective. Et cette conception de la citoyenneté, qui peut paraître fort stimulante sous certains aspects, est toutefois source de tribalismes divers, d'une *judiciarisation* de plus en plus généralisée des rapports sociaux, de la promotion de l'individualisme lié à une *ethnisation utilitaire* des identités sociales, de la régression des débats dans l'espace public sur le pouvoir conduisant à un désengagement social, de l'affaiblissement du concept de démocratie. Et même, ainsi que le soutient la thèse psychosociale de Beauvois (1994), l'alliance établie entre la démocratie comme fondement de la gouvernance et l'idéologie libérale est à la source d'une nouvelle servitude, cette dernière ayant progressivement perverti les idéaux démocratiques¹².

Face à une mondialisation des échanges économiques, démographiques, politiques, technologiques, informationnels et culturels, face également au choc de l'idéologie néolibérale¹³ qui légitime cette mondialisation et qui ébranle les structures sociales et les conceptions qui servaient de ciment entre les êtres humains et les divers regroupements au sein des États-nations, il est devenu nécessaire de faire appel à des notions qui visent à recréer des formes d'interaction et de solidarité. Sensible aux tendances d'éclatement, de dispersion, d'isolement, de cloisonnement, sinon de déliquescence qui caractérisent de plus en plus la dynamique scolaire sur le plan cognitif, mais aussi social et culturel, le monde de l'éducation, sous l'impulsion de pouvoirs politiques et économiques, s'efforce de faire appel à des idées et à des aménagements qui puissent redonner du sens aux apprentissages et aux interactions sociales que ceux-ci requièrent, et de les intensifier. L'idée de communauté entend ainsi pallier, sinon contrecarrer les tendances d'éclatement social et d'enfermement individualiste.

Une telle perspective de recréation d'une unité de personnes, fondée sur la proximité, l'homogénéité et la familiarité, œuvrant dans un espace local donné à la poursuite de buts partagés n'est toutefois pas sans danger. À l'instar d'Arendt (1958) – mais aussi de Freire et d'Habermas comme le rappelle Burbules (2000) – qui conçoit que l'espace public se caractérise par la pluralité et non par la mise en commun des intérêts, l'obtention des accords sociaux reposant alors sur la délibération politique, Young (1990) rejette cet idéal de communauté parce qu'il « exprime un désir de fusion entre les sujets, ce qui a pour effet d'exclure tous ceux avec lesquels le groupe ne peut s'identifier. L'idéal de communauté dénie et réprime la différence sociale » (p. 227). Elle considère également que cet idéal est mystificateur, car il apporte l'illusion de la tolérance, alors qu'il est bien davantage contraignant dans le cadre des relations directes qu'il privilégie. Shields (2000) est encore

plus directe et explicite: « Dans nos écoles publiques d'aujourd'hui, hautement complexes et hétérogènes, la conception courante qui fait des écoles des communautés homogènes avec des croyances, des normes et des valeurs partagées est inadéquate » (p. 275). Tout en lui reconnaissant une contribution théorique valable, l'auteure souligne le peu de clarté qui entoure cette notion, plus souvent qu'autrement utilisée de manière apologétique, en tant que métaphore servant à rejeter les conceptions antérieures de l'organisation scolaire fondées sur des perspectives rationnelles et fonctionnelles, et à cautionner l'intention d'une mise en ordre qui nie la différence et qui a pour effets l'érection de nouvelles barrières et la production de l'exclusion.

La perspective anglo-saxonne nord-américaine

Quoi qu'il en soit, dans l'espace anglo-saxon nord-américain, au-delà des quelques critiques existantes, il ne fait aucun doute que la notion de communauté est l'un de ses maîtres mots. Il s'agit même, aux dires de Burbules (2000), de « ...l'un des mots clefs de l'éducation américaine » (p. 323). Aux États-Unis, en effet, nous l'avons mentionné en introduction, l'idée de communauté est déjà solidement ancrée¹⁴ dans le champ de l'éducation et elle tisse des liens avec d'autres problématiques, dont celle des écoles efficaces (Rowan, 1990), celle de la cognition située (Anderson, Reder et Simon, 1996; Brown, Collins et Duguid, 1989), celle de l'apprentissage coopératif (Johnson et Johnson, 1989) et celle de l'interaction sociale qui fait appel aux travaux de Vygotsky (Brown et Campione, 1998; Osterman, 2000) ou à d'autres sources du constructivisme social (Tobin, 2000). Osterman (2000) cite Hargreaves, Earl et Ryan (1996) en soulignant que ces derniers se font l'écho de nombreux chercheurs et éducateurs qui croient qu'« ...une des plus fondamentales réformes qu'il est nécessaire de réaliser dans l'enseignement secondaire et supérieur est de faire des écoles de meilleures communautés qui puissent mieux prendre soin des élèves et les soutenir » (p. 323). Lieberman (1992), qui rappelle, tout comme Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman (1995), que la question de la communauté en éducation n'a pas cessé d'être étudiée tout au long du xx^e siècle, écrit que « ...notre défi est de créer une communauté qui éduque tout le monde, celui des universités et celui des écoles, une communauté qui élargisse nos relations à d'autres et, ce faisant, nos connaissances et notre affectivité » (p. 11). Pour leur part, Corrigan et Udas (1996) font état de différents modèles s'appuyant sur la notion de communauté et Raymond et Lenoir (1998) montrent combien l'idée de communauté constitue une des quatre tendances fortes¹⁵ dans la formation à l'enseignement et dans la conception de l'école aux États-Unis. Cette idée se décline selon différents agencements, dont les communautés de pratiques, les communautés de recherche-action-formation et les *full services schools*. La notion porte le projet d'une nouvelle vision de l'école qui la resitue au sein des services sociaux et d'une reconceptualisation de la formation à travers une réforme en profondeur des objectifs éducatifs et sociaux; d'où le succès des *full services schools*

qui est vu «...comme l'élément charnière à partir duquel on peut observer et orienter le développement des services communautaires» (*Ibid.*, p. 97). Les résultats de différentes recherches mettent en évidence la nécessité d'une reconceptualisation d'une intégration forte de l'ensemble des services offerts dans un milieu social donné (Corrigan et Udas, 1996).

Dans le champ de l'éducation, plusieurs auteurs (Brown et Campione, 1998; Burbules, 2000; Kimball, 1995; Osterman, 2000; Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman, 1995; Robertson, 1992) considèrent que la notion de communauté trouve ses fondements philosophiques et théoriques avant tout dans le pragmatisme¹⁶ de Dewey qui promeut l'idée, dans plusieurs de ses textes (par exemple, 1902, 1916, 1927, 1929), que l'école doit être une communauté démocratique, *the Great Community*, expression de la *Great Society*, ce qui montre bien, ainsi que nous l'avons rappelé précédemment, le lien existant entre la mise en œuvre du concept en éducation et son usage premier sur le plan social. La perspective deweyenne repose cependant sur plusieurs antécédents. Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman (1995) renvoient aux travaux du colonel Parker qui, dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, soutenait l'idée d'une communauté d'élèves afin de favoriser la collaboration entre les enseignants, ainsi qu'à ceux de Bobbitt qui, au début du XX^e siècle, à la même époque que Dewey et Jane Adams qui travailla avec ce dernier, proposait d'inscrire l'école dans son environnement artistique et d'en faire le centre de récréation de la cité. L'importance d'une école en lien direct avec la vie, d'une école qui soit le miroir de la communauté plus vaste dans laquelle elle s'inscrit, est centrale dans la pensée deweyenne. Comme le souligne Robertson (1992), cette dernière est sociale avant d'être politique. Pour Hansen (2002), elle dérive d'une anthropologie philosophique. Ils conviennent tous deux, avec d'autres auteurs américains d'ailleurs, qu'elle fait de la démocratie l'expression de la communauté. Cette remarque est importante; nous allons y revenir.

Lee, Bryk et Smith (1993) synthétisent la position de plusieurs auteurs qui critiquent les dérives que vivent depuis au moins un demi-siècle la société américaine et son système scolaire. Face aux insatisfactions croissantes de la population, à qui les pouvoirs avaient fait miroiter pendant des décades la mise en œuvre de la *Grande société*, une aliénation sociale de plus en plus répandue découlerait d'une bureaucratisation de l'activité publique et du système scolaire, caractérisée par la rationalité, la technologie et le légalisme. C'est pourquoi un intérêt renouvelé pour l'option *communautariste* irait grandissant: «Des composantes de la communauté tels que le travail coopératif, la communication effective et des objectifs partagés ont été identifiés comme des dimensions cruciales pour assurer le succès de toutes les organisations, non uniquement des écoles, qui sont à la recherche de possibilités non bureaucratiques. [...] La valeur personnelle de vos vies, en tant qu'êtres humains, ajoutent-ils, est largement définie par les interactions qui s'établissent dans les communautés dans lesquelles vous participez» (p. 227). Ils précisent que cette perspective est fortement connotée par une vision pragmatique et instrumentale, centrée

sur des modes de fonctionnements opératoires en réponse à des besoins sociaux immédiats. Meighan (2000) souligne toutefois que cet intérêt envers une telle perspective instrumentale permet d'élucider les attentes et de répondre aux dilemmes d'une société moderne ou postmoderne soucieuse de voir le système éducatif se renouveler constamment, ouvrir des alternatives pour chacun, mais sans donner l'impression de se perdre dans des sentiers complètement inconnus.

Au-delà des facteurs contemporains qui confortent le succès de la notion de communauté et conduisent à sa mise en œuvre dans le champ scolaire aux États-Unis, il importe de retourner aux fondements sociohistoriques de la société américaine pour mieux comprendre un tel succès de la notion. Il faut se rappeler que les États-Unis se sont constitués en tant qu'État-nation sur le double fondement idéologique du *destin manifeste* et de la religion comme garant moral (Lenoir, 2002a; Marienstras, 1976, 1988), en rupture avec des modèles européens considérés abusifs et obsolètes et dans une volonté explicite de bâtir un *nouveau monde* qui repose sur des finalités et des valeurs sociales nouvelles. Ainsi que nous l'avons développé ailleurs (Lenoir, 2000b, 2000c, 2002a), cette rupture est consacrée en éducation aux alentours de 1870 – ce que marque la fondation de l'Université John Hopkins (Judy, 1993) qui axe « la formation supérieure vers la professionnalisation académique et l'enseignement d'un savoir instrumental » (Lenoir, 2002a, p. 103) –, alors que pour assurer l'atteinte des finalités éducatives qui puissent garantir « l'insertion et l'intégration de l'être humain dans une société jeune, multiethnique, aux cultures et aux croyances religieuses diverses » (*Ibid.*, p. 101), se développe une conception *vocationnaliste* (Kliebard, 1986, 1992a, 1992b; Rudolph, 1977; Tanner et Tanner, 1990), c'est-à-dire *professionnalisante* au sens nord-américain.

Ainsi, à la fin du XIX^e siècle, à la suite de la guerre civile et avec la vague de l'industrialisation galopante, s'impose un courant qui prône un renversement de conception de l'éducation et qui constitue, de la part de mouvements progressistes (Parker, Quincy, Ward, Herbartians, Dewey, etc.), une opposition aux conceptions humanistes traditionnelles, héritées du libéralisme britannique qui prônait « une éducation non utilitariste, culturelle et académique » (Rudolph, 1977, p. 14). Pinar (1998) est on ne peut plus explicite : « Les écoles publiques américaines ont été créées il y a plus de 100 ans pour préparer les citoyens à occuper des emplois dans une économie industrielle » (p. 205). Whitehead, dans *The Aims of education* (1929), deviendra l'un des chantres les mieux connus de ce modèle à caractère nettement pragmatique, centré sur le développement de savoirs pratiques et socialement utiles, même si, dans l'esprit des promoteurs de ce modèle, ne sont exclus ni la culture, ni la science. L'éducation, dorénavant, doit répondre aux attentes et aux besoins sociaux du monde actuel.

Toutefois, le courant néolibéral, actuellement hégémonique, qui s'actualise dans un processus de mondialisation des échanges économiques et culturels, et qui est légitimé par un discours social *économiste* (Beauchemin, Bourque, Duchastel, Boismenu et Noël, 1995), « délaisse les grands idéaux émancipateurs des moder-

nités libérales et *providentialistes*, marginalise les idées de progrès (individuel et social), de solidarité ou plus simplement de bonheur» (p. 8). Le modèle éducatif prôné par Whitehead (1929) et mis en œuvre aux États-Unis durant la première moitié du xx^e siècle, qui séparait déjà, malgré les bonnes intentions des concepteurs, culture et science, comme l'a stigmatisé Snow (1959), s'est modifié substantiellement sous l'impact du discours néolibéral, sous le poids des pressions économiques relayées par les pouvoirs politiques, et sous l'effet de la crise financière dont elle a été l'objet. Readings (1996) avance que ces facteurs, associés tout particulièrement au pouvoir croissant des grandes corporations transnationales, sont à la source du déclin de l'État-nation et par là, du concept de culture que les modèles antérieurs avaient porté. La bureaucratisation croissante de la société, associée au pragmatisme, a conduit à l'instauration d'un nouveau modèle: le modèle bureaucratique de l'excellence. Ce nouveau modèle, qui s'épanouit en Amérique du Nord et qui, aujourd'hui, est parti à la conquête du monde, porté par une mondialisation en plein essor, se caractérise, si l'on veut bien suivre la pensée de Readings (1996), par l'adhésion à un slogan: l'excellence (Lenoir, 2000b, 2000c, à paraître b).

Socialement, afin de retrouver la pureté des principes qui a animé les fondateurs de la société américaine et de combattre cette tendance à la lourdeur bureaucratique, de nombreux Américains revendiquent un retour mythique aux solidarités communautaires, tout en maintenant, nous l'avons signalé, le caractère instrumental de l'éducation, puisqu'il est lui-même l'un des traits fondateurs des orientations socioéducatives. À ce pragmatisme dominant qui marque les orientations et les contenus de l'enseignement scolaire, il importe, toujours pour comprendre l'importance que la notion de communauté occupe dans le discours éducatif américain et dans ses efforts d'opérationnalisation, d'y associer un autre trait fondateur, celui d'une socialisation particulariste visant une insertion sociale dans un cadre communautariste.

C'est au sein de la communauté que se réalisera, par le biais de la socialisation et de l'intégration culturelle, la visée émancipatrice de l'éducation. Les travaux de Kliebard (1992a, 1992b), de Rudolph (1977), de Tanner et Tanner (1990) montrent que cette conception résulte d'une préoccupation centrale pour l'insertion et l'intégration de l'être humain dans une société jeune, multiethnique, aux cultures et aux croyances religieuses diverses; la visée sociale étant d'assurer la production de sujets humains, personnes individuelles, capables de participer harmonieusement aux activités sociales, politiques et économiques d'une société fondée idéologiquement sur le *melting pot*. Ainsi que l'ont voulu les Pères fondateurs, l'État est faiblement centralisateur et le protestantisme, par sa diversité confessionnelle, s'il ne peut faire la loi, comme ce fut le cas dans les États allemands (*cujus regio, ejus religio*) et dans les États-nations européens, inspire cependant les mœurs, garantit chez les Américains la conscience morale, le devoir civique, l'intériorisation de la loi, et privilégie l'individualisme en tant que valeur première. De plus, les États-Unis ont gardé de la démocratie anglaise, et du modèle particulariste

communautaire qui définit sa conception de la citoyenneté¹⁷, l'idée que les libertés sont mieux garanties par la création de contre-pouvoirs. Toutes ces caractéristiques font qu'on est d'abord citoyen par l'appartenance à une communauté particulière. Quant à l'unité nationale, comme le montre Marienstras (1988), elle résulte de la volonté individuelle d'adhérer librement et individuellement à une communauté *familiale* plus vaste qui se perpétuera par le grand pacte originel qu'est la Constitution des États-Unis résultant de la Déclaration d'indépendance.

Bref, la notion de communauté paraît inhérente aux structures sociales qui distinguent les États-Unis d'Amérique. Elle prolonge en éducation son application sur le plan social.

LA COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE EN CLASSE : FONDEMENTS ET EXIGENCES

Considérer la notion de communauté du point de vue des apprentissages scolaires oblige, tout en ne perdant pas de vue les remarques et réserves qui précèdent, de relever l'intérêt, les apports, mais aussi les limites de son usage dans la sphère de l'éducation scolaire. Le dépouillement de la documentation scientifique montre l'existence de nombreuses définitions, les unes restreintes, les autres des plus larges¹⁸. Dans la synthèse des textes soumis, les organisateurs du Fórum universal de las culturas (2001) dégagent, en utilisant comme variable classificatoire l'aire d'application de la notion, quatre approches de la communauté en éducation : la classe, l'institution éducative, le territoire comme communauté apprenante (la cité éducative¹⁹) et la communauté d'apprentissage virtuelle²⁰. Chacune des composantes de cette taxinomie possède des caractéristiques spécifiques et conduit à des définitions distinctes. Définir, par exemple, la communauté d'apprentissage en la circonscrivant à la classe seule diffère fortement d'une conception où la communauté, comme dans les *full services schools* ou dans la perspective avancée par Yarnit (2001), est définie de manière englobant spatialement, puisqu'elle concerne tous les acteurs d'un milieu donné, restreint ou étendu : le voisinage, la paroisse, le quartier, la municipalité, la région et même la société tout entière, ainsi que l'appréhende par exemple Cuizhu (2001). Toutefois, ces diverses formes de communautés, qui peuvent véhiculer des conceptions socio idéologiques fort différentes²¹, partagent un certain nombre de caractéristiques, dont une adhésion commune, volontaire et libre à de mêmes buts et aux moyens pour les atteindre, le partage des responsabilités et l'engagement à les assumer, ou encore l'établissement d'interactions suivies entre les membres de la communauté. Ces caractéristiques communes sont regroupées par le CSE (1998) « sous trois ordres de réalité : celui des valeurs, celui de l'organisation, celui, enfin, de la relation entre les personnes » (p. 15).

Poser qu'une classe ou une école doit former une communauté d'apprentissage semble donc être de l'ordre de l'évidence, dans la mesure, bien entendu, où la conception de l'apprentissage repose sur une conception à la fois interactionniste et socioconstructiviste. Mais que faut-il entendre par communauté d'apprentissage ?

La justification de cette *évidence* ne peut se satisfaire des justifications pédagogiques habituellement avancées. Burbules (2000) rappelle, à cet égard, que « l'idée de communauté [...] repose sur deux ensembles de valeurs : d'une part, l'idée que la coopération et la responsabilité partagée offre le meilleur contexte pour assurer l'efficacité humaine dans l'accomplissement des buts sociaux ; d'autre part, l'idée que des liens étroits d'affiliation sont bénéfiques et réconfortants, sinon nécessaires, pour assurer une vie convenable » (p. 328). Sur le plan scolaire, cela signifie que la coopération et l'interaction seraient de bons prédicateurs de réussite. Le danger d'en rester à ces justifications, comme le signale Burbules (*Ibid.*), et ainsi que nous l'avons précédemment relevé, serait d'appréhender la communauté d'apprentissage de manière par trop homogène et contraignante, voire impérative, occultant alors l'existence de types d'affiliation divers, de styles d'apprentissage variés, de tensions inhérentes à des rapports sociaux étroits et continus, etc., bref l'existence de la différence, d'attentes sociales distinctes et de diverses formes possibles d'interactions humaines.

Au-delà de ces arguments, au moins deux raisons fondamentales semblent militer en faveur de la notion de communauté d'apprentissage. Afin d'étayer la double argumentation qui est avancée pour présenter le bien-fondé de la notion, procédons tout d'abord par la négative, en formulant la question suivante : pourrait-on concevoir une classe autrement que comme une communauté d'apprentissage ? La réponse est facile : oui, assurément ! Mais, dans une telle hypothèse, au moins deux conceptions des rapports humains devraient nécessairement prévaloir. La première atomise l'être humain en tant que sujet apprenant. Épistémologiquement, elle postule qu'un sujet apprend seul, dans un rapport direct aux objets de savoir, en dehors d'interactions sociales. Consécutivement, la seconde conception, de tendance encore plus asociale, repose sur la négation de ces rapports humains ou, du moins, elle en mésestime la portée et les ignore. Dans une telle perspective, l'idée de communauté d'apprentissage s'avère évidemment inappropriée, sinon d'un point de vue d'inculcation sociale. Elle est souvent fortement connotée par une dominance psychologique qui ne retient comme dimensions considérées que les processus psychologiques individuels de l'apprentissage et qui, en fonction de la tradition scientifique cartésienne, ne conçoit la raison que du point de vue de l'individu autonome, occultant de la sorte le poids des rapports sociaux : « Chez Descartes, note Kosik (1970), la raison est celle de l'individu isolé et émancipé, qui ne trouve la certitude de lui-même et du monde que dans sa conscience » (p. 69). Cette conception est également partagée par nombre d'autres courants, dont le constructivisme radical qui sous-tend entre autres que le savoir résulte exclusivement d'une organisation du monde réalisée par l'expérience individuelle de chaque sujet (von Glasersfeld, 1984, 1995 ; Watzlawick, 1984), que les connaissances ne peuvent se transférer puisque chaque sujet construit sa propre signification, son propre savoir à partir de ses propres expériences (von Glasersfeld, 1982), et que le savoir est donc construit en dehors de toute influence sociale (Latour, 1992 ; Phillips, 2000 ; McCarty et Schwandt, 2000)²².

Pour adhérer à cette idée que la communauté d'apprentissage peut être bénéfique pour des sujets apprenants, il faut dépasser, sans les ignorer cependant, ces processus psychologiques et s'inscrire au contraire, d'une part, dans une orientation épistémologique de type socioconstructiviste (Lenoir, à paraître *a*; Lenoir et Larose, sous presse), et d'autre part, postuler l'*indispensabilité* à la fois de l'interaction sociale et de l'ancrage des activités d'enseignement-apprentissage dans la réalité sociale. Apprendre est alors conçu comme un acte social, collectif, interactif, qui fait appel à des processus médiateurs cognitifs et sociaux (Lenoir, 1993, 1996). Apprendre revient à donner du sens²³ à un rapport à soi, à autrui et au monde (Charlot, 1997). Et le savoir, objet d'apprentissage, ne peut plus être considéré en tant que finalité; il devient lui-même outil médiateur dans ce rapport au monde (Lenoir, 2000*a*). Il faut, d'autre part, reconnaître que l'être humain n'est humain que parce qu'il est un être social et qu'il ne se constitue comme humain que par les rapports sociaux qu'il établit avec autrui (Israël, 1972; Kojève, 1947; Kosik, 1970; Vygotsky, 1978). En tant que sujet agissant, l'être humain, à travers sa pratique sociale, c'est-à-dire au sein d'interactions sociales inscrites spatiotemporellement, construit la réalité et se construit en même temps. Apprendre est alors saisi en tant qu'un processus d'objectivation sociocognitif (Lenoir, 1993). On pourrait recourir au concept de *praxis* pour caractériser cette dialectique qui s'établit entre des sujets humains engagés dans un processus historique de production de leur existence et les conditions sociales dans lesquelles celle-ci s'insère. Ainsi, Windschilt (2002) souligne que les perspectives avancées par le constructivisme social ont conduit à la reconceptualisation des écoles en tant que communautés d'apprentissage, ainsi que du rôle des acteurs qui y interagissent.

Sur la base de ces deux conditions, le recours à la notion de communauté d'apprentissage prend du sens. C'est dire alors qu'elle doit être conçue, sur le plan scolaire, de manière à respecter un certain nombre d'exigences. Parce qu'elle se construit comme un espace imaginé (Lenoir-Achdjian, 2001*c*), du fait qu'elle est fondée sur une base symbolique – le *Nous* – qui la distingue, sinon l'oppose aux *Autres* – ceux qui n'en font pas partie –, la communauté est constitutive, au moins en partie, de l'identité de ses membres, d'une identité collective. Mohia-Navet (1995), que cite Lenoir-Achdjian (*Ibid.*), relève à cet égard, dans le droit fil de la pensée dialectique hégélienne déjà mentionnée: «Au-delà de sa forme délimitée dans l'espace et dans le temps [...], au-delà de ses structures internes et de ses règles de fonctionnement relativement rigides, au-delà de tous ses traits de caractères presque *visibles*, la communauté représenterait bien la dimension sociale fondamentale agissante au plus profond de l'individu. Elle serait l'expression, la mise en pratique, la traduction dans l'espace et le temps de cette donnée primordiale de l'être humain mise en évidence par la psychanalyse: *l'Autre est constitutif de soi*» (p. 2).

Ainsi définie, toute communauté, y inclus une communauté d'apprentissage, est un construit social, le résultat d'un processus de production toujours en évo-

lution qui se détermine en établissant de l'interne des frontières, celles-ci se trouvant conséquemment renforcées par une reconnaissance venant de l'extérieur, des *Autres (Ibid.)*. À cet égard, Anderson (1991) souligne que les caractères imaginés et construits qui caractérisent toute communauté exclut toute prétention à la naturaliser, à lui attribuer des traits immuables. Les conditions de sa création sont circonscrites historiquement, spatialement et socialement. En plus d'être une production sociale et imaginée, il s'agit également, toujours en suivant Lenoir-Achdjian (*Ibid.*), d'une production organisée (des règles, des normes, des signes, etc.) et volontaire, constituée sur la base d'une conviction partagée, celle d'avoir une ou des préoccupations communes.

Dans le contexte scolaire, l'application de ces quatre traits caractéristiques ne va pas sans heurts lorsqu'on les applique à la notion de communauté d'apprentissage. Deux facteurs aident à illustrer les difficultés rencontrées: l'application des réformes curriculaires et l'intégration des élèves présentant des besoins spéciaux. L'analyse des propos d'enseignants (Kalubi, 2003) révèle une confusion déconcertante quant à la représentation de la notion de communauté apprenante. Pour la plupart des enseignants rencontrés, cette notion équivaut à une nouvelle méthode, à une nouvelle technique ou à une stratégie pédagogique. Les enseignants se disent dans l'embarras du fait qu'aucun manuel, qu'aucun document à leur disposition ne fournit des consignes claires pour une mise en application de ces stratégies, techniques ou méthodes. Un tel état d'embarras semble avoir été causé par l'association du concept de communauté apprenante aux recommandations de la réforme qui encourageaient une prise de distance vis-à-vis de certaines pratiques traditionnelles. L'introduction de l'idée de communauté apprenante correspond par ailleurs à l'étape de développement de nouveaux cycles d'apprentissage à l'école. Tout cela s'avère largement compliqué aux yeux d'un enseignant lorsqu'il accueille dans sa classe un élève présentant des difficultés de comportement associées ou non à quelques déficits de type cognitif ou physiologique. Dans ces conditions, la recommandation de modifier de façon radicale les mentalités fortement individualistes en vue de faire apprendre devient un « vœu pieux », dont l'objectif sous-jacent est perçu par les enseignants ou les parents comme voulant détourner l'attention vis-à-vis des besoins en ressources permettant d'accueillir les élèves ayant des besoins spéciaux.

Toutefois, si on abandonne la conception substantialiste (réaliste) qui appréhende une communauté comme une donnée stable et qu'on la saisit d'un point de vue socioconstructiviste, comme un processus sociohistorique, il est alors permis de penser une communauté d'apprentissage comme un projet en construction dans une classe comme dans une école. Selon la représentation classique d'une communauté, celle-ci se définit également par un critère spatial. Une communauté est vue comme occupant un territoire donné, explicitement délimité. Dans le présent cas, la classe ou l'école serait ce territoire. Fondée sur la promotion d'un sentiment d'appartenance et de solidarité entre les différents acteurs engagés dans

la relation enseignement-apprentissage – les élèves et les enseignants –, une communauté d'apprentissage implique un engagement (et par là une organisation des activités) de tous ces acteurs orienté par un intérêt commun vers la poursuite et l'atteinte de finalités éducatives de divers types (intégration de processus d'apprentissage, intégration de savoirs, développement social, développement de compétences réflexives, etc.).

Pour Johnson et Johnson (1999) par contre, une communauté d'apprentissage, dont la définition se rapproche de celles des *full services schools*, renvoie plus largement à « ... un groupe de personnes qui vivent dans une même localité et qui partagent des buts communs et une culture commune. Une communauté scolaire est composée de la direction et du personnel, des étudiants, de leurs parents et de membres du voisinage » (p. 121). Cette conception, qui rejoint celle de Yarnit (2001) déjà signalée, semblerait davantage convenir aux attentes sociales actuelles.

Or, l'internationalisation des échanges et l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication, entre autres, font éclater cette représentation spatiale. Il serait donc davantage approprié de saisir une communauté d'apprentissage, ainsi que le relève Lenoir-Achdjian (2000c), « ... comme une entité extrêmement fluide, dont les limites sont, non pas territoriales, mais plutôt celles du réseau social (les interactions et les échanges) de ses membres » (p. 19). Dans ce sens, une communauté d'apprentissage ne se réduit pas aux élèves et aux enseignants concernés, mais elle inclut d'autres acteurs avec lesquels les élèves établissent des liens privilégiés : les parents, des élèves d'autres classes de l'école ou d'ailleurs, des experts, d'autres adultes, etc. Cette conception souple et fluide de la communauté d'apprentissage peut alors rejoindre, à certaines conditions qui excluent l'illusion que l'interaction seule suffit, les perspectives développées par des auteurs qui voient dans l'Internet un ensemble de média (le web, le courriel, le partage et le transfert de fichiers, le clavardage, la vidéoconférence, etc.) pouvant assurer la mise en œuvre de réseaux communicationnels constitutifs de communautés d'apprentissage (Anderson, 2001 ; Burbules, 2000 ; Laferrière, 2001 ; Lamon, Scardamalia et Laferrière, 2001 ; Thompson, 2001 ; Vayreda, 2001).

De plus, parce que les élèves qui composent la communauté d'apprentissage se distinguent tant par leurs origines sociales, culturelles, économiques, religieuses, que par leur style d'apprentissage ou, encore, par des intérêts différents, une communauté d'apprentissage n'est pas, à l'instar de toute communauté, un groupe homogène (*Ibid.*). Il importe donc au plus haut point qu'elle reste ouverte aux faits, événements, tendances, situations, etc., qui lui sont extérieurs. Ce n'est pas sur la base d'un processus d'inclusion-exclusion, d'enfermement et de rejet que peut fonctionner harmonieusement une communauté d'apprentissage. La mobilisation des forces en vue de poursuivre en commun des objectifs acceptés, soutenue par le développement d'un sentiment d'appartenance et de solidarité, se doit d'éviter l'émergence de conduites et de comportements qui pourraient conduire à une ghettoïsation, à des rapports conflictuels avec d'autres élèves, avec d'autres

classes²⁴. En conséquence, l'ouverture dont doit faire preuve une communauté d'apprentissage requiert qu'elle soit fondée sur l'ouverture externe, aux autres et au social – comme nous l'avons précédemment dit –, mais aussi sur une ouverture interne, en ce sens que les acteurs qui y participent le font de leur plein gré (liberté d'adhésion) et que le droit à la différence et à la divergence soit assuré. À ce sujet, Breton (1983), que cite Lenoir-Achdjian (2001a), avance que c'est bien parce qu'il y a possibilité de débat que la cohésion sociale du groupe communautaire s'en trouve augmentée. Effectivement, les questions qui divisent ont pour résultats de polariser l'intérêt des membres, pour autant bien entendu qu'il y ait présence de mécanismes efficaces pour leur gestion. Ainsi, au lieu d'une mise en œuvre d'un processus cognitif d'inculcation et de socialisation manipulatrice et intégriste, la confrontation des idées, le débat, la discussion autour de désaccords, se doivent d'être valorisés et régulés sur les bases d'une coopération effective que permettent les interactions sociales. Une telle option est d'autant plus nécessaire que la négociation et le débat entre enfants ou adolescents et adultes s'inscrit dans un rapport dissymétrique et que, comme le signale Meirieu (1996), tout sujet apprenant a droit à la résistance et même, ajouterons-nous, à la divergence et à la dissidence face au *devoir apprendre*.

CONCLUSION

Si la notion de communauté apprenante est sans nul doute riche par l'interdépendance qu'elle implique entre les différents acteurs concernés ainsi que par les interactions de divers ordres qu'elle requiert (coexistence, coopération, collaboration, collégialité, etc.), on ne peut cependant écarter, lorsqu'elle s'inscrit dans une perspective de normalisation, de standardisation, d'uniformisation, le fait qu'elle risque d'introduire des dérives sur le plan des rapports sociaux. Dans la perspective où la notion s'inscrit au sein du discours idéologique néolibéral, les éléments d'analyse rapportés conduisent, d'une part, à renforcer l'hypothèse d'une conception citoyenne *communautariste* qui évacue la dimension politique. D'une part, avec la notion de communauté, au nom du développement de liens sociaux forts, ce n'est pas seulement une vision lénifiante des rapports humains que l'on risque de cautionner si l'on n'y prend garde; c'est aussi celle du développement de l'esprit de chaque sujet de la communauté; on irait alors vers une conception selon laquelle les esprits et les consciences peuvent tous être formatés de façon uniforme, les conduites et les comportements standardisés.

En réaction, la tentation à un renfermement dans l'immédiateté locale renverrait également à l'idée de communauté. Au-delà d'un discours idéologique promouvant le mythe du collectif, ce serait toutefois plutôt une valorisation de l'individualisme qui serait privilégiée. Ainsi que nous l'avons souligné (Lenoir, 2002a), «...l'individualisation accrue et une mondialisation investie de l'idéologie néolibérale combinent une fuite vers le bas (vers l'individu se repliant sur soi et se réfugiant dans différentes formes de *tribalisme*) et une fuite vers le haut (vers la

rationalité technique, instrumentale, liée à la mondialisation), ce qui entraîne la société globale, qui constituait le ciment intégrateur des États-nations (Bourque, Duchastel et Kuzminski, 1997; Fournier, 1997; Tremblay, 1997), «...à se dilater par les deux bouts, ce qui la conduit à l'éclatement par la suppression de la médiation (la nation) qui liait le corps social et le corps politique» (p. 112).

D'autre part, une telle vision communautaire, tout comme ce peut être le cas avec le concept de compétence (Colardyn, 1996; Ropé et Tanguy, 1995; Tanguy, 1996)²⁵ et avec celui d'intervention (Nélisse et Zúñiga (1997)²⁶, conduirait à une centration sur les acteurs individuels plutôt que sur les structures et les cadres sociaux. Une éthique de la responsabilité viendrait alors policer cet individualisme exacerbé où chaque individu se voit attribuer à lui seul les rênes de sa destinée humaine. En paraphrasant Enriquez (1993) qui applique ce qui suit à l'entreprise – ce que deviendrait l'école dans le contexte actuel selon des chercheurs déjà cités (Aronowitz, Burbules, Readings, etc.) –, la communauté parviendrait «...à faire croire à ses membres qu'elle est vertueuse, qu'elle tient compte des hommes, de leur avis et de leur vie et qu'elle peut donc être le pôle idéalisé par excellence» (p. 31). Elle y parvient en se présentant comme une organisation rassemblant les acteurs participants – le *management* participatif – et en promouvant le culte de l'excellence, fondé sur la performance et le dévouement, et une éthique organisationnelle de la responsabilité qui s'actualise au détriment d'une éthique de la responsabilité sociale (Lenoir, 2002b). Bref, la notion de communauté jouerait pleinement une fonction idéologique, au sens défini par Ansart (1974)²⁷.

Il est par ailleurs une autre lecture de la notion de communauté. Plutôt que de concevoir la communauté d'apprentissage, quelle qu'en soit la forme, comme une entité valorisant la conformité, l'homogénéité, l'uniformisation, l'identité assimilatrice, Shields (2000) propose de mettre en œuvre des *communautés de la différence* qui valoriseraient dans leur processus d'inclusion la spécificité de chacun des membres, leur singularité complémentaire et qui reconnaîtraient leurs contributions en tant que valeur ajoutée. Car la question à se poser est, toujours selon Shields qui cite Barth (1990), «Comment peut-on faire un usage conscient et délibéré des différences de classes sociales, de genre, d'âge, de capacités, de race et d'intérêt afin d'y recourir en tant que ressources pour apprendre?» (p. 291). Alors, il faut reconnaître qu'une classe est un espace conflictuel qui ne se fait une communauté rassurante – une zone de sécurité – que parce que l'enseignant gère sa classe dans ce sens en favorisant le débat et en acceptant la divergence et la différence, que dans la mesure où les élèves, à travers leurs analyses et leurs interprétations, se confrontent en réalité les uns aux autres en raison de leurs différences cognitives et identitaires.

Les acteurs sociaux qui interagissent au sein d'une communauté d'apprentissage, tous êtres humains à part entière, détiennent des caractéristiques humaines différentes et doivent pouvoir poursuivre des objectifs sociaux distincts. La recherche, sinon l'imposition d'une homogénéisation irait à l'encontre à la fois de

la réalité même par laquelle toute communauté devrait se caractériser, soit l'hétérogénéité et la complexité, et de la visée fondamentale qui devrait soutenir la création de telles communautés: favoriser et soutenir le développement de chaque participant et favoriser son émancipation en tant qu'être humain.

Une telle conception implique alors l'établissement de processus démocratiques, participatifs, ouverts, critiques, s'appuyant sur la nécessité du dialogue, du débat, le droit à la divergence, la confrontation d'idées et de points de vue, au sein même de la classe et de l'école et un recours à des modèles d'intervention qui rompent avec un enseignement frontal, prescriptif, descendant et normatif. Une autre conception du curriculum, de type intégrateur, s'impose dès lors. Et cette conception requiert entre autres un ancrage des processus d'enseignement-apprentissage au sein des questions sociales, où les savoirs, traités d'un point de vue interdisciplinaire, ne sont plus présentés comme des *donnés*, réifiés, mais où ils favorisent la mise en œuvre de relations d'apprentissage en lien avec la vie. De plus, comment concilier la négation de ces conditions avec l'invocation si répandue d'une approche constructiviste?

En conclusion, il importe de rejeter une vision éclectique de la communauté d'apprentissage, vision qui incorpore dans la définition qu'elle en donne tout un ensemble disparate et additif – comme une liste d'épicerie – d'éléments à la mode du jour (tout est dans tout et réciproquement!). Il importe également de s'écarter d'une conception restreinte, étriquée et contraignante qui ne tient compte que des acteurs directement concernés – les enseignants et les élèves – pour privilégier une conception de la communauté apprenante ouverte sur l'extérieur, sur la société et ses enjeux sociaux. Enfin, on ne peut négliger qu'elle s'inscrive au sein d'une société donnée, marquée par un ensemble de règles, de normes, de valeurs, de principes et d'options idéologiques qui la caractérise.

Enfin, au-delà des discours apologétiques comme antagonistes, des études empiriques sont nécessaires pour mieux appréhender les emplois de la notion et leurs implications sociales et éducatives dans le milieu scolaire. Si maintes études ont été menées aux États-Unis, leur analyse laisse dans plusieurs cas quelque peu songeur, car elles se révèlent rapidement peu critiques, sinon tendancieuses, ayant souvent pour objectif la légitimation d'une expérience poursuivie ou d'un modèle privilégié (Sapon-Shevin, 1999). Au Québec, de telles études sont actuellement des plus rares. Notons seulement l'analyse en cours des participations à la communauté apprenante en contexte de classe, entre autres du point de vue des parents (Kalubi, 2003) et du point de vue des élèves à risque (*Ibid.*). À l'essai de clarification de la notion doivent être associées en conséquence des recherches sur les représentations et les pratiques de la notion en contexte de vie réelle.

NOTES

1. Une simple exploration de la banque de données ERIC à partir du mot clef *learning communities* donne quelque 2 731 entrées depuis 1966, 2 063 entrées depuis 1990 et 1 684 entrées depuis 1995. Cette croissance témoigne bien de son succès actuel dans l'univers anglophone des États-Unis. Par contre, le dépouillement de la revue canadienne bilingue, *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, n'a permis de déceler aucune entrée depuis 1988.
2. En anglais, les formes les plus fréquentes sont *learning community* (ou *communities*), *communities of practice* et *community education*, alors que l'on rencontre occasionnellement *community or learners* (Rogoff, Goodman Turkanis et Bartlett, 2001). En français, à côté de l'expression « communauté d'apprentissage », on observe « communauté apprenante », « communauté d'apprenants » ou encore « communauté éducative » qui possède une connotation plus large. Par ailleurs, il importe de ne pas confondre la communauté d'apprentissage avec la société du savoir, et, en anglais, *learning community* avec *learning society*.
3. Dans cet article, toutes les traductions de l'anglais sont de nous.
4. Notons simplement l'existence de nombreuses interprétations de la communauté d'apprentissage et qu'à travers elles, on peut souligner les quelques constantes suivantes : une philosophie de l'éducation commune ; un système de valeurs communes ; le partage de finalités et de buts communs ; des liens étroits sur le plan de l'affiliation ; une responsabilité partagée ; la coopération dans l'action (coconstruction) d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que dans tous les autres aspects de la vie scolaire ; un sentiment d'appartenance s'appuyant sur des relations humaines collégiales et soutenues ; des médiations directes par le biais d'une communication « face à face ».
5. Voir, par exemple, plusieurs articles parus dans les numéros 114 (mars 2000) et 121 (décembre 2001), ainsi que dans les numéros 119 (mai 2001) et 122 (mars 2002) où il est plusieurs fois question de communauté et de communauté d'apprentissage.
6. Ces compétences s'énoncent ainsi : « 6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves ; 9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école ; 10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés ; 11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 147, 153, 155, 157).
7. Voir entre autres, parmi plusieurs publications sur ce thème, Ministère de l'Éducation (1975a, 1975b). Il faut aussi rappeler que le MEQ a publié, de 1967 à 1978, la revue *L'école coopérative*, ancêtre de la revue *Vie pédagogique*.
8. Voir également, parmi plusieurs publications sur la question, Ministère de l'Éducation (1980).
9. Il est bien évident qu'il existe en Europe francophone de longs et importants antécédents qui conçoivent le processus d'enseignement-apprentissage d'un point de vue interrelationnel. L'éducation *nouvelle*, les pédagogies de la coopération, du projet, institutionnelles, de la libération comme la pédagogie marxiste, tous ces courants que Not (1979) a regroupés sous le vocable *pédagogies d'autostructuration cognitive* – pour celles toutefois qui reposent sur une forme quelconque d'apprentissage collectif –, mais aussi les pédagogies contemporaines qui se réclament de l'interactionnisme social constituent des modèles plus ou moins proches de la notion de communauté d'apprentissage.
10. Dans cette perspective, il importe de distinguer communauté de communautarisme, cette dernière notion faisant entre autres l'objet de vives critiques de la part des tenants d'une citoyenneté républicaine, de même que libéralisme et communautarisme. Comme le met fort bien en

évidence Pettit (1997), si le libéralisme met l'accent sur la liberté individuelle, entendue comme une non-interférence, et s'il conçoit que l'État libéral doit faire abstraction des appartenances ethniques, religieuses, linguistiques, culturelles, économiques, historiques, biologiques, etc., pour définir la citoyenneté (ce qui est le propre du modèle républicain français), le communautarisme, pour sa part, «...insiste sur l'importance au moins égale, sinon prioritaire, à accorder à l'appartenance communautaire» (p. 120) et, ajoute Pettit, «...au moins dans plusieurs de ses versions, il privilégie un État qui peut être étroitement greffé à une manière de vivre communautaire, quoi qu'il en coûte sur le plan de la neutralité, et qui pourra générer chez ses citoyens l'attachement et l'engagement» (*Ibid.*, p. 120). Ainsi, le communautarisme privilégie la liberté entendue comme non-domination, un État faible et un individualisme fort où «...les autres sont incapables d'interférer sur une base arbitraire dans vos affaires» (*Ibid.*, p. 122). Voir également Taylor (1992) qui lie démocratie et communautarisme.

11. Plusieurs autres auteurs vont, d'une manière ou d'une autre, dans le même sens, dont, par exemple, Aronowitz (2000), Burbules et Torres (2000), Elbaz et Helly (2000), Engell et Dangerfield (2002), Ohmae (1995), Petrella (2000), Press et Washburn (2000), Readings (1996) et Warnier (1999).

12. Cette thèse rejoint la position de plusieurs auteurs. Pour Bourdieu, note Wacquant (1996), «quand l'*habitus* affronte le monde social dont il est le produit, il se trouve "comme un poisson dans l'eau", car il ne sent pas le poids de l'eau et il considère le monde dans lequel il vit comme un fait admis» (p. 220). Ou encore, citant Plenel (1985), Bassis (1998) note, en analysant «les coulisses de la transposition», l'existence d'attaches qui marquent le conservatisme social régnant et qui «...contribuent à "transformer la contrainte en adhésion. La contrainte ne s'y dévoile qu'exceptionnellement sous son apparence fruste, tant la soumission se niche désormais dans la production prioritaire du consensus", consentement obtenu au prix d'en perdre la raison, à vouloir la mettre obstinément trop en avant» (p. 22).

13. Pour une analyse critique de l'idéologie néolibérale, voir entre autres Anderson (1996), Dostaler (2001), Klein, Tremblay et Dionne (1997) et Pasche et Peters (1997). Les visées du néolibéralisme, pour ces auteurs, sont les suivantes: supprimer tout obstacle (politique, économique, social) au libre fonctionnement du marché, toute entrave aux forces sociales spontanées (von Hayek, cité par Dostaler, 2001); combattre tout obstacle à la mise en place d'un nouveau modèle de fonctionnement social (keynésianisme, mesures de solidarité sociale à la suite de la guerre; *Welfare State* ou État-providence; social-démocratie; communisme); assurer la liberté économique et l'individualisme incarné dans le libre-échange, l'État se réduisant à n'être que le gardien de la «règle de la loi», norme universelle reposant elle-même sur les principes du néolibéralisme.

14. Il existe un nombre considérable de publications sur les *learning communities*, mais aussi sur les enseignants efficaces, les pratiques et les écoles exemplaires, les *full services schools*, le partenariat ou, encore, sur les *professional development schools*, le *collaborative leadership*, le *learner-centered classroom* (ou *centered school*), le recours à l'Internet dans le contexte d'une communauté virtuelle, l'apprentissage coopératif, la *cognition* située et les approches constructivistes. Tous ces courants établissent des liens plus ou moins étroits avec la notion de communauté d'apprentissage. Parmi cette multitude d'écrits, nous signalons, à titre strictement indicatif, les ouvrages de Boyer (1995), Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1990), Freiberg (1999), Levine (1999), McKnight et Kretzmann (1993), Oakley (1992), Rogoff, Goodman Turkanis et Bartlett (2001), Rubin (2002), Schauble et Glaser (1996), Shapiro et Levine (1999), Sergiovanni (1999), Wenger (1999), Wilson (1995) et Yarnit (2000).

15. Les trois autres tendances présentées (Raymond et Lenoir, 1998) sont la professionnalisation de l'enseignement, le poids accordé aux savoirs d'expérience des enseignants et le partenariat université-milieu scolaire.

16. Sans nier l'existence de nombreux débats sur la conception du pragmatisme aux États-Unis, nous retiendrons, au risque de caricaturer quelque peu, la définition d'un historien, Huggins, cité par Kimball (1995), pour qui « la notion [...] ce qui est utile est bon » est l'une « des trois caractéristiques centrales du caractère américain [qui] a donné à l'éducation libérale sa configuration si particulière dans les collèges américains » (p. 76).

17. La conception du modèle particulariste communautaire, bien différent du modèle assimilationniste universaliste propre à la vision républicaine française, se caractérise entre autres par la séparation et l'équilibre des pouvoirs, ainsi que Hobbes et Locke l'ont théorisée, et le pluralisme y est perçu comme l'expression « naturelle » des libertés publiques.

18. À titre illustratif, mentionnons la définition retenue par le Conseil supérieur de l'éducation (1998), laquelle, à notre avis, peut s'appliquer à tous les établissements d'enseignement et non seulement à l'ordre secondaire comme il le signale : « Une communauté éducative est une école qui mobilise tous ses acteurs, autant à l'interne que dans la communauté environnante, et qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission éducative » (p. 15). L'Organisation de coopération et de développements économiques propose pour sa part la définition suivante : une communauté d'apprentissage est composée « ... d'un groupe d'élèves ou de gens faisant partie d'une organisation/institution, ou encore de gens vivant sur un territoire donné qui, pendant un certain temps et motivés par une vision et une volonté commune, sont engagés ensemble dans la poursuite d'un savoir, d'habiletés ou d'attitudes à acquérir » (Larsen, 2001, p. 99). Une dernière définition qui illustre l'existence de différents angles d'approche, de différentes perspectives socioéducatives, considère qu'une communauté d'apprentissage « ... est un projet de transformation sociale et culturelle d'un centre éducatif et de son environnement en vue de parvenir à une société de l'information pour tous. Cette société de l'information est basée sur un apprentissage dialogique qui s'exerce à partir d'une éducation participative de toute la communauté et à tous ses niveaux » (Valls, 2000, dans Flecha Garcia, 2001, p. 79).

19. Rappelons l'existence de la Charte des cités éducatives, adoptée lors du premier Congrès international des cités éducatives tenu à Barcelone en 1989, charte par laquelle les villes signataires s'engagent « ... à revoir le rôle des autorités locales et des cités dans le but d'organiser et de fournir les services éducatifs requis » (Coll, 2001, p. 53).

20. Le document réunissant les contributions des intervenants du Forum universel de las culturas (2001a) présente plusieurs exemples intéressants de concrétisation de ces quatre formes de communauté d'apprentissage.

21. Compte tenu de l'origine diversifiée des participants au Forum universel de las culturas de Barcelone en 2001, on retrouve dans les contributions des visions de la communauté d'apprentissage qui vont d'une association au marché libre à une association à une intervention régulatrice ou de contrôle de la part de l'État. De même, la communauté d'apprentissage peut être pensée, soit dans une durée de temps limitée, soit comme étant le propre d'un apprentissage durant toute la vie, un *lifelong learning system*.

22. Voir en particulier le livre sous la direction de Phillips (2000) qui présente différents courants animant le constructivisme et des débats à leur sujet, dont plusieurs solides critiques de certains courants constructivistes. Voir également Spivey (1997).

23. Et donner du sens, comme le montre très bien Fabre (1999), c'est prendre en compte à la fois les dimensions épistémologiques (donner du sens pour le savoir), psychologiques (donner du sens pour le sujet) et sociologiques (donner du sens pour la société).

24. Que l'on pense ici aux rivalités et aux violences, souvent psychologiques, parfois physiques, qui se retrouvaient autrefois entre certaines classes de l'enseignement classiques dans certains pensionnats !

25. Ces auteurs mettent en évidence la tendance individualiste que véhicule le concept de compétence.

26. Néliste et Zúñiga (1997) montrent bien que, du point de vue politico-économique, le recours par l'État au concept d'intervention, étant donné son affaiblissement lié à la mondialisation et au néolibéralisme, renvoie de plus en plus, dans un processus de désengagement, la responsabilité des questions sociales à la société civile et à chacun de ses membres, en plus «...d'éroder le pouvoir des producteurs (établissements et professionnels) sur les services rendus au profit du client» (p. 28),

27. Le propre d'une idéologie, comme le montre Ansart (1974) est justement de se présenter comme l'antithèse d'une idéologie, comme l'expression de la réalité, comme le discours légitimé désignant des finalités auxquelles aspire le peuple tout entier: «C'est l'une des occultations communes du discours idéologique que de voiler cette exploration des fins et de prétendre que les fins proclamées ne sont que la volonté commune [...]. Or, précisément, cette volonté générale n'est pas un fait et c'est la première tâche des idéologues que de débattre de ces fins et d'amener une collectivité à approuver les fins et les moyens proposés» (p. 109). L'idéologie «proclame le sens, c'est-à-dire le sens vécu de la vie collective qui permettra de faire de l'action commune une vérité et de transposer chaque pratique dans l'ordre de l'intelligible et de la raison» (*Ibid.*, p. 15) et elle «ne revêt ses effets que dans la mesure où les messages sont reçus dans le consentement et sont vécus comme évidences par les consciences individuelles» (*Ibid.*, p. 81).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. New York, NY: Verso.
- Anderson, J.R., Reder, L.M. et Simon, H.A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4), 511.
- Anderson, P. (1996). Histoire et leçon du néolibéralisme. La construction d'une voie unique. *Page deux, Octobre*. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.fastnet.ch/Page2/p2_neolib_anderson.html>.
- Anderson, B. (2001). Online learning communities. A promising approach for compulsory and upper secondary schools. Document présenté au Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Forum de Barcelone, Barcelone, 5-6 octobre, p. 13-14.
- Ansart, P. (1974). *Les idéologies politiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Aronowitz, S. (2000). *Knowledge factory. Dismantling the corporate university and creating true higher learning*. Boston, MA: Bacon Press.
- Barth, R.S. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bassis, O. (1998). *Se construire dans le savoir à l'école, en formation d'adultes*. Paris: ESF.
- Beauchemin, J., Bourque, G., Duchastel, J., Boismenu, G. et Noel, A. (dir.) (1995). L'État dans la tourmente. *Les cahiers de recherche sociologique*, 24.
- Beauvois, J.L. (1994). *Traité de la servitude libérale. Analyse de la soumission*. Paris: Dunod.
- Bourque, G., Duchastel, J. et Kuzminski, A. (1997). Présentation: Les grandeurs et les misères de la société globale au Québec. *Cahiers de la recherche sociologique*, 28, 7-17.
- Boyer, E.L. (1995). *The basic school: A community for learning*. Princeton, MA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Breton, R. (1983). La communauté ethnique, communauté politique. *Sociologie et sociétés*, 15(2), 23-37.
- Brown, A.L. et Campione, J.C. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques. *Revue française de pédagogie*, 111, 11-33.
- Brown, A.L. et Campione, J.C. (1998). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (dir.), *Classroom lessons. Integrating cognitive theory and classroom practice* (p. 229-270). Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Brown, J.L., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Burbules, N.C. (2000). Does the Internet constitute a global educational community? In N.C. Burbules et C.A. Torres (dir.), *Globalization and education. Critical perspectives* (p. 323-355). New York, NY: Routledge.
- Burbules, N.C. et Torres, C.A. (dir.) (2000). *Globalization and education. Critical perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Cairns, A.C. (1999). Introduction. In A.C. Cairns, J.C. Courtney, H.J. MacKinnon, P. Michelmann et D.E. Smith (dir.), *Citizenship, diversity and pluralism* (p. 3-22). Montréal/Kingston: McGill/Queen University Press.

- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1990). *Campus life: In search of community*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Colardyn, D. (1996). *La gestion des compétences. Perspectives internationales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Coll, C. (2001). *Learning communities and the future of education*. Document présenté au Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Forum de Barcelone, Barcelone, 5-6 octobre, p. 51-67.
- Conseil supérieur de l'éducation (1996). *Contre l'abandon au secondaire: rétablir l'appartenance scolaire. Avis à la ministre de l'Éducation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Corrigan, D.C. et Udas, K. (1996). Creating collaborative, child- and family-centered education, health, and human service systems. In J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 893-921). New York, NY: Macmillan.
- Cuizhu, Z. (2001). Theory and practice of learning community in China. Document présenté au Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Forum de Barcelone, Barcelone, 5-6 octobre, p. 68-71.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: Macmillan.
- Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. Chicago, IL: Swallow Press.
- Dewey, J. (1929). My pedagogical creed. *Journal of the National Education Association*, 18(9), 291-295.
- Dostaler, G. (2001). *Le libéralisme de Hayek*. Paris: La Découverte.
- Dumouchel, P. (2000). Communautés, droits et justice sociale. In M. Elbaz et D. Helly (dir.), *Mondialisation, citoyenneté et multiculturalisme* (p. 79-86). Paris/Québec: L'Harmattan/Presses de l'Université Laval.
- Elbaz, M. et Helly, D. (2000). *Mondialisation, citoyenneté et multiculturalisme*. Paris/Montréal: L'Harmattan/Presses de l'Université Laval.
- Engell, J. et Dangerfield, A. (2002). The market-model University. Humanities in the age of money. *Harvard Magazine*, 1-11. Document téléaccessible à l'adresse URL: <http://www.harvard-magazine.com/issues/mj98/forum.html>.
- Enriquez, E. (1993). Les enjeux éthiques dans les organisations modernes. *Sociologie et sociétés*, 25(1), 25-38.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Flecha Garcia, R. (2001). *Learning communities in schools*. Document présenté au Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Forum de Barcelone, Barcelone, 5-6 octobre, p. 79-81.

- Fórum universal de las culturas (2000). Actes du colloque. Summary of presentations submitted. In *International symposium on learning communities. Preliminary document* (p. 6-10). *Barcelona: 5-6 octobre*. Barcelona: Fórum universal de las culturas.
- Fórum universal de las culturas (2000). Actes du colloque. *Barcelona: 5-6 octobre*. Barcelona: Fórum universal de las culturas.
- Fournier, R. (1997). Société globale ou société virtuelle: un secret mal gardé. *Cahiers de la recherche sociologique*, 28, 37-62.
- Freiberg, H.J. (dir.) (1999). *Beyond behaviorism. Changing the classroom management paradigm*. Needham Heights, NJ: Allyn and Bacon.
- Glaserfeld, E. von (1982). An interpretation of Piaget's constructivism. *Revue internationale de philosophie*, 36(4), 612-635.
- Glaserfeld, E. von (1984). Une introduction au constructivisme radical. In P. Watzlawick (dir.), *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme* (p. 19-43). Paris: Seuil.
- Glaserfeld, E. von (1995). *Radical Constructivism: A way of knowing and learning*. Londres: Falmer Press.
- Hansen, D.T. (2002). Dewey's conception of an environment for teaching and learning. *Curriculum Inquiry*, 32(3), 267-280.
- Hargreaves, A., Earl L. et Ryan, J. (1996). *Schooling for change: Reinventing education for early adolescents*. Bristol, PA: Falmer.
- Helly, D. (1997). Les transformations de l'idée de nation. In G. Bouchard et Y. Lamonde (dir.), *La nation dans tous ses états. Le Québec en comparaison* (p. 311-336). Paris: L'Harmattan.
- Israël, J. (1972). *L'aliénation, de Marx à la sociologie contemporaine. Une étude macroscopique*. Paris: Anthropos.
- Johnson, D.W. et Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. et Johnson, R.T. (1999). The three Cs of school and classroom management. In H.J. Freiberg (dir.), *Beyond behaviorism. Changing the classroom management paradigm* (p. 119-144). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Judy, R. (1993). *(Dis)forming the american canon: African-arabic slave narratives and the vernacular*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Kalubi, J.C. (2001). *The complex aspects of learning community: Integrating a pupil at risk*. Document présenté au Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Forum de Barcelone, Barcelone, 5-6 octobre, p. 82-88.
- Kalubi, J.-C. (2003). Inclusion dans une communauté apprenante: synthèse sur les relations entre enseignants et élèves ayant des besoins spéciaux. Document téléaccessible à l'adresse URL: <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/7220.pdf>. Consulté le 25 août 2006.
- Kimball, B.A. (1995). Toward pragmatic liberal education. In O. Orrill (dir.), *The condition of american liberal education. Pragmatism and a changing tradition* (p. 3-122). New York, NY: College Board Publications.

- Klein, J.L., Tremblay, P.A. et Dionne, H. (dir.) (1997). *Au-delà du néolibéralisme. Quel rôle pour les mouvements sociaux?* Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Kliebard, H. (1986). *The struggle for the american curriculum: 1893-1958*. Boston, MA: Routledge and Kegan Paul.
- Kliebard, H.M. (1992a). *Forging the American curriculum. Essays in curriculum history and theory*. New York, NY: Routledge.
- Kliebard, H.M. (1992b). Constructing a History of the American Curriculum. In P.H. Jackson (dir.), *Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association* (p. 157-184). New York, NY: Macmillan.
- Kojève, A. (1947). *Introduction à la lecture de Hegel. Leçons sur la phénoménologie de l'esprit*. Paris: Gallimard.
- Kosik, K. (1970). *La dialectique du concret*. Paris: François Maspéro.
- Laferrière, T. (2001). *Teacher learning, community and technology*. Document présenté au Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Forum de Barcelone, Barcelone, 5-6 octobre, p. 89-93).
- Lamon, M., Scardamalia, M. et Laferrière, T. (2001). *Learning communities: A knowledge building approach*. Document présenté au Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Forum de Barcelone, Barcelone, 5-6 octobre, p. 94-98.
- Larsen, K. (2001). *Contribution on learning communities and the future of education: An OECD vision*. Document présenté au Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Forum de Barcelone, Barcelone, 5-6 octobre, p. 99-101.
- Latour, B. (1992). One more turn after the social turn. In E. McMullin (dir.), *The social dimensions of science* (p. 272-294). Notre-Dame, IN: University of Notre-Dame Press.
- Lee, V.E., Bryk, A.S. et Smith, J.B. (1993). The organization of effective secondary schools. *Review of Research in Education*, 19, 171-267.
- Lemière, V. (1997). *Apprendre et réussir ensemble. Construire une communauté éducative*. Lyon: Chronique sociale.
- Lenoir, Y. (1993). Entre Hegel et Descartes: de quels sens peut-il être question en didactique? In P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 29-99). Sherbrooke: CRP.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 223-251). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lenoir, Y. (2000a). La recherche dans le champ des didactiques: quelques remarques sur les types de recherches, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 22(1), 177-222.
- Lenoir, Y. (2000b). *La recherche en éducation: quelques enjeux à l'aube du 21^e siècle*. Conférence d'ouverture présentée dans le cadre du 13^e congrès international de l'Association mondiale des sciences de l'éducation, Sherbrooke, 26 juin. Document téléaccessible à l'adresse URL: <<http://www.educ.usherb.ca/crie/>>.
- Lenoir, Y. (2000c). L'université du 21^e siècle: culturelle ou «excellente»? *Éducation Canada*, 40(3), 32-36.

- Lenoir, Y. (2002a). Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis: éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(1), 91-128.
- Lenoir, Y. (2002b). La question éthique en supervision de stages en enseignement: quelle éthique et pour qui? In M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 197-216). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y. (à paraître a). Quelques visages du constructivisme en éducation – du constructivisme naïf au socioconstructivisme – et leurs effets sur la conception de l'enseignement. In Y. Lenoir et F. Larose (dir.), *Le constructivisme en éducation. Regards pluriels*. Sherbrooke: CRP.
- Lenoir, Y. (à paraître b). Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation: quelles compatibilités entre les attentes sociales et les visées éducatives? In C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation des résultats en éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Lenoir, Y. et Larose, F. (sous presse). Analyse de la perspective constructiviste du nouveau curriculum québécois de l'enseignement primaire. In Y. Lenoir, C. Lessard et F. Larose (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke: CRP.
- Lenoir-Achdjian, A. (2001a). *Appréhender la nation, vivre la diaspora: regards arméniens*. Thèse de doctorat en anthropologie, Université de Montréal, Montréal.
- Lenoir-Achdjian, A. (2001b). *Exploration de la notion de communauté dans la littérature francophone*. Montréal: Université de Montréal. Document non publié.
- Lenoir-Achdjian, A. (2001c). *Le concept de communauté: de la théorie à la pratique*. Montréal: Université de Montréal. Document non publié.
- Lenoir-Achdjian, A. (2001d). *Étude de l'efficacité des programmes sociaux sur l'action sur l'exclusion sociale*. Montréal: Université de Montréal. Document non publié.
- Levine, J.H. (1999). *Learning communities: New structures, new partnerships for learning. The first-year experience*. Columbia, SC: South Carolina University Press.
- Lieberman, A. (1992). The meaning of scholarly activity and the building of community. *Educational Researcher*, 21(6), 5-12.
- Manent, P. (1987). *Histoire intellectuelle du libéralisme: dix leçons*. Paris: Calmann-Lévy.
- Marienstras, É. (1976). *Les mythes fondateurs de la nation américaine*. Paris: François Maspéro.
- Marienstras, É. (1988). *Nous le peuple. Les origines du nationalisme américain*. Paris: Gallimard.
- Martinet, M.A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Martinet, M-A., Gauthier, C., Raymond, D. (2001). *Les orientations et compétences attendues en formation à l'enseignement*. Québec: Ministère de l'éducation.
- McCarty, L.P. et Schwandt, T.A. (2000). Seductive illusions: von Glasersfeld and Gergen on epistemology and education. In D.C. Phillips (dir.), *Constructivism in education. Opinions and second opinions on controversial issues*, (p. 41-85). Chicago, IL: University of Chicago Press.

- McKnight, J. et Kretzmann, J. (1993). *Building communities from the inside out: A path toward finding and mobilizing community's assets*. Chicago, IL: ACTA Publications.
- Meighan, R. (2000). Alternative for everybody, all the time. In R. Miller (dir.), *Creating learning communities: Models, resources and new ways of thinking about teaching and learning*. Brandon, VT: The Foundation for Educational Renewal.
- Meirieu, P. (1996). Les théories pédagogiques sont-elles faites pour être mises en pratique? In B.X. René et B. Foucteau (dir.), *Pédagogies de la médiation (Tome 2)*. Poitiers: Université de Poitiers.
- Mialaret, G. (2001). *A few theoretical reminders*. Document présenté au Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Forum de Barcelone, Barcelone, 5-6 octobre, p. 118-120.
- Ministère de l'Éducation (1975a). *L'école, milieu de vie (1) élémentaire. Guide d'élaboration du devis pédagogique et du programme technique pour l'aménagement d'une école élémentaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1975b). *L'école, milieu de vie (2) élémentaire. Guide d'organisation pédagogique pour faciliter le progrès continu de l'élève par l'individualisation de l'enseignement à l'école élémentaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1980). *Le projet éducatif de l'école*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1982). *L'école québécoise, une école communautaire et responsable*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1997). *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives (Loi n° 180, c. 96)*. Québec: Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse URL: <<http://publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fr/frame/index.html>>.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Mohia-Navet, N. (1995). *Ethnologie et psychanalyse*. Paris: L'Harmattan.
- Moon, R. (2001). *Some guidelines and practical considerations for an improvement in education*. Document présenté au Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Forum de Barcelone, Barcelone, 5-6 octobre, p. 121-122.
- Nélisse, C. et Zúñiga, R. (1997). Intervention: les savoirs en action. In C. Nélisse et R. Zúñiga (dir.), *L'intervention: les savoirs en question* (p. 5-16). Sherbrooke: GGC.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat.
- Oakley, F. (1992). *Community of learning: The american college and the liberal arts tradition*. New York, NY: Oxford University Press.
- Ohmae, K. (1995). *The end of the Nation state. The rise of regional economies*. New York, NY: The Free Press.
- Osterman, K.F. (2000). Student's need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.

- Ouvrard, Y. (2003). *Dictionnaire Latin-Français*. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://perso.wanadoo.fr/prima.elementa/Dico.htm>>.
- Pasche, C. et Peters, S. (1997). Les premiers pas de la Société du Mont-Pélerin ou les dessous chics du néolibéralisme. In D. Le Dinh (dir.), *L'avènement des sciences sociales comme disciplines académiques, XIX^e-XX^e siècles*. Lausanne: Antipodes.
- Pettit, P. (1997). *Republicanism. A theory of freedom and government*. Oxford/New York, NY: Oxford University Press/Clarendon Press.
- Petrella, R. (2000). *L'éducation, victime de cinq pièges. À propos de la société de la connaissance*. Montréal: Fides.
- Phillips, D.C. (dir.) (2000a). *Constructivism in education. Opinions and second opinions on controversial issues*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Piaget, J. (1965). *Études sociologiques*. Genève: Librairie Droz.
- Pinar, W.F. (1998). Dreamt into existence by others: Notes on school reform in the US. In M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales* (p. 201-229). Paris: Presses universitaires de France.
- Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. et Taubman, P.M. (1995). *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York, NY: Peter Lang.
- Plenel, E. (1985). *L'État et l'école en France. La République inachevée*. Paris: Payot.
- Prawat, R.S. (1996). Learning community, commitment and school reform. *Curriculum Studies*, 28(2), 91-110.
- Press, E. et Washburn, J. (2000). The kept university. *The Atlantic monthly, mars*, 29-54.
- Raymond, D. et Lenoir, Y. (1998). Enseignants de métier et formation initiale: une problématique divergente et complexe. In D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (p. 47-102). Bruxelles: De Boeck Université.
- Readings, B. (1996). *The University in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Robertson, E. (1992). Is Dewey educational vision still viable? *Review of Research in Education*, 18, 335-381.
- Rogoff, B., Goodman Turkkanis, C. et Bartlett, L. (dir.) (2001). *Learning together. Children and adults in a school community*. New York, NY: Oxford University Press.
- Ropé, F. et Tanguy, L. (1995). La codification de la formation et du travail en termes de compétences en France. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4), 731-754.
- Rowan, B. (1990). Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools. *Review of Research in Education*, 16, 353-389.
- Rubin, H. (2002). *Collaborative leadership. Developing effective partnerships in communities and schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Rudolph, F. (1977). *Curriculum. A history of the american undergraduate course of study since 1636*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sapon-Shevin, M. (1999). *Because we can change the world. A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Schauble, L. et Glaser, R. (dir.). (1996). *Innovations in learning: New environments for education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schnapper, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté?* Paris: Gallimard.
- Shapiro, N.S. et Levine, J.H. (1999). *Creating learning communities: A practical guide to winning support, organizing for change, and implementing programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shields, C.M. (2000). Learning from difference: Considerations for schools as communities. *Curriculum Inquiry*, 30(3), 275-294.
- Sergiovanni, T.J. (1999). *Building community in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Snow, C.P. (1959). *The two cultures and the scientific revolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spivey, N.N. (1997). *The constructivist metaphor. Reading, writing, and the making of meaning*. San Diego, CA: Academic Press.
- St-Germain, C. (2002). L'école, une communauté éducative. *Virage*, 5 novembre, 6-7.
- Tanguy, L. (1996). Les usages sociaux de la notion de compétence. *Sciences humaines*, 12, 62-65.
- Tanner, D. et Tanner, L. (1990). *History of the school curriculum*. New York, NY: Macmillan/ Collier Macmillan.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and the politics of recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Thompson, J. (2001). *Virtual learning communities in networks*. Document présenté au Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Forum de Barcelone, Barcelone, 5-6 octobre, p. 140-143.
- Tobin, K. (2000). Constructivism in science education: Moving on... In D.C. Phillips (dir.), *Constructivism in education. Opinions and second opinions on controversial Issues*, p. 227-253. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tremblay, A. (1997). Feu la société globale et les méthodes quantitatives: de nouveaux termes pour un ancien débat? *Cahiers de la recherche sociologique*, 28, 63-88.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizajes: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Thèse de doctorat, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Vayreda, I. (2001). *Virtual communities*. Document présenté au Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Forum de Barcelone, Barcelone, 5-6 octobre, p. 152-156.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher order processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wacquant, L.J.D. (1996). Toward a reflexive sociology: A workshop with Pierre Bourdieu. In S.P. Turner (dir.), *Social theory and sociology: The classics and beyond* (p. 213-229). Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Warnier, J.-P. (1999). *La mondialisation de la culture*. Paris: La Découverte.
- Watzlawick, P. (dir.) (1984). *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*. Paris: Seuil.

- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Whitehead, A.N. (1929). *The aims of education*. Londres: Williams and Norgate.
- Williams, R. (1983). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. New York, NY: Oxford University Press.
- Wilson, D.J. (1995). *Science, community, and the transformation of American philosophy, 1860-1930*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Windschilt, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131-175.
- Yarnit, M. (2000). *Towns, cities and regions in the learning age: A survey of learning communities*. Londres: Learning City Network.
- Yarnit, M. (2001). *Territorial Learning communities*. Document présenté au Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Forum de Barcelone, Barcelone, 5-6 octobre, p. 165-170.
- Young, I.M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

La communication pédagogique dans une communauté d'apprenants en réseau : récit de pratique

LOUISE MÉNARD

ENSEIGNANTE

École secondaire Les Compagnons-de-Cartier, Canada

THÉRÈSE LAFERRIÈRE

Professeure

Université Laval, Canada

RÉSUMÉ – En suivant la méthode du récit de pratique, une enseignante raconte la communication pédagogique qui a été établie dans une classe d'élèves québécois de 13-14 ans équipés d'ordinateurs portatifs branchés en réseau. L'orientation générale de la communication pédagogique développée par l'enseignante visait à installer et à maintenir une communauté d'apprenants susceptible de connaître des moments de coélaboration de connaissances. L'universitaire qui l'a accompagnée a été témoin de son intervention pédagogique et toutes deux ont entretenu un dialogue progressif sur cette même pratique ainsi que sur ses fondements théoriques. Le nouvel environnement d'apprentissage créé, tout comme les nouveaux rôles observés, constitue les résultats de cette recherche-action réalisée en collaboration.

INTRODUCTION

Les défis à relever dans un environnement d'apprentissage formel intégrant les nouvelles technologies sont de taille pour qui veut tirer avantage des nouveaux outils disponibles pour pratiquer une pédagogie inspirée des perspectives actuelles sur la cognition. Au premier plan, nous situons les élèves et l'environnement qu'ils côtoient quotidiennement, ainsi que les nouveaux rôles de l'enseignant¹ dans une communauté naissante et évolutive. Nous posons les orientations de la communication pédagogique afin de fournir un éclairage sur l'interaction dans la communauté. Nous adoptons une vision globale qui n'a d'autres buts que celui de constituer en réseau les ressources humaines et la variété de leurs modes de relations attentionnelles, mnémoniques, expressives et dialogiques. Ainsi, le découpage proposé devra-t-il aider à analyser une communauté dans son mouvement dynamique de coélaboration de connaissances qui se dégagera des activités de construction de connaissances et de coconstruction de sens que cette communauté proposera à ses membres.

L'ÉTABLISSEMENT D'UN ENVIRONNEMENT INTERACTIF COMPLEXE

La première orientation donnée à la communication pédagogique est la création d'un environnement riche en interactions sociales afin que chacun de ses principaux éléments constitutifs puisse contribuer à solliciter l'activité cognitive des personnes. L'idée est de mettre en place des situations où celles-ci pourront initier une inscription d'engagement, adapter un questionnement de proximité, goûter au pouvoir des expressions et des conjonctions innovantes, exercer une liberté humaniste et déclencher un plaisir partagé.

Dans notre cas aux tendances fortement inspirées du cognitivisme, du socio-constructivisme et du constructivisme, l'enseignant va établir dans sa communication pédagogique des contextes collaboratifs dans lesquels, par la nature du programme d'études et de ses appuis théoriques, surgira indubitablement un besoin pour l'élève d'interagir et de réfléchir.

Cela suppose que l'enseignant et les élèves entre eux interagissent et réfléchissent quotidiennement en contexte pour scruter les savoirs, systématiser de nouvelles connaissances, muter leur compréhension et élever leur savoir à un plus haut niveau. L'enseignant entend alors retracer l'activité cognitive qui marque différemment son empreinte dans les limites des représentations qu'un groupe a en cours de coconstruction de connaissances, voire de compétences. L'environnement d'apprentissage proposé est structuré dans un espace comportant différents contextes collaboratifs organisés et interreliés par les humains qui les développent et auxquels ils réfléchissent.

LA COMMUNAUTÉ ET SES INTELLIGENCES

La gestion de la classe évolue : l'enseignant et les élèves sont en mesure de s'ouvrir à des idées différentes au regard de la participation, de la diversité, des variations, de la réflexion et de la possibilité d'élever le savoir collectif quand sont mises à profit des intelligences multiples (Gardner, 1983) qui se valorisent mutuellement.

L'intention pédagogique de l'enseignant est de créer des activités reliées à des démarches de pensée diversifiées et variées. En effet, pour apprendre il faut partager et pouvoir ancrer ce partage dans un fonds commun de connaissances. Ici, l'intervention de l'enseignant permettra de rapprocher les points de vue et de créer les points d'ancrage nécessaires à la naissance de la communauté.

Pour définir les possibilités réelles de partage au sein d'un groupe, il est plus judicieux de s'intéresser à l'activité cognitive que l'élève est capable de mobiliser sur les connaissances et les compétences qui le caractérisent. Par activité cognitive, nous désignons non seulement les idées descriptives, justificatives, narratives ou historiques dont dispose l'élève, mais aussi sa réponse aux échafaudages qui lui sont fournis par le contexte dans lequel il se trouve et qu'il pourra mobiliser pour se représenter l'idée soutenant la tâche à accomplir ou déjà accomplie.

En référence aux modèles de la psychologie cognitive, l'enseignant différencie dans la démarche de l'élève les pensées qui concernent les connaissances déclara-

tives, le *savoir que* et celles qui se rattachent aux connaissances procédurales, le *savoir comment*. Les connaissances conditionnelles constituent le temps de l'activité où l'élève adapte son activité cognitive à un nouveau contexte. L'intention pédagogique générale est de trois ordres : sensibiliser à une démarche particulière et démontrer la variété des façons de procéder ; promouvoir le dialogue entre les démarches d'un élève et entre ses démarches et celles de ses pairs et ainsi faire de la classe un lieu de réflexion collective en organisant des temps d'échanges et des dispositifs communs ; valoriser les gestes en matière d'apprentissage en réfléchissant les regroupements de l'information et en orientant les démarches vers une action de responsabilité collective.

Dans ce cadre métacognitif de la connaissance, l'élève se figure des processus par lesquels il apprend. Il est encouragé à analyser de façon critique les caractéristiques de sa démarche d'acquisition de connaissances en regard des plans d'action poursuivis et à adapter des stratégies à son nouveau contexte de réflexion. L'aide à fournir au plan métacognitif consiste en quelque sorte à pousser l'apprenant à garder les traces (l'historique) de sa démarche, dont il pourra effectuer une analyse et à propos de laquelle il pourra soumettre des idées d'éclaircissement, de modifications, d'avantages ou de gains possibles, de limites ou d'inconvénients, de précautions nécessaires, de projet(s) futur(s).

Dans la conception du développement de Bruner (1983), l'élève se représente sa compétence lorsqu'il peut extraire d'une activité cognitive des éléments pour marquer son engagement à percevoir, à construire du sens, à porter un jugement critique, à mettre à profit et à acquérir de nouvelles connaissances, à réfléchir à l'efficacité des stratégies. Dans ce contexte, l'élève peut s'engager à partager ses conceptions sur les contenus et les notions, sur l'organisation des activités proposées, sur la qualité du travail en équipe, sur les usages possibles et réels des outils informatiques et de la technologie en réseau. En ce sens, les programmes d'études servent alors l'organisation du mouvement collectif et la conduite des apprentissages. L'enseignant devra privilégier les contenus qu'il juge essentiels au développement de la compétence par l'élève et ses interprétations seront *éprouvées* en cours d'année.

La communauté et ses dispositifs d'aide à la communication

Un dispositif d'aide à la communication consiste en la création d'un lieu virtuel dans lequel les élèves disposent d'un certain nombre de renseignements susceptibles de favoriser la réflexion et la mise en commun des idées qu'ils ont sur le problème à explorer, ainsi que la satisfaction qu'ils peuvent tirer du processus proposé. Dans ce cas, d'une part, les opérations contrôlées par l'élève sont assez nombreuses pour que les effets non contrôlés restent dans des limites tolérables et, d'autre part, le processus reste ouvert à la prise en compte de nouvelles procédures, pas forcément anticipées à un instant donné, mais qui peuvent prendre de l'importance selon les changements futurs. Dans ce lieu virtuel, la planification

des contenus est élaborée selon un modèle de séquence des activités, non pas pour les couler dans un moule rigide, mais pour les hiérarchiser, en optimiser les enchaînements et tracer une ligne de conduite pour le groupe et tous ses membres. En outre, la planification leur permet d'anticiper les événements.

L'ordinateur apporte également un autre dispositif d'aide grâce à l'usage de certains logiciels aptes à conserver dans la transparence (mémorisation) la démarche cognitive de l'élève, ou du moins ses traces, dans sa tentative d'interagir avec l'environnement pour acquérir et approfondir ses connaissances. Dans la mesure où les opérations des acteurs mobilisent les composantes cognitives, affectives, sociales, technologiques et métacognitives, il s'agit de garantir une contrainte d'interactions et une réflexion sur les démarches. Toute situation nouvelle présente des analogies avec des circonstances déjà vécues et le rappel des expériences passées constitue une aide très efficace pour résoudre les problèmes du moment.

Encore faut-il savoir profiter des expériences collectives et non seulement de celles d'une seule personne ou d'une seule expérience à un moment donné. Pour cela, il faut collecter les informations dans une perspective historique, les recueillir méthodiquement et les organiser sous des formes cohérentes de raisonnement. Par exemple, au lieu de rester dans la tête de l'élève et risquer les représentations erronées, les documents écrits sont soigneusement enregistrés et communiqués en fonction de buts fixés et des intentions.

Le troisième dispositif, bien qu'il puisse recourir à des outils informatisés, exige des aptitudes spécifiquement humaines telles que l'intelligence et sa créativité, la prise de décisions et le soutien mutuel. Quel que soit le degré de perfectionnement de la machine, le processus ne donnera pleine satisfaction que si les élèves s'entendent entre eux et s'ils sont motivés par un désir commun de bien travailler. Cela implique que soit mis en place un dispositif d'animation approprié. On constate que la qualité du travail s'améliore à la suite d'interventions visant à développer un bon esprit d'équipe parmi les élèves. Les composantes de l'animation nécessitent des interventions de soutien variées : dépannage pour l'ordinateur, formation entre les élèves, pairs-aidant reconnus, aides spontanées, échanges réguliers, échafaudages. Un processus efficace doit donc prendre en compte ce soutien, sous ses différents aspects, comme une partie intégrante de son déroulement et non comme un phénomène accessoire.

L'aide à la communication permet à l'élève de justifier et de prévoir les effets de son action. L'approche réflexive de Schön (1983), appliquée en contexte scolaire avec des jeunes, exige, comme dans le cas d'adultes, une réflexion en cours d'action et sur l'action et elle demeure le cœur du processus. En fin de compte, ce processus est une démarche à suivre pour étudier et améliorer des stratégies et pour transformer des savoirs. La démarche d'aide à la communication consiste à se rapprocher autant que possible des processus réflexifs et du travail de qualité, en passant par une série d'adaptations progressives.

La coconstruction des connaissances fondée sur une attitude démocratique

L'attitude démocratique est la deuxième orientation donnée à la communication pédagogique. Elle est en continuité directe avec les activités conduites dans l'espace de coconstruction, où les contributions s'articulent autour de la démarche de la pensée à travers la gestion de projet. Le partage des connaissances, tout comme la coopération dans le cadre d'un travail mené en commun, tire une grande partie de son intérêt de la confrontation des idées dont l'état diffère par rapport à l'environnement observé. En raison de notre posture communicationnelle, nous appréhendons les activités sous l'angle des contenus : elles sont aussi les espaces de la construction mutuelle d'un projet commun, dans lesquels l'intention de l'enseignant croise celle de l'élève, et l'intention d'un élève croise celle d'un autre élève. Ainsi, pour que le partage ait effectivement lieu, il convient que cette diversité soit et demeure compatible avec les possibilités de développement du groupe-classe.

En reprenant la différenciation proposée par Vygotsky (Rieber et Carton, 1987) entre les connaissances maîtrisées par l'individu et la zone de développement de proximité, l'enseignant rassemble la diversité (de personnes, d'idées et d'actions) qui permet à un groupe de construire de nouvelles représentations par l'existence de zones de *perception* entre les connaissances retenues et la zone de développement qui caractérise celles qu'on laisse de côté. Si toutes les connaissances sont caractérisées par le même noyau d'idées, il y a peu de chance que des progrès significatifs puissent avoir lieu si ce n'est par l'introduction de nouveaux éléments qui prendront en charge l'étaillage, c'est-à-dire le soutien qui va guider l'acte d'incorporer les idées nouvelles dans le noyau de connaissances qui caractérise un groupe.

L'attitude démocratique place la personne humaine porteuse d'identité citoyenne au centre de l'ensemble des activités d'étaillage qui prennent forme dans l'espace public partagé. C'est donc à travers une conception de développement de proximité que l'enseignant adopte une approche démocratique pour sa gestion de classe. Cette attitude démocratique favorise la formulation d'intentions de partage d'une problématique portant tout à la fois sur le cognitif, le social et le bagage conversationnel minimum pour la poursuivre². La matérialisation du cheminement des connaissances dans une collectivité permettra aux élèves d'avoir une représentation des apprentissages du *groupe*, puis de se sentir coresponsables de son développement. Chacun a bien *sa petite idée* sur l'orientation à donner sur ce qui transparaît dans le contexte ! En voici une illustration (voir les vignettes 1 et 2) :

VIGNETTE 1

Ce n'est qu'à la fin du travail de coconstruction qu'il est possible d'**établir des liens entre les arguments et les positions avancées** en tenant compte, bien sûr, de **ce qui a été accompli par les autres membres de la communauté**. Rendus à cette étape seulement, les apprenants peuvent **formuler des questions plus complexes** qui synthétisent les propos tenus lors du travail de coélaboration des connaissances. Ici, J. Arsenault (dans son analyse-synthèse) apprécie les avancées du savoir collectif à propos du territoire agricole.

Les avancées du savoir collectif à propos du territoire agricole

Par J. Arsenault, élève de troisième secondaire PROTIC, février 2003

Titre de la note/ nom	Problème	Échafaudage	Activités	Caractéristiques
Division des terres: pour-quoi? François V.	Division des terres	« J'ajoute un fait nouveau. » « J'approfondis une idée. » « Je voudrais te signaler que... »	Décoder des paysages du territoire agricole	Informations sur les rangs et les cantons
Les cantons de l'est et de l'ouest Marie-Andrée	Division des terres Type d'agriculture	« J'énonce ma théorie. »	Décoder des paysages du territoire agricole	Explication des cantons de dimensions différentes
Climat vs récoltes au Canada Antoine	Type d'agriculture	« J'approfondis une idée. »	Décoder des paysages du territoire agricole	Influence du climat sur l'agriculture
Pourquoi les jeunes partent à la campagne Gilbert	Exode rural	« J'énonce ma théorie. »	Mettre en relation différentes échelles géographiques	Le rôle de la machinerie dans l'exode rural
Type d'agriculture François V.	Type d'agriculture	« J'ajoute un fait nouveau. »	Saisir le sens des actions humaines sur le territoire agricole	Énumération et définition de différents types d'agriculture

Les notes de François V., de Marie-Andrée et d'Antoine, qui ont participé à l'élaboration des notes sur les cantons avec des échafaudages comme *j'énonce ma théorie* et *j'approfondis une idée* font beaucoup avancer le savoir en traitant de différents contenus qui expliquent et précisent des informations. Cela permet d'explorer en profondeur un sujet tout en adoptant des points de vue différents.

Dans le temps, on divisait les terres en rangs ou en cantons. Les rangs permettaient très souvent à tous les agriculteurs de pouvoir avoir de l'eau sur leur terre. Les Français divisaient leurs champs de cette façon. Les rangs sont de forme rectangulaire. Les cantons quant à eux sont de forme

carrée. À cause de ce principe anglais, plusieurs agriculteurs n'ont pas nécessairement un cours d'eau qui rejoint leur territoire. – François V.

Je me suis demandé si les rangs français avaient pour avantage de faire passer un cours d'eau chez chaque propriétaire, quels étaient les avantages des cantons anglais, car il devait bien y en avoir. – Marie-Andrée

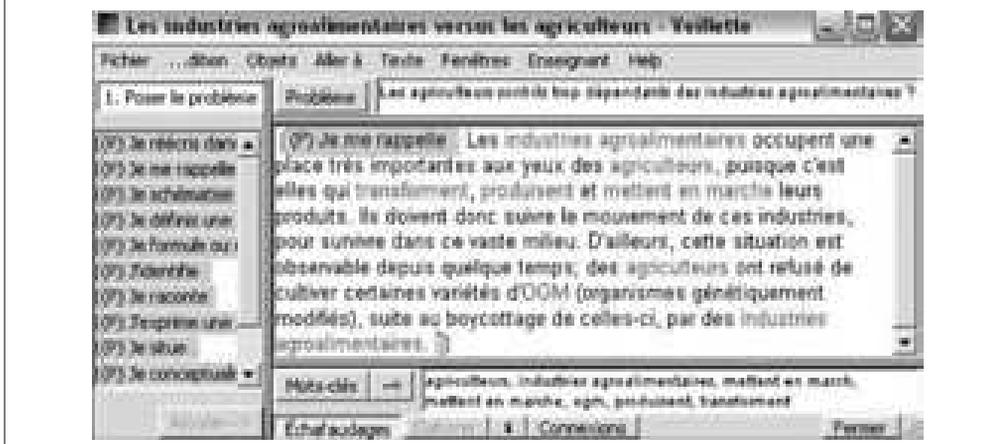
Dans ces exemples, on peut voir l'évolution des informations et le trajet qui a été fait par les différents membres de la collectivité pour approfondir un sujet et développer des capacités telles que : *décoder le paysage agricole, saisir le sens des actions humaines sur le territoire agricole et même, jusqu'à une certaine limite, mettre en relation différentes échelles géographiques.* Ajouter des cartes ou organiser les informations de façon plus cohérente pourrait grandement aider à la compréhension et donc, à l'élaboration des connaissances par d'autres collaborateurs. Dans ce même exemple de la suite de notes sur les cantons, on pourrait montrer des cartes qui illustrent la conservation des lots carrés et des cantons ou bien les routes séparant ce qui fut des rangs. Pour ce qui est des critères de la compétence, on peut remarquer que l'utilisation des cartes est beaucoup trop restreinte, qu'il faudrait l'exploiter bien davantage pour communiquer plus aisément. Les échelles géographiques, par exemple, pourraient montrer un sujet sous ses dimensions sociales, économiques, historiques. D'ailleurs, Antoine nous en fournit un exemple dans sa note sur les cantons en expliquant leur implantation sous le régime britannique (voir la deuxième vignette).

VIGNETTE 2

À la suite de la réponse à la question *Y a-t-il un élément qui t'a particulièrement motivé dans ce projet?*, on constate **que le questionnement de l'élève** lui donne la possibilité de s'intéresser vraiment au sujet, et ce, même si la problématique de départ est commune à toute la communauté.

C'est qu'on avait un libre choix. On avait un thème, qui était l'industrie agroalimentaire, mais l'industrie agroalimentaire c'est un sujet qui est vaste, donc on pouvait traiter plusieurs choses et selon nos intérêts.

Lorsque **l'accent est mis sur ce qui intrigue les membres plutôt que sur une tâche à accomplir**, les apprenants sont davantage poussés à se questionner et ainsi à explorer. Le retour réflexif que J. Veillette fait sur son travail collaboratif sur le Knowledge Forum nous démontre bien ce principe de coconstruction :



La communauté et ses moments de coélaboration de connaissances

Bereiter et Scardamalia (1993) ont mis en avant l'épistémologie de la coélaboration de connaissances (*Knowledge building*) et soutiennent que toute idée peut être améliorée si elle met en scène un ensemble de significations pertinentes dans une communauté (d'apprenants ou de recherche) :

- Une idée doit être accessible pour être étudiée, analysée, approfondie et partagée ;
- Une idée se construit en s'échafaudant sur les autres idées ;
- Une idée en chantier vaut mille mots ;
- Une idée doit être évaluée en fonction des sens et des significations qu'elle génère pour soi et pour autrui ;
- Les idées réseautées sont exportables à d'autres contextes d'apprentissage et de travail sans pour autant qu'elles interviennent directement dans le processus de construction d'autres communautés.

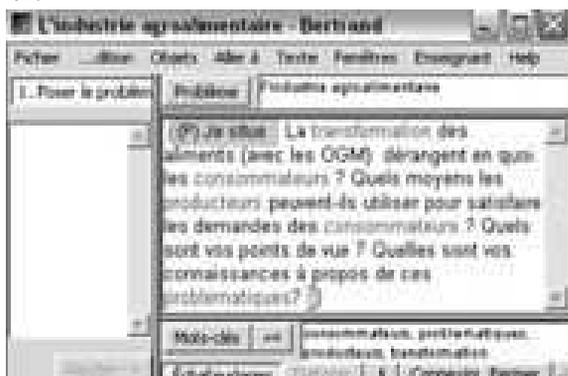
Dans un tel contexte de partage d'idées lors de questionnements authentiques, l'élève est libre du choix d'ouvrir aux autres un élément du problème pour y développer une idée. Le contexte l'encourage à organiser, à sélectionner et à intégrer les arguments descriptifs, justificatifs, narratifs ou historiques nécessaires à la communication de son idée. Il n'applique pas en toute circonstance la même méthode, la même solution, mais il sait la moduler en fonction des situations (voir la vignette 3).

VIGNETTE 3

Une élève a imaginé une stratégie permettant d'aider ses coéquipiers à construire davantage dans leur perspective du Knowledge Forum portant sur l'industrie agroalimentaire. En écrivant une note dans laquelle elle **alimente le processus de coélaboration des connaissances** en poussant l'**approfondissement** des **connaissances déjà maîtrisées**, elle aide les membres de sa communauté à **prendre en charge leur compréhension**.

Les membres de mon équipe ont commencé à écrire ce qu'ils savaient et à répondre aux questions, à dire ce qu'ils pensaient, donc cela a commencé à plus se développer.

Note



Élaboration dans la perspective à partir de la note



Les élèves compétents s'engagent dans une analyse réflexive sur leurs actions et sur celles d'autrui : cela leur permet de faire face de différentes façons à des situations non familières ou problématiques. Les caractéristiques de la compétence à faire des choix et de nouveaux assemblages avec les objets cognitifs partagés dans l'activité de coconstruction de connaissances pourraient s'exprimer ainsi :

- La compétence s'exerce en mettant en jeu les connaissances les plus significatives sur une situation complexe, qui comprend de l'information essentielle et de l'information parasite ;
- La compétence est une activité complexe nécessitant l'intégration et non la juxtaposition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être appris antérieurement ;
- La situation d'intégration choisie est la plus proche possible des situations auxquelles seront confrontés les élèves lorsqu'ils devront montrer leurs compétences ;
- La compétence est orientée vers le développement de l'autonomie en situation *réelle*, dans le sens de *conforme à l'idée qu'on s'en fait*.

Le développement de l'autonomie en situation *réelle* réclame que l'enseignant soit un guide. Ce dernier pose les éléments d'échafaudage essentiels afin de solliciter fortement les idées, répétons-le, descriptives, justificatives, narratives et historiques, que les élèves développent en partant de leurs connaissances déjà acquises individuellement et collectivement. Le modèle traditionnel selon lequel *les enseignants enseignent, les élèves apprennent* est transformé de fond en comble... La hiérarchie fondée sur les connaissances est abolie et l'on souligne plutôt la valeur de l'apport des idées de chacun et des rapports qui donnent sens et direction au savoir intégré. Dans une telle perspective, la notion de *gestion de classe* est abordée de manière positive en tenant compte des idées que *l'on a sur* ou l'intention préexistante à la conception. Qu'elles soient déclaratives, procédurales ou conditionnelles, les idées reposent sur des connaissances. Ces idées sont reconnues par la communauté comme des informations pouvant satisfaire l'activité de co-construction que la communauté se reconnaît. Pour atteindre un certain niveau de maturité, une analyse réflexive est exposée à un contexte participatif riche en interactions (voir la vignette 4).

VIGNETTE 4

En se fixant des **buts d'apprentissage individuels** encore plus poussés et en **intégrant leurs tâches aux buts de la communauté**, les participants montrent leur **intérêt pour l'avancement du savoir** de cette dernière et réalisent la création d'une **intelligence dite collective**. Ici, les objectifs individuels fixés lors d'un deuxième projet (toujours effectué avec le Knowledge Forum comme support) démontrent que l'avancement de la communauté s'est fait à la suite d'une première expérience avec le même logiciel de coconstruction de connaissances.

Emmanuel : *Mon premier objectif était d'ordre méthodologique, parce que, comme je l'avais dit précédemment, la perspective du dernier projet que nous avons fait était mélangée, ce n'était pas clair, on ne comprenait rien, alors là je voulais comprendre, je voulais être organisé dans mon travail.*

Ian : *Moi, c'était de mieux élaborer à partir des notes des autres. Dans la première utilisation du KF, je faisais mes petites notes à moi et je n'élaborais pas, tandis que, là, j'écrivais une note, on [les autres] élaborait à partir de ma note, et après j'élaborais avec les autres notes qui étaient élaborées, ce que je ne faisais pas lors de la première utilisation du KF.*

Josée : *Moi, dans le premier projet qu'on a fait, je pense que c'était sur l'industrie agroalimentaire, j'utilisais beaucoup les échafaudages comme Formuler un problème. Quand je suis arrivée dans le projet sur la lecture québécoise, je voulais prendre les autres échafaudages qui existaient parce que c'est plus précis. Je ne savais pas trop ce qu'ils voulaient dire au début mais maintenant cela signifie vraiment ce que je suis en train d'écrire, il y a donc vraiment un lien avec ce que j'écris...*

La communauté et ses idées

L'individualisme fait place au collectivisme. La connaissance prend alors une tout autre allure. Le nouveau type de rapports qui s'établit entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves mène à l'établissement d'un développement de proximité et à l'exercice de l'idée au cours même des coconstructions. À travers la variété et la diversité des connaissances déclaratives (*le savoir que*) et des connaissances procédurales (*savoir comment*) une collectivité s'établit en traduisant ainsi une certaine aspiration à une identité sociocognitive.

Les idées constituent une base pour construire notamment des connaissances et concernent le fonctionnement attentionnel, motivationnel et mnésique de l'élève. L'enseignant participe à l'émergence du *lieu* qui réclame les idées pour faire avancer les connaissances de la communauté. L'élève est capable à la fois d'avoir une idée sur ce qui s'est passé en utilisant sa mémoire et d'avoir une idée sur l'événement qui se passe ou sur le problème qui se pose.

Dans les communautés que la première auteure de ce récit de pratique a mises en place, les élèves ont travaillé constamment dans un climat d'apprentissage démocratique qui s'est manifesté sur deux plans :

- organisationnel (formulation et partage d'idées, même si au départ elles étaient embryonnaires) ;

- relationnel (enchaînement des idées afin d'en dégager des connaissances collectives).

L'attitude démocratique se caractérise par le mouvement collectif où les élèves s'engagent à exercer leur autonomie de pensée en élisant eux-mêmes les *connaissances* vers le haut niveau du savoir. L'enseignant y participe en tant que membre actif, mais non dominant, de cette communauté. L'élève a de fait une compétence sur son *territoire*. Il s'engage alors à présenter verbalement ses idées sur cette compétence ou sur les informations qui en découlent. Il peut exercer son *pouvoir* de citoyen capable non seulement *de voter*, mais également de fournir les raisons de ses choix, d'élaborer un raisonnement. Le phénomène cognitif est matérialisé. Les élèves se reconnaissent en tant que personnes douées d'activités cognitives, aux tâches, aux idées, aux actions et aux expériences variées. L'élève préserve le sentiment de contrôle des événements, un élément central de la motivation scolaire et de l'estime de soi. Il exerce en fait un pouvoir démocratique et raisonné.

LA COMMUNAUTÉ D'ÉLABORATION DE CONNAISSANCES (KNOWLEDGE BUILDING COMMUNITY) ENGAGÉE DANS UN DIALOGUE CRITIQUE

La troisième orientation donnée à la communication pédagogique est de diriger l'interaction des membres de la communauté vers un dialogue critique axé sur l'organisation de la pensée issue des diverses contributions au discours collectif. Cette organisation de la pensée est alors présentée comme l'élaboration collective de connaissances partant d'un questionnement, donc sur la possibilité de l'élève de questionner les représentations des idées retenues. Plusieurs capacités distinctes sont alors combinées, intégrées en des structures adaptées aux contingences de la situation. L'interaction pose donc le dialogue en tant que partie intégrante de l'activité de connaissance plutôt qu'en termes de conditionnement à une tâche particulière.

Préconiser l'adhésion à une activité cognitive qui aura des impacts sur la collectivité incite les élèves à s'impliquer dans un contexte collaboratif et à y puiser les critères guidant leur démarche. Le mot *démarche* commune veut dire adopter non pas une bonne stratégie que tout le monde approuve, mais bien une conduite qui sollicite la variété et la diversité des idées à propos de l'adaptation anticipée et réelle d'une stratégie. Elle nécessite donc un bon nombre de participants pour se déployer et atteindre une certaine maturation.

La communauté travaille les idées de ses membres

Une idée énoncée est accessible dans l'espace et dans le temps. Elle peut être étudiée, analysée, approfondie et partagée publiquement en temps réel. Chaque membre de la communauté est invité à développer l'idée en bâtissant sur une résultante ou un épisode de la construction. Il s'agit de mettre en avant la norme qu'une idée peut toujours évoluer et être représentée au moyen de différents supports (textes, graphiques, schémas, animations numérisées, enregistrements audiovisuels,

etc.).

L'idée reflète toujours une pensée appelée à être confrontée à l'expérimentation d'une pratique où les contenus, les processus, les stratégies, les échéanciers, les tâches, les compétences, les acquis et les productions sont continuellement redéfinis en fonction de ce qui peut faire avancer le savoir collectif élaboré au cours du dialogue (face à face et sur le réseau). Une idée se développe entre autres par l'autoévaluation et la révision de sa formulation – sa réécriture dans le Knowledge Forum. Cela signifie qu'on aura soi-même scruté, organisé et apprécié son raisonnement. Cette idée doit avoir du sens pour d'autres membres de la communauté. Il faut s'assurer qu'elle reflète bien notre pensée actuelle, notre théorie courante, voire notre solution. Cette idée est ensuite soumise aux autres (aux pairs) qui vont l'interroger, l'analyser, la critiquer en tout ou en partie, voire la rejeter. Néanmoins, elle viendra se greffer au tissu communautaire et elle est susceptible de devenir une composante importante du savoir communautaire (Scardamalia et Bereiter, 2000)³.

La communauté valorise son savoir

L'une des caractéristiques fondamentales de la communication pédagogique de l'enseignant dans une communauté d'élaboration de connaissances est de se concentrer sans relâche à valoriser les idées qui vont instituer l'innovation. Les élèves anticipent de nouveaux *sujets* sur lesquels ils vont développer une idée sous une forme de raisonnement ou une autre. La conception du développement sous-tendant l'intervention de l'enseignant est basée sur la conviction que les élèves sont des êtres capables d'activités sur les plans épistémique et pratique (le savoir que, quand, pourquoi, dans quelle intention) de même que technique (le savoir comment). En prenant conscience des idées qui guettent, furètent, investissent, questionnent, réorientent, remettent en question ses contenus, l'élève fait l'apprentissage de l'innovation nécessitant plus ou moins les mêmes savoirs, processus, méthodes ou attitudes. En effet, l'élève prend conscience que les savoirs constituent non pas une collection de connaissances spécifiques cloisonnées, mais des organisations acceptées de la pensée et de l'action dans un domaine donné. Une connaissance nouvelle vient s'articuler avec les autres, les enrichir, voire en contredire certaines. Elle conduit éventuellement à des restructurations de haut niveau.

L'enseignant conduit son nouveau groupe d'élèves à amorcer un tel processus en fournissant des éléments d'échafaudage relatifs à l'organisation du travail, aux premiers résultats obtenus par les individus ou les équipes ainsi qu'aux premiers épisodes de contenu collectifs. Dans ce cadre, l'ouverture au dialogue autorise l'analyse sous toutes ses formes ainsi qu'une critique justifiée par l'analyse et, en bout de course, une formulation de propositions qui servira à *faire se poursuivre* l'élaboration du savoir communautaire.

LA COMMUNICATION PÉDAGOGIQUE RECHERCHÉE

La participation à l'élaboration du savoir communautaire doit s'étendre à tous les membres de la communauté – d'où l'idée de faire appel aux intelligences multiples de Gardner (1983). Aussi, l'ouverture de tous les plans⁴ de l'activité permet que les élèves *portent attention* à des rapports qui se mobilisent différemment. Ils ont la responsabilité de participer à leur installation dans le groupe-classe (interaction en face à face et en réseau) et de les *faire continuer*. C'est la façon dont chacun adapte ses efforts ou anticipe sur les actions innovantes pour repousser les limites de ce qui est connu par la communauté qui, en retour, favorise l'approfondissement des savoirs, savoir-faire et savoir-être.

L'enseignant, dans sa communication pédagogique, anime et facilite les phases de l'activité, entendue au sens large ou restreint. La démarche entière appelle l'expérimentation des interprétations concertées et la réflexion par rapport à ses résultantes pour que se déploient de nouvelles façons d'aborder et d'appliquer des solutions mélioratives à un problème donné. Bereiter et Scardamalia (1993) attribuent des désignations particulières au processus: cogestion de l'information, coconstruction et distribution des connaissances, co-intelligence des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être fondés sur des rapports souvent négociés, gagnants-gagnants et réfléchis dans la pratique. « Je peux t'aider, tu peux m'aider. Je possède telle compétence, tu disposes de telle autre compétence. Nous pouvons mieux convenir des stratégies requises pour résoudre ces problèmes, les analyser, les approfondir et se les approprier en bout de piste. » Dans ce cadre, les élèves et l'enseignant sont des apprenants et la communauté est une grande équipe dont les membres sont unis par des liens desquels naît un nouveau savoir collectif (Sergiovanni, 1994).

Dans ce cadre où le réseau devient la nouvelle forme de liberté intellectuelle et de plaisir partagé, la communication pédagogique entend aussi aider les élèves à développer leur savoir et à *théoriser* le mouvement du savoir collectif. De telles conceptualisations leur permettent de prendre des décisions différentes sur les idées qui ont influencé les changements qui donnent de nouvelles pistes pour élaborer le savoir collectif.

Quand l'élève et l'enseignant s'entraînent mutuellement dans un schéma dynamique où les idées, les organisations et les relations se partagent et s'élaborent, on retrouve une collectivité basée sur une collaboration composée d'éléments nombreux et substantiels. La responsabilité que l'élève s'attribue va jouer en faveur du niveau de ses actes de collaboration. C'est par l'intermédiaire de tels actes que la construction de connaissances des uns soutient celles des autres et que les interprétations individuelles enrichissent le collectif en devenir. La collaboration fait alors progresser le discours collectif – en tant que communication pédagogique multilatérale – vers des niveaux plus élevés de maturité du savoir.

Des notes de synthèse continuent de rythmer le travail collectif. Elles essaient de capitaliser ce qui a déjà été partagé en revenant sur les enjeux de ces partages.

Le point de vue des différents participants sur cette progression en spirale est assez variable, tous n'ayant pas le même rapport au questionnement théorique (*voyons ce qui se passe*), au questionnement pratique (*voyons ce qu'on peut faire*) et au questionnement collaboratif (*voyons ce que je peux partager*). Les contradictions présentes au sein du groupe obligent à chercher le juste dosage entre résolution de problème et problématisation. Sans cesse, on discute et rediscute, non seulement les propositions, mais aussi les questions.

Plus précisément, au-delà de la diversité des collaborations, il s'agit d'identifier des questionnements transversaux, d'en échafauder la reconnaissance par les élèves ainsi que la démarche de coconstruction de sens. Toutefois, avec et malgré l'échafaudage fourni par l'enseignant dans le face-à-face ou dans l'espace virtuel qui soutient l'élaboration du discours de la communauté, ses membres auront à composer avec les nouveaux problèmes qui apparaîtront au quotidien, notamment dans les choix d'actions rattachés à la démarche, dans le partage des connaissances, dans le chantier des idées, dans la valorisation des divers types d'arrangements, dans les synthèses.

NOTES

1. Le présent article est un récit de pratique théorisé (voir Desgagné, 2005). Le fait que la première auteure assumait un double rôle, celui d'enseignante d'école secondaire et celui de chercheuse, donne au texte un caractère inédit. De plus, la collaboration entre chercheurs universitaires et praticiens sur le terrain que présente Desgagné a pris la forme de dialogues tout au long de la démarche de recherche. Ces dialogues ont eu pour effet de faciliter chez la première auteure la double prise de rôle.
2. L'interaction en face à face est importante à cette fin, mais l'interaction asynchrone l'est aussi. Pour cela, l'outil technologique utilisé par les membres de la communauté est le Knowledge Forum (version client ou version Web). L'espace virtuel dans lequel une idée est déposée afin d'être rendue accessible à d'autres membres de la communauté se nomme une perspective et elle est définie par les participants en fonction de l'objet d'investigation qui les réunit.
3. Un texte plus complet est disponible sur le site TACT (TéléApprentissage Communautaire et Transformatif). Document téléaccessible à l'adresse URL : < <http://www.tact.fse.ulaval.ca/ang/html/cp/construction.html> >.
4. Il s'agit des plans épistémique, pratique et technique selon les distinctions établies il y a bien longtemps par Aristote.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago, IL : Open Court.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gardner, H. (1983). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York, NY : Basic Books.

- Rieber, R.W. et Carton, A.S. (dir.) (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky: Problems of general psychology, including the volume "Thinking and speech"*. New York, NY : Plenum Press.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (2000). *Principes de la construction des connaissances*. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.tact.fse.ulaval.ca/ang/html/cp/construction.html>. Consulté le 25 août 2006.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York, NY : Basic Books.
- Sergiovanni, T.J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Les perspectives d'éducation relative à l'environnement en contexte de communauté d'apprentissage

ISABEL ORELLANA

Professeure

Université du Québec à Montréal, Canada

RÉSUMÉ - Le développement des processus d'apprentissage collaboratifs qui s'appuient sur la nature essentiellement sociale de l'être humain apparaît particulièrement pertinent et adapté au regard des contextes complexes actuels, en continuel changement, et aux défis éducatifs contemporains. Les perspectives de développer un regard lucide sur les réalités socio-environnementales, de bâtir ensemble une conscience critique, une capacité de transformation de ces réalités et un agir engagé en ce sens sont particulièrement prometteuses par la richesse qui résulte de la complémentarité des apports au sein d'une communauté d'apprentissage. L'environnement est un objet complexe qui requiert un regard enrichi à la convergence de divers champs de savoir et d'expérience. Cet article présentera quelques éléments fondamentaux de la stratégie de la communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement et quelques réflexions sur sa pertinence actuelle.

LA COMMUNAUTE D'APPRENTISSAGE DANS LE CONTEXTE CONTEMPORAIN

C'est dans les années 90 que l'idée de communauté d'apprentissage s'articule et se formalise, retenant l'intérêt de chercheurs et praticiens de divers domaines comme l'éducation, la sociologie, la psychosociologie, la philosophie. Elle prend forme au cœur d'un vaste mouvement de réflexion en quête de valeurs, de principes et de modes de vie alternatifs, faisant partie des réflexions visant à repenser les processus éducatifs au regard des réalités contemporaines en constant changement. Un des défis majeurs de notre époque est celui de faire face à la crise socio-environnementale et politique contemporaine et aux effets pervers des tendances dominantes de développement, associées à un ordre mondial axé sur une croissance sans frein, que Pérez de Cuellar (1996) qualifie de *sans âme*. Cette crise devenue globalisée résulte du progrès du capitalisme exacerbé (Orellana et Fauteux, 1998; Sauvé, 2000). Les inégalités sociales et les maux qu'elle entraîne vont de pair avec une dégradation alarmante des milieux de vie. De plus, au cœur de cette complexe mutation, comme le soulignent entre autres Petrella (2000) et Apple (1999), les lois du marché dictent les nouvelles règles d'un monde globalisé et imposent des solutions marchandes aux problèmes éducationnels.

Au cœur de cette crise, comme l'évoque Sauvé (1997) dans ses travaux, l'aliénation de l'être humain de sa nature originelle et essentielle constitue l'une des dimensions de ce que Sachs et Esteva (1996) appellent *les ruines* du mode de développement en vigueur. Cette aliénation a amené les communautés humaines à développer des relations qui se sont révélées destructrices pour le milieu de vie, en le dégradant, en le contaminant, en épuisant ses ressources, en réduisant et en mettant en péril sa biodiversité et aussi en faisant disparaître et en méprisant cultures et savoirs millénaires. L'impact de l'activité humaine sur le milieu de vie est si important qu'il va jusqu'à mettre en péril l'existence des diverses formes de vie, dont celle de l'être humain lui-même. La *pulsion de vie qui anime l'univers*, comme l'appelle Reeves (1986, p. 20), fait face à un mode d'organisation et de fonctionnement social qui met en danger son existence même.

La société semble avoir perdu dangereusement de vue cette évidence, d'où la nécessité de développer un nouveau regard capable d'appréhender et d'analyser cette réalité complexe de façon critique, de fonder un nouvel esprit et d'ouvrir de nouveaux horizons. Il ne s'agit plus d'accumuler de nouveaux savoirs, ce qui à une certaine époque était considéré comme la clé du progrès, mais de construire des savoirs signifiants, qui contribuent à changer les attitudes et les conduites individuelles et collectives, qui favorisent le développement de nouvelles valeurs essentielles, qui permettent de mettre frein aux tendances destructrices afin de bâtir des relations d'un nouveau type avec le milieu de vie.

C'est dans ce contexte que sont mises en évidence les pratiques associées à la notion de communauté d'apprentissage. Elles apparaissent liées à une vision de l'éducation qui mène l'être humain vers une nouvelle posture face aux problématiques de son temps. La notion de communauté d'apprentissage s'inscrit dans une vision qui prône la poursuite du développement, du processus d'humanisation vers celui d'humanisation, c'est-à-dire d'une «  volution biologique durant laquelle s'élabore l'aptitude innée   acquérir et le dispositif culturel d'intégration des acquis », évoqué par Morin (1973, p. 99), vers l'exercice d'ouverture de la conscience, la « pratique de la liberté » selon Freire (1999), la reconstruction de nouvelles solidarités, d'une vision du monde et d'une éthique, pour un nouveau devenir (Morin, 1998). Il s'agit d'une vision qui vise une réorientation des capacités d'apprentissage, de création et de transformation de l'être humain. La perspective de stimuler des processus collectifs de construction de savoirs offre un horizon d'espoir pour faire contrepoids aux tendances lourdes de nos sociétés axées sur la croissance économique, qui entraînent également un individualisme accru, une démotivation, un désengagement et une perte de sens.

LA COMMUNAUTE D'APPRENTISSAGE ET LA CONSTRUCTION SOCIALE DU SAVOIR

Le principe de base de la communauté d'apprentissage est de mettre en évidence l'importance de la mise en commun des efforts, des talents et des compétences de chacun et de valoriser les processus éducatifs qui intègrent les dimensions sociales,

tout en étant appropriés aux besoins des personnes et des communautés et adaptés aux contextes divers et changeants (Orellana, 2002).

L'idée de communauté d'apprentissage se fonde sur une des caractéristiques essentielles de l'être humain : sa nature fondamentalement sociale. L'être humain est un bâtisseur de communautés. Le long chemin qu'il a parcouru est caractérisé par la vie sociale. La formation de communautés répond à ce mouvement souvent instinctif, mais de plus en plus conscient, de l'être humain qui tend à se mettre en relation avec les autres pour donner suite à ses désirs, à ses intérêts, à ses réalisations et à ses intentions dans un contexte collectif. L'activité sociale constitue un besoin humain fondamental et c'est par elle que se construit et se développe l'humanité.

C'est en contexte social que l'être humain acquiert des savoirs, des nouvelles capacités et enrichit le réseau de relations qui tisse son rapport au monde. Accomplissant son agir essentiel et développant son univers symbolique, poursuivant ainsi son long et complexe processus d'hominisation, l'être humain cherche à communiquer avec les autres et à développer un rapport avec eux. Cette communication est cruciale pour empêcher l'isolement, pour apprendre, pour développer des habiletés, pour se développer et aussi pour acquérir le pouvoir de transformer et de se transformer.

Le caractère social de l'humanité, qui n'est d'ailleurs pas exclusif à l'espèce humaine, mérite d'être rappelé, reconnu, revalorisé et stimulé en cette époque où l'une des tendances lourdes de la société contemporaine est l'atomisation, l'individualisme à outrance et l'égoïsme, comme Lipovestky (1989) le souligne.

C'est en ce sens que la communauté d'apprentissage apparaît comme une stratégie qui contribue à recréer, à se réapproprier le caractère social de l'être humain et à lui donner un sens nouveau. Certains auteurs ont même tendance à l'envisager comme un idéal éducatif, une sorte d'utopie.

Comme le souligne Freire (1998) dans ses travaux, la pratique sociale est un élément crucial dans le processus de genèse du savoir, celui-ci ayant lieu au cœur de la complexe relation de réciprocité que l'être humain développe avec le monde. C'est dans ce rapport de dialogue avec le monde que se forment les nouvelles façons d'agir et d'interagir de la communauté humaine avec le milieu de vie, par la médiation de ses différentes formes d'organisation. Piaget et Vygotsky ont révélé le rôle actif et structurant que joue l'être humain dans ce processus. Piaget (1983) a mis l'emphase principalement sur le rôle de l'agir individuel, tandis que Vygotsky (1978) s'est concentré davantage sur la dimension sociale de cet agir. Leurs études mettent en évidence l'importance de considérer la construction de connaissances comme résultant des interrelations entre les personnes et les processus sociaux dans lesquels elles agissent et, par conséquent, d'aborder l'éducation en considérant son lien indissociable avec les réalités sociales, culturelles, historiques.

La construction sociale du savoir est un des principes de base sur lesquels s'appuie la théorie de la communauté d'apprentissage. On prétend ainsi créer des

conditions stimulantes et signifiantes d'apprentissage qui permettent de rompre l'anomie du contexte social contemporain. L'anomie a été décrite par Durkheim (1895) comme étant le manque de liens, de relations signifiantes, structurantes et de valeurs communes pour générer un savoir-être, un savoir-faire et un savoir-vivre ensemble de façon solidaire et responsable.

DES SOURCES DETERMINANTES

Retracer les fondements, les particularités des diverses pratiques, cerner les préoccupations qui animent ceux qui se sont engagés dans la mise en œuvre de cette stratégie implique d'explorer les diverses pratiques éducatives et sociales qui ont inspiré la communauté d'apprentissage, de déceler son parcours historique. À cet effet, les principaux facteurs et questionnements qui sont à l'origine des pratiques actuelles de communauté d'apprentissage peuvent être mis en évidence (Orellana, 2002).

D'une part, soulignons des questions fondamentales d'ordre éducationnel: comment faire face aux enjeux éducatifs liés aux réalités contemporaines complexes et changeantes et aux besoins de développement humain? Comment contribuer à faire contrepoids à l'inadéquation des solutions déjà prescrites? Comment rendre l'apprentissage motivant, stimulant et contextuellement pertinent, mais aussi comment contribuer par celui-ci à nous rebâtir comme êtres humains, en harmonie, et comme communautés responsables?

D'autre part, mentionnons les questions d'ordre social suivantes: comment faire face aux problématiques liées aux inégalités, à la pauvreté, à l'injustice, à la discrimination, à l'oppression, à l'exploitation, au manque de pouvoir décisionnel des personnes et des groupes sociaux? Comment développer nos capacités de nous transformer nous-mêmes et de transformer ces réalités? Comment développer un savoir-faire et un savoir agir de manière à contribuer à la qualité d'être des communautés humaines?

Diverses sont les pratiques qui ont permis d'expérimenter des formes d'apprentissage collectives pour tenter de répondre à ces questions. Citons par exemple :

- Le projet d'école comme centre social, initié par Dewey à Chicago en 1896 (Dewey, 1984), et d'où provient la proposition *d'apprendre dans, avec et pour la communauté*;
- Les *community colleges*, initiés dans les années 20 aux États-Unis, qui visent à contribuer à la construction d'une nation d'apprenants (*Nation of Learners*) prônant un partenariat école-communauté pour un partage de ressources et de savoirs, tenant compte du contexte spécifique de la réalité partagée, et pour le développement d'un sentiment de communauté;
- Le Collège expérimental de Meiklejohn (1932) à l'Université du Wisconsin, en 1927, qui intègre les principes de Dewey (1984) et vise l'intégration des apprentissages à la réalité des apprenants, le développement d'un sentiment de communauté au cœur du groupe d'apprentissage, l'intégration des savoirs, l'engagement responsable dans le processus d'apprentissage;

- Les *académies* de Gramsci (1976), ou noyaux de culture populaire, et les cercles d'étude de Freire, petites communautés d'étude formées localement, dans les milieux urbains ou ruraux, présentées comme structures de base pour une éducation non formelle, fonctionnant en lien de collaboration avec les institutions éducatives; il s'agit de pratiques d'éducation populaire centrées sur un mode d'apprentissage démocratique, participatif et engagé au regard du développement des communautés et du changement social.

Les diverses pratiques associées à l'éducation communautaire et à l'éducation des adultes ont également tenté de contribuer à répondre à ces questions: la première, en abordant les personnes comme des êtres sociaux actifs socialement, économiquement et politiquement, ayant ainsi le défi d'intégrer ces dimensions dans les processus d'apprentissage vers une responsabilisation individuelle et collective; la deuxième, en tenant compte des besoins des personnes et en concevant l'éducation comme un processus permanent et continu qui a lieu toute la vie durant.

La communauté d'apprentissage, inspirée de ces diverses pratiques, apparaît ainsi associée à la nécessité de construction d'*espaces de liberté*, comme les qualifie Reeves (1990), à une vision où l'apprentissage se présente comme un processus non plus de transmission de connaissances, mais plutôt de construction sociale de savoirs, et ce, au cœur d'une pratique réfléchie enracinée dans la réalité, dans laquelle sont mises à contribution, en étroite relation, toutes les dimensions de la personne: cognitive, sociale, affective, éthique, morale, spirituelle, etc.

LA NOTION DE COMMUNAUTÉ ET L'ACTE DE DIALOGUER

Par ailleurs, dans le cadre de la communauté d'apprentissage, la notion de communauté se trouve teintée de diverses connotations, dont notamment les suivantes: l'idée de *contexte*, qui souligne sa dimension instrumentale; celle de *relation*, suggérant une trame complexe; la notion de *pouvoir*, qui fait référence à sa dimension transformatrice et émancipatrice; et celle de *sens*, soulignant la signification particulière de l'apprentissage dans un tel contexte.

Un accent particulier est mis sur la notion de relation dialogique, originellement associée à la dispute, à la discussion et à la confrontation dialectique mises de l'avant dès l'Antiquité par Aristote et, avant lui, par Socrate, qui a fondé sur la discussion sa méthode de réflexion, la maïeutique (ou *art d'accoucher les esprits*). Ces principes sont repris bien plus tard par Buber (1947), entre autres, et plus tard encore par Freire (1970). Pour eux, la relation dialogique constitue l'essence même de l'éducation. Freire (1998) aborde l'éducation, et le dialogue sur lequel elle se base, en incluant ses deux dimensions dialectiquement interreliées: la réflexion et la pratique, auxquelles Gadotti (1998) associe une problématisation, montrant ainsi la nécessité d'une intégration de savoirs.

D'après Freire (1999, 1998), l'acte du dialogue constitue un positionnement critique et engagé à l'égard d'une réalité à changer, à transformer pour se libérer

de l'oppression, des inégalités et des injustices imposées par la société. Il envisage le dialogue comme une action réflexive et critique de transformation. C'est par conséquent dans cette relation de dialogue que se construit le rapport au monde; la réflexion critique et la discussion dialectique, inhérentes à la relation dialogique, sont alors des outils épistémologiques contribuant à appréhender la réalité. Elles sont intégrées aux processus de construction des connaissances en contexte de communauté d'apprentissage et font partie du processus pédagogique dans lequel l'agir communicationnel trouve son sens: il s'agit en effet d'un apprentissage à être au monde. La relation dialogique implique donc un rapport expérientiel, une relation active dans et avec le monde, qui se développe dans un processus de *becoming educated* agissant, expérimentant une réalité concrète et significative. C'est la réalité (diverse, multiple et plurielle) qui donne un sens aux connaissances (Clark, 1996; Crosby, 1995; McCaleb, 1994).

La relation dialogique et le développement du réseau complexe d'interrelations et d'interactions qu'elle entraîne sont les bases du coapprentissage et du développement d'un agir responsable, objectifs poursuivis en communauté d'apprentissage. Effectivement, la communauté d'apprentissage porte en elle le défi d'agir dialogiquement, en créant un contexte capable de confronter de façon constructive des modes de pensée distincts, des intérêts divergents en vue d'un objectif commun (Kanpol, 1997). La connaissance est ainsi indissociablement liée à la conscience de l'autre, à la compréhension de l'hétérogénéité de la situation et au positionnement de l'autre. Le contexte dans lequel elle se développe se conjugue dans la diversité.

En contexte de communauté d'apprentissage, le dialogue apparaît également comme un acte créatif qui répond à la recherche continuelle chez l'être humain de voies conduisant vers la gestation du nouveau (McLaren, 1997). Cet acte créatif est stimulé par le processus d'intégration de savoirs de divers types (le dialogue de savoirs de Alzate Patiño, 1995), qui s'opère au sein de cette pratique, en lien avec le déclin et l'effritement de la certitude; cette situation de déséquilibre est perçue comme élément déclencheur de la créativité et de la pensée (Orellana, 1997) et également comme un moteur pour la recherche de solutions aux problèmes.

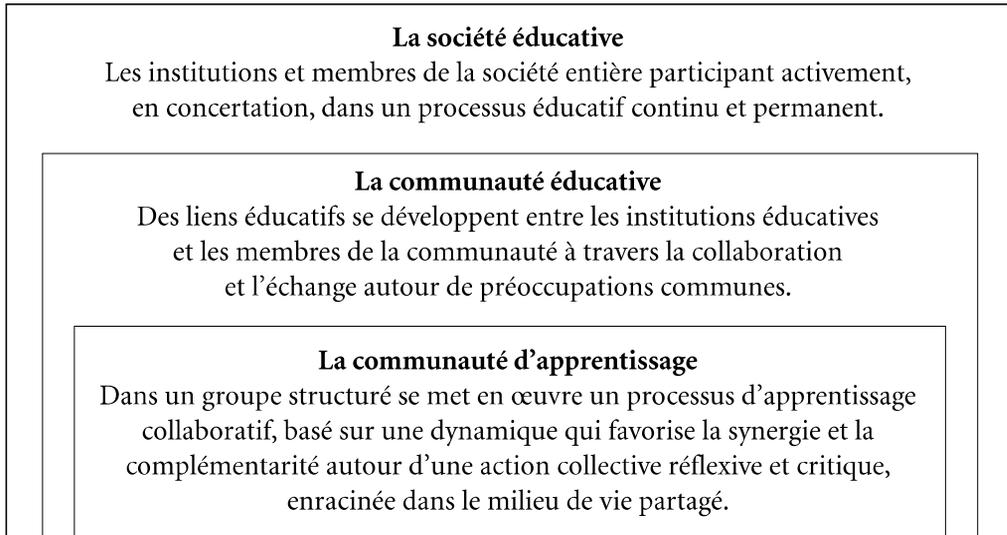
LA COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE ET SON PRINCIPAL RÉSEAU NOTIONNEL

Ces considérations font partie de la vision globale dans laquelle s'inscrit la communauté d'apprentissage (Figure 1), laquelle apparaît comme un chaînon qui constitue l'unité fonctionnelle au cœur d'un processus éducatif permanent et continu, interpellant une responsabilité globale (Orellana, 2001), au sein de la communauté éducative et de son cadre global, société éducative déjà évoquée, entre autres, par Schön (1971), Faure (1972) et Ranson (1994). Ces concepts naissent dans le contexte des nouvelles optiques qui confrontent, comme dit Grün (1996), la vision cartésienne fragmentaire, réductionniste et mécaniciste qui nous a dominés pendant quelques siècles, pour céder la place à une vision complexe,

holistique, vivante et organique qui apporte un regard global et intégral des réalités.

FIGURE 1

**La communauté d'apprentissage au sein d'une société éducative
(Orellana, 2002)**



UNE DIVERSITE DE PRATIQUES, UNE DIVERSITE D'APPELLATIONS

S'appuyant sur ces principes, diverses sont les pratiques de communauté d'apprentissage qui se sont développées depuis les dernières décennies, et ce, dans divers champs d'intervention : en éducation formelle et non formelle, aux niveaux primaire, secondaire, universitaire, en milieu de travail, en recherche, dans le développement communautaire, en formation continue, etc.

Cette diversité se reflète dans l'usage d'une série de termes employés pour nommer ces différentes pratiques et qui, malgré leurs divers sens, convergent fondamentalement sur les plans épistémologique et pédagogique : *community of practice* (Brown et Duguid, 1991 ; Wenger, 1998) et son équivalent en français la *communauté de pratique* (Benoît, 2000) ; *community of learners* (Kenneth, 1997 ; McCaleb, 1994) ; *learning community* (Chambers, 1998 ; Clark, 1996 ; Gabelnick, MacGregor, Matthews et Smith 1990 ; Sergiovanni, 1994) ; communauté d'apprentissage (Desjardins, 1995 ; Grégoire, 1998) ; *collaborative community* (Potapchuk et Polk, 1994) ; *community of inquiry* (Wells, 1994) ; en espagnol, *comunidad de indagación* (Vicuña Navarro, 1994) ; *research community* (Lipman, 1992) ; *communauté de recherche* (Lipman, 1996 ; Poirier, 1993) ; en portugais, *comunidade de investigação*, (Lipman, 1990 ; Sharp, 1998 ; Strobel, 1998) ; *open learning communities* (Manish, 1997 ; Schnüttgen, 1997 ; UNESCO, 1999 ; Visser et Manish, 1996 ; Zimmer, Becker, Becker, Faltin, Krüger et Preissing, 1998) ; *dynamic learning community*

(Wilson et Ryder, 1999) ; *transforming learning communities* (Andersen et Tiessen, 1999) ; et *learning organization* (Argyris et Schön, 1978 ; Garratt, 1994 ; Handy, 1986 ; Senge, 1990).

Tel que mentionné, toutes ces pratiques sont associées à la notion centrale de communauté d'apprentissage. Certaines mettent l'accent sur une composante : le processus, la dynamique ou la structure ; d'autres se penchent davantage sur l'exploitation du potentiel éducatif des communautés et groupes déjà existants autour d'activités communes ; d'autres encore privilégient le développement de la pensée réflexive et critique et la recherche de solutions aux problématiques sociales ; finalement, certaines se concentrent plutôt sur le développement de liens entre la recherche et la pratique, ou sur le développement d'une vision holistique et critique de la réalité ou encore sur l'acquisition de compétences.

LA COMMUNAUTE D'APPRENTISSAGE : UNE STRATEGIE PEDAGOGIQUE CADRE ET TROIS PERSPECTIVES COMPLEMENTAIRES

L'analyse des diverses pratiques et l'identification de leurs points de convergence permettent de concevoir la communauté d'apprentissage comme une stratégie pédagogique cadre (Orellana, 2002). Ayant comme fondement le socioconstructivisme, elle intègre un ensemble d'approches et de stratégies pédagogiques spécifiques complémentaires dans les activités d'un groupe qui s'associe autour d'objectifs communs d'apprentissage et qui favorise une dynamique de dialogue pour apprendre ensemble, les uns des autres, les uns avec les autres. L'importance du lien entre les préoccupations sociales et les préoccupations éducatives marque la stratégie de la communauté d'apprentissage, laquelle met l'accent sur la qualité d'être en étroite relation avec la qualité d'être ensemble dans un milieu de vie partagé (Orellana, 2002), puis en contexte d'éducation relative à l'environnement, à la qualité même de ce milieu de vie.

Notons à cet égard les trois perspectives qui marquent le processus de construction du rapport au milieu de vie, selon les intentions adoptées et la finalité poursuivie par la communauté d'apprentissage : les perspectives philosophico-éducative, sociocommunautaires et pédagogique (Orellana, 2002).

Selon la *perspective philosophico-éducative*, la communauté d'apprentissage est étroitement liée à la qualité d'être et à la réalisation de l'être humain comme être pensant et réflexif, visant la construction de relations authentiques avec les autres (Buber et Eisenstadt, 1992). La construction du rapport au monde est envisagée particulièrement en recréant des valeurs essentielles vers un nouvel agir et un nouveau sens de cet agir, pour une nouvelle éthique.

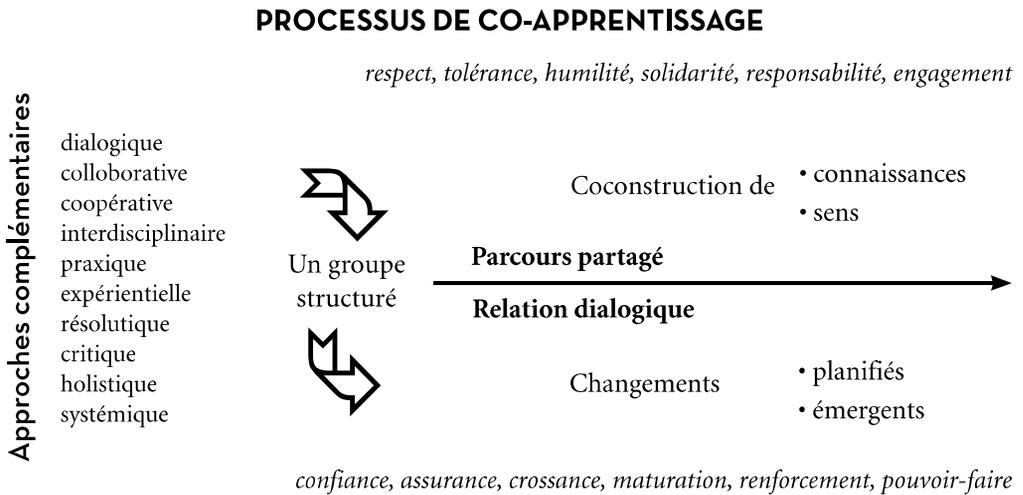
Selon la *perspective sociale et communautaire*, la communauté d'apprentissage est orientée vers le développement de l'esprit communautaire et l'amélioration de la qualité du milieu de vie et des communautés qui le partagent. L'esprit communautaire apparaît comme un principe organisateur de vie (Carneiro, 1996). La priorité, en ce cas, est la construction de processus identitaires, de sentiments

d'appartenance, pour l'émergence de savoirs utiles et signifiants orientés vers des transformations socioenvironnementales.

Finalement, selon *la perspective pédagogique*, la communauté d'apprentissage est préoccupée par la manière et les moyens adoptés pour réussir à bâtir ce nouvel être et ce nouvel agir souhaités. La priorité est donc de trouver des conditions optimales pour la construction sociale du savoir, pour le développement d'une relation dialogique, à la base de l'éducation, stimulant la complémentarité, la réciprocité, l'enrichissement mutuel, la participation, l'engagement et la responsabilité collective. L'intégration de diverses approches pédagogiques complémentaires est proposée ici: les approches coopérative, dialogique, interdisciplinaire, pratique, résolutive, expérientielle, critique, holistique et systémique (Figure 2).

FIGURE 2

La stratégie pédagogique de la communauté d'apprentissage



PROCESSUS DE CO-APPRENTISSAGE

Apprendre • Apprendre à lire • Apprendre à faire
Apprendre à vivre ensemble



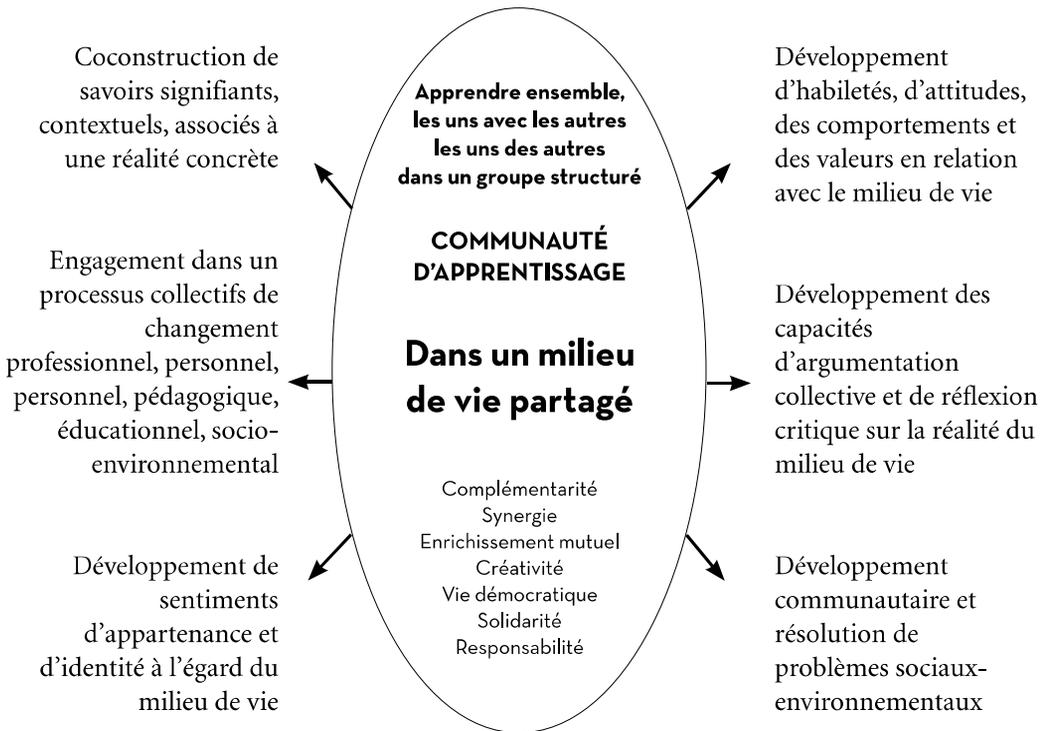
Nouvelles attitudes, conduites et valeurs • Nouvel agir

**LA COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE EN ÉDUCATION
RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT**

L'analyse de ces trois perspectives complémentaires, associées aux objectifs de l'éducation relative à l'environnement (ERE), révèle le potentiel qu'offre la communauté d'apprentissage dans ce domaine (Figure 3). Elle favorise et crée des

FIGURE 3

Contribution de la communauté d'apprentissage à l'Éducation relative à l'environnement (ERE)



conditions particulièrement appropriées pour repenser et rebâtir collectivement les relations que l'être humain tisse avec l'environnement en apprenant ensemble au sein même du milieu de vie partagé, au sujet de ce dernier et pour en améliorer la qualité (Sauvé, 1997). La communauté d'apprentissage crée des conditions favorables à la reconstruction des relations avec le milieu de vie et permet de rompre l'aliénation des personnes et des sociétés à son égard, pour contrer l'éloignement de l'être humain de sa nature originelle (Morin et Kern, 1993), la déformation et la perte de valeurs fondamentales ainsi que la rupture du lien avec la trame de la vie dans la biosphère (Sauvé, 1997). En même temps, la stratégie pédagogique de la communauté d'apprentissage stimule les processus éducatifs qui ouvrent des voies pour surmonter les limites des conditions traditionnelles d'enseignement et d'apprentissage, centrées sur l'objet ou l'agent, caractérisées par une relation d'autorité hiérarchisée, la parcellisation des savoirs et la déconnexion des apprentissages par rapport aux réalités du milieu de vie.

Chez ceux qui vivent des pratiques de communauté d'apprentissage, le mode d'apprentissage proposé contribue à augmenter le pouvoir d'autodétermination et la capacité de produire des changements en se transformant soi-même, de *changer en produisant des changements*, en mûrissant ensemble dans l'action et la réflexion partagées (Orellana, 2001). Ils développent des liens professionnels,

personnels, cognitifs, affectifs, symboliques, etc., en participant activement à un processus complexe d'agir collectif, ce qui implique une recherche continue de compréhension, et en tissant collectivement un nouveau lien avec le milieu de vie à travers ce processus.

Par les approches pédagogiques qu'elle privilégie, par les dynamiques qu'elle stimule, et par l'expérimentation et l'enracinement de ses processus dans la réalité même, la communauté d'apprentissage apparaît particulièrement appropriée pour la découverte du milieu de vie, l'identification et la compréhension des interrelations, l'analyse et l'étude critique des contextes et problématiques socioenvironnementales, la recherche de solutions ainsi que le développement de la créativité et de l'imaginaire pour mettre en œuvre de nouveaux projets sociaux.

La communauté d'apprentissage apparaît donc comme une stratégie pédagogique appropriée et pertinente en éducation relative à l'environnement. Pouvant être mise en œuvre dans divers domaines et situations, elle enrichit l'arsenal de stratégies d'ERE déjà existantes.

Elle crée des conditions particulièrement prometteuses pour stimuler les processus dialectiques de construction de la relation à l'environnement, favorisant le développement de liens d'appartenance et d'identité. Partageant ses principes, les participants à de telles pratiques s'engagent dans un processus de maturation progressive et d'apprentissage collectif qui permet de pénétrer lucidement la réalité, de l'appréhender, de la comprendre, de se l'approprier et de l'objectiver, en développant en même temps des liens signifiants et une place active et responsable dans la société.

En ouvrant des pistes de réponses à l'une des problématiques sociales et environnementales les plus préoccupantes de notre époque, c'est-à-dire la reconstruction du réseau de relations, la stratégie de la communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement se situe au cœur d'une vision socioconstructiviste et des visées d'actualisation d'une société éducative.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alzate Patiño, A. (1995). El dimensionamiento de la problemática ambiental. *Revista Universidad de Córdoba*, 8, 69-81.
- Andersen, A. et Tiessen, D. (1999). *Transforming learning communities. A research project of school change*. Communication présentée dans le cadre de la conférence de l'American Educational Association, Montréal, avril. Consulté le 18 décembre 2001 sur le site Ohio Department of Education Organized. Document téléaccessible à l'adresse URL: <http://www.ode.state.oh.us/tlc/default_old.html>.
- Argyris, C. et Schön, D.A. (1978). *Organisational learning: A theory in action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Apple, M. (1999). *Creating uncritical education: How markets and standards actually work*. Communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association *On the Threshold of the 21st Century: Challenges and Opportunities*, Montréal, avril.

- Benoît, J. (2000). *La communauté de pratique en réseau : une source d'apprentissage collectif*. Québec: Productions Tact. Consulté le 14 mars 2005 sur le site TéléApprentissage Communautaire et Transformatif, Université Laval. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://www.tact.fse.ulaval.ca/ang/html/cp/intro.htm>>.
- Brown, J.S. et Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: Toward a unifying view of working, learning, and innovation. In M.D. Cohen et L.S. Sproull (dir.), *Organizational learning* (p. 59-82). Newbury Park, CA: Sage.
- Buber, M. (1947). *Between man and man*. Londres: Kegan Paul.
- Buber, M. et Eisenstadt, S.N. (1992). *On intersubjectivity and cultural creativity*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Carneiro, R. (1996). Éducation et communautés humaines revivifiées : une vision de l'école socialisatrice du siècle prochain. In Commission internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle (dir.), *L'éducation, un trésor est caché dedans* (p. 235-239). Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Chambers, P. (1998). *Are learning communities new? What are the dominant models? Formulating a Definition for USF's Learning Community for Project Assessment*. Tampa Bay, FL: University of South Florida. Consulté le 14 mars 2005 sur le site de University of South Florida. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://web.usf.edu/~lc/>>.
- Clark, D. (1996). *Schools as learning communities. Transforming education*. Londres/New York, NY: Cassell.
- Crosby, A. (1995). A critical look: The philosophical foundations of experiential education. In K. Warren, M. Sakofs et J.S. Hunt (dir.), *The theory of experiential education* (3^e éd.) (p. 1-13). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Desjardins, C. (1995). Inventer l'école au xxi^e siècle: de l'organisation scolaire à la communauté d'apprentissage. *Vie pédagogique*, 92, 42-46.
- Dewey, J. (1984). The Public and Its Problems. In J. Boydston (dir.), *The Later Works*. Carbondale/Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.
- Durkheim, E. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Alcan.
- Faure, E. (1972). *Apprendre à être*. Paris: Fayard/UNESCO.
- Freire, P. (1970). *Sobre la acción cultural*. Santiago de Chile: Idaho Council of the International Reading Association.
- Freire, P. (1998). *Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (21^e éd.). México: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido* (52^e éd.). México: Siglo Veintiuno.
- Gabelnick, F., MacGregor, J., Matthews, R. et Smith, B.L. (1990). *Learning communities: Creating connections among students, faculty and disciplines. New directions for teaching and learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gadotti, M. (1998). *Pedagogia da praxis* (2^e éd.). São Paulo: Cortez.
- Garratt, R. (1994). *The learning organization*. Londres: Harper Collins.
- Gramsci, A. (1976). *La alternativa pedagógica*. Barcelone: Nova Terra.
- Grégoire, R. (1998). « Communauté d'apprentissage ». *Attitudes fondamentales*. Québec: Productions Tact. Consulté le 14 mars 2005 sur le site de la Faculté des sciences de

- l'éducation, Université Laval. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/prj-7.1/commune3.html>>.
- Grün, M. (1996). *Ética e educação ambiental. A conexão necessária*. São Paulo : Papirus.
- Handy, C. (1986). *Understanding schools as organisations*. Harmondsworth : Penguin.
- Kanpol, B. (1997). *Issues and trends in critical pedagogy*. Cresskill, NJ : Hampton Press.
- Kenneth, I.H. (1997). Community building in small groups. In E.T. Stringer (dir.), *Community-based ethnography: Breaking traditional boundaries of research, teaching and learning*, (p. 38-52). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Lipman, M. (1990). *A filosofia vai à escola*. São Paulo : Summus.
- Lipman, M. (1992). *Thinking in education*. Philadelphie, PA : Temple University Press.
- Lipman, M. (1996). *À l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Lipovetsky, G. (1989). *L'ère du vide*. Paris : Gallimard.
- Manish, J. (1997). *Towards Open Learning Communities: One Vision Under Construction*. Communication présentée dans le cadre de la Conference on education, democracy and development at the turn of the century, Mexico, 18-23 mars. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://portal.unesco.org/shs/en/ev.php-URL_ID=7425&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.
- McCaleb, S.P. (1994). *Building communities of learners. A collaboration among teachers, students, families and community*. New York, NY : St. Martin's Press.
- McLaren, P. (1997). *A vida nas escolas. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação* (2^e éd.). Porto Alegre : Artes médicas.
- Meiklejohn, A. (1932). *The experimental college*. Londres/New York, NY : Harper and Brothers. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://digicoll.library.wisc.edu/cgi-bin/UW/UW-idx?id=UW.MeikExpColl>>.
- Morin, E. (1973). *Le paradigme perdu. La nature humaine*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1998). *Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle*. Paris : Seuil.
- Morin, E. et Kern, A.B. (1993). *Terre-patrie*. Paris : Seuil.
- Orellana, I. (1997). La creatividad como un proceso metodológico de resolución de problemas. In L. Sauvé, B. Aura Teresa, S. Michèle et C. Elsy (dir.), *Actas del Seminario internacional de investigación-formación EDAMAZ, Educación ambiental en Amazonia, 30 de septiembre al 11 de octubre de 1996* (p. 217-222). Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Orellana, I. (2001). La comunidad de aprendizaje en educación ambiental. Una estrategia pedagógica que abre nuevas perspectivas en el marco de los cambios educacionales actuales. *Revista Tópicos en educación ambiental*, 3(7), 43-51.
- Orellana, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Orellana, I. et Fauteux, S. (1998). *L'éducation relative à l'environnement à travers les grands moments de son histoire*. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.ec.gc.ca/education/documents/colloquium/Paper2_f.htm>.

- Pérez de Cuellar, J. (1996). Notre diversité créatrice. *Le Courrier de l'unesco*, septembre, 4-7.
- Petrella, R. (2000). L'enseignement pris en otage. Cinq pièges tendus à l'éducation. *Le Monde diplomatique*, octobre, 6-7.
- Piaget, J. (1983). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Editora Sarpe.
- Poirier, G. (1993). *Le développement de la pensée critique et le respect de l'autre dans le cadre de l'éducation à la paix. Expérience d'une communauté de recherche avec le programme de philosophie pour enfants*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Potapchuk, R.W. et Polk, C. (1994). *Building collaborative community*. Washington, DC: National Institute for Dispute Resolution, Program for Community Problem Solving.
- Ranson, S. (1994). *Towards the learning society*. Londres: Cassell.
- Reeves, H. (1986). *Malicorne. Réflexions d'un observateur de la nature*. Paris: Seuil.
- Reeves, H. (1990). *L'heure de s'enivrer. L'univers a-t-il un sens?* Paris: Seuil.
- Sachs, W. et Esteva, G. (1996). *Des ruines du développement*. Montréal: Écosociété.
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal/Paris: Guérin/Eska.
- Sauvé, L. (2000). L'éducation relative à l'environnement. Entre modernité et postmodernité: les propositions du développement durable et de l'avenir viable. In A. Jarnet, B. Jickling, L. Sauvé, A. Wals et P. Clarkin (dir.), *The Future of environmental Education in a Postmodern World?* (p. 57-70). Whitehorse: Yukon College.
- Sauvé, L., Orellana, I. et Van Steenberghe, E. (dir.) (2005). Éducation et environnement – Un croisement de savoirs. Actes du colloque Le croisement de savoirs au cœur des recherches en éducation et environnement, *Cahiers scientifiques de l'ACFAS*, 104, p. 67-84. Montréal: Fides.
- Schnüttgen, S. (1997). *Open learning communities under construction: Are NGO's contributing to the process?* Communication présentée dans le cadre de la Conference on education, democracy and development at the turn of the century, Mexico, 18-23 mars. Document téléaccessible à l'adresse URL: <http://portal.unesco.org/shs/en/ev.php-URL_ID=7426&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.
- Schön, D. (1971). *Beyond the stable state: Public and private learning in a changing society*. New York, NY: Norton.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Currency Doubleday.
- Sergiovanni, T.J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sharp, A.M. (1998). *Educação: uma jornada filosófica*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças.
- Strobel, M.W.M. (1998). *Uma interlocução entre Paulo Freire e Mathew Lipman na educação pública: educando para o pensar*. Mémoire de maîtrise, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brésil.
- UNESCO (1999). *Learning without frontiers: Constructing open learning communities for lifelong learning. The urgent need for new meanings*. Document téléaccessible à l'adresse URL: <<http://www.unesco.org/education/lwf/>>.

- Vicuña Navarro, A.M. (1994). Filosofía para niños: algo más que desarrollar habilidades y razonamiento. *Revista Pensamiento educativo*, 177-196.
- Visser, J. et Manish, J. (1996). *Towards building open learning communities. Re-contextualizing teachers and learners*. Communication présentée dans le cadre de la International conference on information technology: Supporting change through teacher education, Kiryat Anavim, Israël, 30 juin-5 juillet.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, G. (dir.) (1994). *Changing school from within, creating communities of inquiry*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wilson, B. et Ryder, M. (1999). *Dynamic learning communities: An alternative to designed instructional systems*. Document téléaccessible à l'adresse URL: <<http://carbon.cudenver.edu/~mryder/dlc.html>>.
- Zimmer, J., Becker, D., Becker, U., Faltin, G., Krüger, A. et Preissing, C. (1998). *Transforming community schools into open learning communities*. Knutsford: International Community Education Association et International Academy.

Abstract

Resumen

Communautés d'apprentissage et conditions de réussite dans une classe multiculturelle

ABDELJALIL AKKARI

Professeur

Haute École Pédagogique Bège, Suisse

RÉSUMÉ – Dans la première partie de l'article, nous tenterons d'analyser les fondements pédagogiques qui ont fait le succès du courant articulé autour du concept de communauté d'apprentissage dans les pays anglophones. Nous présenterons également quelques approches francophones proches de ce courant (rapport au savoir, sens de l'école, réseaux d'échanges de savoirs). Dans la deuxième partie de l'article, nous étayerons les raisons pour lesquelles les enseignants se trouvent au cœur de la construction pédagogique des communautés d'apprentissage. Dans la troisième partie, nous proposerons quelques pistes pour accompagner les enseignants dans la mise en pratique du concept de communauté d'apprentissage dans les classes multiculturelles.

COMMUNAUTÉS D'APPRENTISSAGE ET RAPPORT AU SAVOIR

Dans l'ensemble des pays anglophones, le concept de communauté d'apprentissage et les notions qui lui sont apparentées (apprentissage situé, cognition située, communauté de pratique, apprentissage contextuel, etc.), ont connu une large diffusion dans le monde de l'éducation et de la formation. Ce succès est dû à plusieurs phénomènes simultanés : la fin de l'illusion que les avancées en matière de psychologie de l'éducation fournissent des recettes imparables pour une pédagogie scientifique, l'échec de la sociologie de l'éducation dans sa tentative de dépasser la théorie de la reproduction en proposant des pistes tangibles permettant la réduction des inégalités éducatives, et l'hétérogénéité croissante des apprenants liée à la reconnaissance des minorités culturelles et une plus grande massification de l'éducation. L'anthropologie de l'éducation et les approches centrées sur la culture ont ainsi trouvé un nouvel espace dans lequel elles peuvent formuler de nouvelles propositions pédagogiques centrées sur la communauté et la culture comme moteurs des apprentissages.

À cet effet, Lave (1988) soutient que l'efficacité d'un apprentissage est fonction de l'activité, du contexte et de la culture dans lesquels il se déroule. Cela contraste avec la classe scolaire traditionnelle où les activités d'apprentissage sont présentées et contrôlées par l'enseignant de manière didactique et décontextualisée. Dans le cadre d'un apprentissage situé (prenant en considération l'activité, le contexte et la culture), l'interaction sociale devient une dimension décisive. En effet, les apprenants deviennent membres d'une communauté de pratique qui regroupe certains

comportements et croyances maîtrisés. En se déplaçant de la périphérie vers le centre de la communauté, ces apprenants vont devenir plus actifs et plus engagés dans la culture, et peu à peu assumer un rôle d'expert. Il faut aussi ajouter que l'apprentissage situé peut aussi se caractériser par sa non-intentionnalité. C'est ce que Lave et Wenger (1991) appellent la *participation périphérique légitime* (*legitimate peripheral participation*).

D'autres chercheurs ont contribué à la théorie de l'apprentissage situé en proposant le concept d'apprentissage cognitif. Selon Brown, Collins et Duguid (1989), ce concept rend effectif et durable l'apprentissage en permettant aux élèves d'acquérir et de développer des outils cognitifs, dans le cadre d'activités authentiques qui prennent en considération les contextes sociaux et culturels. L'apprentissage à l'intérieur et à l'extérieur de l'école progresse donc par l'interaction avec la sphère sociale et sa réalité, donnant ainsi lieu à une construction sociale de la connaissance. On retrouve là des propositions déjà formulées par Dewey (1916) qui a décrit la manière dont les communautés affectent l'apprentissage. De son point de vue, l'environnement social est réellement éducateur dans la mesure où chaque individu partage ou participe à des activités conjointes. Par sa contribution à une activité, l'individu devient familier avec les objectifs visés, les méthodes, les capacités requises et la dimension affective de cette activité.

La question cruciale qui se pose alors est celle de savoir comment l'apprentissage a lieu au sein d'une communauté de pratique. Contrairement à l'approche centrée sur la transmission qui considère que le savoir peut être mécaniquement transféré de l'enseignant aux élèves, Rogoff (1994, 1995), tout comme Lave et Wenger (1991), considèrent l'apprentissage et le développement comme une transformation graduelle de la participation à une activité. Selon cette perspective, le développement n'est pas conçu comme une maîtrise des connaissances mais comme une transformation de la personne à travers sa participation dans une activité socialement et culturellement significative.

Dans les pays anglo-saxons comme dans les pays francophones, l'adhésion au concept de communautés d'apprentissage marque une profonde crise sur le plan de la légitimité pédagogique de la forme scolaire. Dans les pays anglophones, l'apprentissage contextuel illustre l'évolution récente de la littérature portant sur les communautés d'apprentissage. L'apprentissage contextuel s'enracine dans l'approche constructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage. Selon cette approche, l'individu apprend par la construction du sens à travers l'interaction avec son environnement et l'interprétation qu'il en fait. Ainsi, Putnam et Borko (2000) estiment que l'apprentissage contextualisé recouvre trois facettes :

(a) *Une cognition située* : les contextes physiques et sociaux dans lesquels une activité a lieu représentent une partie intégrale de l'apprentissage qui se produit dans ces contextes. Un rapport existe entre la connaissance dans l'esprit d'un individu et les situations dans lesquelles elle est employée ;

(b) *Une cognition sociale*: l'apprentissage est plus qu'une construction individuelle de la connaissance. Les interactions avec d'autres dans les environnements sociaux sont des facteurs principaux de ce qui est appris et de la manière dont l'apprentissage a lieu ;

(c) *Une cognition distribuée*: liée à la nature située et sociale de la connaissance, elle est également distribuée dans le sens où il y a des échanges et des interactions entre les individus engagés dans un apprentissage. Les individus s'engagent souvent dans des activités d'apprentissage et construisent leur connaissance grâce à des ressources extérieures (au delà d'eux-mêmes).

Si l'on considère ces trois aspects de l'apprentissage contextualisé, on conçoit facilement l'importance que peut revêtir la communauté d'appartenance de l'élève, ainsi que ses modes de structuration et de cohésion. De la même façon, ces aspects soulèvent un enjeu important: celui de l'organisation du rôle des élèves dans l'apprentissage et au sein du groupe. Ainsi, la participation aux activités du groupe et la définition de rôles, de fonctions et de responsabilités induiraient la transformation de l'individu comme résultat de la participation sociale. De ce fait, les pratiques, les connaissances, les qualifications, les attitudes, les valeurs et les croyances du groupe social seraient intégrées par l'individu. En d'autres termes, l'individu vivrait les expériences extérieures relevant des interactions avec la communauté et ses membres, lesquelles créeraient et structureraient à leur tour ses expériences internes et cognitives.

Dans la littérature, ce processus est souvent appelé *appropriation*, définie par Rogoff (1995) comme un processus par lequel les individus transforment leur compréhension et leur responsabilité dans des activités, par leur propre participation. À bien des égards, la notion d'appropriation rejoint ce que Wenger (1998) appelle « processus de formation identitaire ». Selon cet auteur, le processus de formation identitaire peut être analysé à travers trois modes d'appartenance qui guident l'apprentissage d'un individu: l'engagement, l'imagination, la coalition. Le premier mode, l'engagement, désigne l'implication active dans un processus mutuel de négociation de sens. Le deuxième mode, l'imagination, consiste à créer des images du monde environnant et à faire des connections entre ces images dans le temps et l'espace. Le troisième mode, la coalition, est défini par Wenger comme la coordination d'énergie et d'activité pour contribuer à de larges entreprises. En ce sens, l'appartenance à une communauté apprenante centrée sur l'apport de ses membres, l'interaction et la mise en commun des ressources individuelles et externes dans le cadre du projet commun que constitue l'apprentissage favoriserait ce processus de formation identitaire (Rogoff, 1995).

Au niveau des travaux anglophones, il est pertinent d'observer la multitude de termes que les spécialistes utilisent dans ce domaine: communauté d'apprentissage, communauté de pratique, apprentissage situé. Au-delà des différences liées aux disciplines dans lesquelles ces courants ont été développés (psychologie, anthropologie, sociologie...), il importe de tenter de clarifier les différences entre *com-*

communauté d'apprentissage et *communauté de pratique*. Si la communauté d'apprentissage se distingue des approches psychologiques traditionnelles de l'apprentissage, il n'en demeure pas moins qu'elle maintient la primauté des processus cognitifs individuels. Les observations qui lui sont attachées se déroulent en général dans un contexte institutionnel formel. En revanche, la communauté de pratique, notamment dans le sens que l'utilise Wenger, se distingue par la primauté des processus socioculturels. Elle a été souvent étudiée dans des contextes informels.

Dans les pays francophones, cette crise se matérialise par l'apparition des notions de *rapport au savoir* et de *sens de l'école*, qui ont mobilisé de nombreux chercheurs interpellés par les difficultés d'appropriation des savoirs scolaires chez les jeunes provenant de milieux populaires (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Rochex, 1995 ; Charlot, 1997, 1999, 2000).

Le **savoir** est défini habituellement comme un *ensemble de connaissances ou d'aptitudes reproductibles, acquises par l'étude ou l'expérience*. En français, le terme de savoir a un sens qui ne coïncide pas exactement avec celui de *connaissances* alors que par exemple l'anglais utilise *knowledge* dans tous les cas. Le savoir se distingue par divers traits d'un ensemble de connaissances en particulier par la dimension qualitative : l'acquisition d'un savoir véritable suppose un processus continu d'assimilation et d'organisation de connaissances par le sujet concerné, qui s'oppose à une simple accumulation et rétention hors de toute volonté d'application (Wikipédia, 2005).

La notion de rapport au savoir a été analysée par les auteurs francophones selon différentes modalités. Charlot (1997) s'est positionné comme sociologue de l'éducation alors que Beillerot, Blanchard-Laville, Bouillet, Mosconi et Obertelli (1989) ont eu recours à l'approche psychanalytique. L'ensemble de ces auteurs se sont préoccupés du sujet apprenant face au savoir et de son désir de s'investir dans son apprentissage. Ainsi, il y aurait, dans tout apprentissage, quelque chose qui est de l'ordre du désir (Charlot, 2003). Apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir. Il n'y a pas d'apprentissage scolaire sans désir d'apprendre, sans mobilisation et activité du sujet, ce qui explique pourquoi il est parfois difficile de mobiliser certains élèves sur les savoirs scolaires et de les amener à trouver du sens à l'école. Les tenants de l'approche psychanalytique, postulent que le rapport que nous entretenons avec tout savoir ou discipline scolaire est un rapport de proximité ou de distance affective que l'on reconnaît à travers des propos souvent entendus chez les apprenant : *j'aime la géographie* ou *je déteste les maths*. Il est également probable que l'apprenant projette son rapport intime à une discipline scolaire sur l'enseignant qui incarne sa transmission. La dimension affective et relationnelle prend alors une place centrale dans la relation pédagogique puisque les enseignants sont susceptibles de s'appuyer sur l'affectif pour construire des formes de médiation entre les élèves et le savoir (Bautier, 1995 ; Van Zanten, 1999). Problématiser le rapport au savoir, c'est donc poser le sujet dans son rapport intime à l'apprentissage, à la découverte d'une connaissance, au travail cognitif requis pour l'acqui-

sition de ce savoir, mais c'est aussi poser la question de l'adéquation du savoir par rapport au contexte individuel et collectif des apprenants.

Or, poser cette question suppose que le terme *savoir* a une connotation plus large que celui du savoir scolaire. Cela suppose que le savoir est également assimilable à la culture, et le rapport au savoir de l'élève est en relation avec son rapport à la culture, lequel varie fortement selon l'origine socioculturelle de l'élève. Même si l'idée de *rapport* renvoie à un processus, en partie non conscient, entre une personne et un savoir, il ne faudrait pas oublier le fait que cette même personne appartient à un groupe qui a lui-même un rapport particulier au savoir. Ainsi, chaque culture a un rapport particulier au savoir et ses propres modalités de transmission. En ce sens, Develay (2000) s'interroge sérieusement sur la capacité de l'école à s'adapter aux réalités culturelles multiples, à être un lieu déclencheur et porteur de sens, ainsi que sur les conditions nécessaires pour faire de l'école un lieu où le savoir interpelle les élèves qui ont alors plus de chance d'y trouver du sens.

Les raisons qui font que les élèves ont du mal à trouver du sens à l'école sont multiples. Le savoir leur apparaît souvent déconnecté de son usage, coupé même de la pensée ou de leur vie. Le sens est rarement construit à travers les contenus disciplinaires enseignés. En effet, l'école passe rapidement en revue des savoirs fragmentés que les élèves utilisent rarement pour reconstruire des cohérences. Les savoirs sont vécus dans l'instantané et sont en outre doublement a-historiques. Ils ont peu de liens avec l'histoire du développement du sujet et n'ont que peu d'importance par rapport à son futur (Charlot, 1999; Develay, 2000).

A bien des égards, trouver du sens dans un apprentissage, c'est construire un ensemble de repères et de valeurs qui permettent de mettre son monde en ordre. Le sens est au cœur de la construction de la personne. Donner du sens à son action, c'est se donner un projet personnel et se construire une identité. Cependant, comme le souligne Perrenoud (1996), le sens se construit; il n'est pas donné d'avance. Cette construction se déploie à partir d'une culture, c'est à dire d'un ensemble de valeurs et de représentations. Il se construit en situation, dans une interaction et une relation au monde. Deleuze (1968) estime qu'il se construit dans le rapport de la personne avec elle-même, avec les autres et avec le monde. Le sens réside dans le rapport avec autrui et non dans une situation donnée. Au sein de l'école, la question du sens peut s'entendre du côté des élèves, des parents, des enseignants et des planificateurs. Trouver un sens à l'école, c'est donc découvrir ce que l'on y apprend dans le rapport que l'on entretient avec le savoir et avec les autres, et en premier lieu, les autres élèves et les enseignants. Le rapport avec autrui permet de mieux se comprendre, de mieux comprendre les autres, de mieux comprendre le monde. Or, le développement de ce rapport avec autrui et l'établissement d'une meilleure compréhension de soi, des autres et du monde constituent justement des principes de base pour le bon fonctionnement d'une véritable communauté apprenante.

Tout en utilisant des concepts et des méthodologies de recherche différentes, les courants de recherche anglophone sur les communautés d'apprentissage et francophones sur le rapport au savoir aboutissent à des fondements pédagogiques proches : comment mieux organiser les apprentissages scolaires et comment permettre au apprenants de se les approprier ?

Les travaux initiés par Héber-Suffrin et Héber-Suffrin (1993), ainsi que par Héber-Suffrin (2004) dans le cadre du Mouvement des réseaux d'échanges réciproques de savoirs (M.R.E.R.S.) s'appuient sur ces fondements. L'idée des M.R.E.R.S est que l'on peut créer une dynamique collective d'apprentissage à partir d'un double désir : celui de découvrir concrètement ce que fait l'autre et de faire partager ce que l'on sait faire. Pour Héber-Suffrin (2004), le processus mis en œuvre au travers des échanges de savoirs peut s'analyser selon trois dimensions complémentaires qui interagissent entre elles : l'autoformation de l'individu, la formation réciproque de l'enseignant et de l'apprenant, la dynamique de construction du Réseau. On retrouve là une similitude étonnante avec les concepts d'engagement, d'imagination et de coalition mis en évidence par Wenger. Fondamentalement, la démarche pédagogique des échanges réciproques de savoirs postule que chacun est riche de savoirs qui peuvent intéresser les autres, et que tout le monde est capable de les apprendre et de les transmettre. Dans la classe, avec l'aide de l'enseignant, chacun se fait offreur et demandeur de savoirs. Les élèves s'échangent alors leurs savoirs, avec leurs mots, avec des méthodes qu'ils construisent eux-mêmes. Ils apprennent à évaluer leurs connaissances, ils apprennent à apprendre, et surtout, ils font des progrès... tout en faisant l'expérience de l'entraide et de la coopération. Entre enseignants et entre équipes pédagogiques, la même dynamique d'échange permet aux enseignants de partager leurs connaissances et savoir-faire pédagogiques, d'enrichir et de construire ainsi leur pratique plus solidairement. Entre l'école et la communauté, une telle dynamique développe les possibilités de coéducation et la capacité de l'école à combattre l'exclusion des savoirs (Héber-Suffrin, 2004).

Cette première partie de l'article a clairement mis en contraste les tendances anglophones centrées sur les communautés d'apprentissage (Sasha, Barab, Barnett, et Squire, 2002) et les tendances francophones articulées autour de la question du rapport au savoir et du sens discutable des savoirs scolaires. Toutefois, ces deux tendances se rejoignent sur la question de la nécessité de contextualiser les apprentissages et de mettre en pratique une pédagogie de la réciprocité comme alternative à la pédagogie de la transmission. En effet, chacune de ces tendances préconise des dispositifs pédagogiques qui laissent une grande place à la réciprocité éducateur-apprenant et à l'interactivité. Une telle modification de la dynamique de négociation des savoirs scolaire appelle à une restructuration importante du système scolaire, tant au niveau des interactions en classe que de celui de la formation initiale et continue. Qu'il s'agisse de l'un ou l'autre de ces niveaux, l'enseignant se retrouve au centre de ce processus de changement. À partir de ces regards croisés

sur quelques travaux de synthèse, nous aborderons dans la section suivante la fécondité de la structure des communautés d'apprentissage dans l'enseignement.

L'APPORT DE LA STRUCTURE DES COMMUNAUTÉS DE PRATIQUE À L'ENSEIGNEMENT

À l'école, la construction des communautés de pratique peut se décliner selon trois axes : la gestion de la classe, la formation initiale et continue et l'analyse critique de la forme scolaire.

En premier lieu, il importe de souligner le rôle central de l'enseignant dans la transformation de la classe en une communauté de pratique. Les pratiques pédagogiques ne sont pas uniquement des routines, des performances ou des comportements, elles sont des actions significatives. Par pratique, il faut entendre toute forme cohérente et complexe d'activité humaine. Selon Scribner et Cole (1981), ce sont des activités pour lesquelles un groupe social donné a des attentes normatives sur la forme, la manière et l'ordre de conduire des actions usuelles ou répétées exigeant des qualifications et des connaissances spécifiques. Il faut savoir en particulier quelles pratiques produire, quand et pourquoi. Si l'on considère ces éléments de définition, l'enseignement fait définitivement appel à des pratiques. En effet, la pratique pédagogique englobe un large spectre d'activités qui vont bien au-delà de la notion d'enseignement. Six activités majeures peuvent être distinguées : (a) fournir l'instruction ; (b) développer des relations productives avec les collègues et les directeurs ; (c) développer des relations productives avec les parents ; (d) développer des relations productives avec les élèves ; (e) maintenir une actualisation de ses compétences professionnelles ; et (f) contribuer à la transformation de l'école. La pratique réussie de l'enseignement regroupe les différentes tâches exigées par l'ensemble de ces activités.

Lorsque l'on considère l'axe de la gestion de la classe, il convient d'abord de définir les contours de la communauté de pratique pédagogique dans laquelle œuvre l'enseignant. Selon Wenger (1998), les communautés de pratique sont partout. Nous appartenons tous à de nombreuses communautés au travail ou à l'école, à la maison ou lors de nos loisirs. Certaines peuvent être nommées, d'autres pas. Nous avons la qualité de membre à part entière dans certaines et plus périphérique dans d'autres. Quel que soit notre type de participation, nous sommes tous familiers avec l'expérience d'appartenance à une communauté de pratique. Les membres d'une communauté de pratique sont liés par ce qu'ils font ensemble et par ce qu'ils ont appris à travers leur engagement mutuel dans ces activités. Une communauté de pratique est ainsi différente d'une communauté d'intérêt ou d'une communauté géographique, puisque ni l'une ni l'autre n'implique une pratique partagée.

Une communauté de pratique se définit à travers trois paramètres. Le premier est lié à la nature de la communauté de pratique. Il s'agit d'une entreprise commune

continuellement renégociée par ses membres. Le deuxième concerne le fonctionnement de la communauté de pratique. Il est primordial à cet égard d'analyser la manière dont s'enclenchent les rapports mutuels entre les membres et ce qui les lie dans une entité sociale. Ces rapports mutuels produisent des potentialités et un répertoire partagé des ressources communes développées durant la vie de la communauté de pratique (routines, sensibilités, objets façonnés, vocabulaire, modèles, etc.). Le troisième paramètre recouvre les priorités de la communauté de pratique. Ainsi, il est indéniable que chaque communauté de pratique se développe autour d'éléments qui comptent pour ses membres. En conséquence, les pratiques reflètent ce qui est important, selon la propre compréhension des membres. Évidemment, les contraintes ou les directives extérieures peuvent influencer cette compréhension, mais les membres développent les pratiques qui sont leur propre réponse à ces influences externes. Même lorsque les actions communautaires se conforment à un mandat institutionnel externe, c'est la communauté, et non le mandat, qui produit les pratiques. Dans ce sens, les communautés de pratique sont fondamentalement des systèmes essentiellement auto-organisés qui échappent dans une large mesure aux contraintes extérieures.

Appliqués à la gestion de la classe, les paramètres décrits par Wenger incitent l'enseignant à mettre en place plusieurs démarches. La première démarche consiste à instaurer un climat de renégociation. Dans la classe, il sied de considérer que beaucoup de choses sont négociables et que le programme ne saurait constituer un obstacle dans cette négociation. Des questions telles que *Qu'est-ce que les élèves doivent savoir et pourquoi?* et *Comment ce savoir sera-t-il employé?* sont d'ailleurs cruciales dans ce processus de négociation et de renégociation.

Un autre aspect à considérer concerne le fonctionnement de la classe. Les modalités de travail, et en particulier les modes de regroupement des élèves, représentent des questions centrales pour le bon fonctionnement de la classe. L'emploi du groupe comme ressource constitue alors un élément important dans l'étayage des aspects sociaux et distributifs de l'apprentissage. Ainsi, dans n'importe quel groupe d'apprentissage, la connaissance est distribuée parmi les participants. Chacun peut donc servir de ressource pour les autres en clarifiant des idées et des concepts, par exemple. L'enseignant est au cœur de cet effort pour faire du groupe classe le lieu des apprentissages collectifs et par conséquent de savoirs collectifs.

Par ailleurs, l'enseignant peut mobiliser l'intérêt du plus grand nombre d'élèves par rapport aux savoirs scolaires en considérant le rapport potentiellement affectif établi par les élèves avec tout savoir. À cet égard, la pédagogie du projet offre de bonnes pistes de travail, notamment quand elle implique la famille et d'autres partenaires extérieurs à l'école.

Sur le plan de la gestion de la classe, le rôle de l'enseignant dans la transformation de la classe en une communauté de pratique est donc incontournable. L'enseignant a la possibilité de choisir une approche qui reflète les contextes complexes des vies des élèves. Il est capable d'examiner et de choisir les matériaux

utilisés pour soutenir l'apprentissage en s'assurant qu'ils ne renforcent pas des stéréotypes et des mythes existants ou ne perpétuent pas le statu quo social. L'enseignement devrait refléter, dans sa pratique, le contexte des élèves et leur permettre de construire leurs propres savoirs. Plutôt que de faire des suppositions au sujet des contextes dans lesquelles vivent les élèves, l'enseignant devrait engager la discussion avec ces derniers pour saisir entièrement leur monde quotidien. Transformer sa classe en une communauté de pratique est un défi permanent pour l'enseignant. Si une telle évolution est coûteuse en énergie et porteuse de risques, elle recèle toutefois un potentiel pédagogique indéniable.

La notion de communauté de pratique est également présente dans la formation initiale et continue de l'enseignant. Ceci est d'autant plus important du fait que la continuité entre la formation initiale ou continue et les pratiques pédagogiques dans la classe est nécessaire. La salle de classe doit devenir une communauté de pratique, d'entraide et de recherche. Pour que cela se produise, l'école doit devenir un endroit où les enseignants sont impliqués et engagés. Si le but est alors d'aider des élèves à mieux apprendre, ces conditions devraient également soutenir le développement et l'apprentissage des enseignants durant leur formation et tout au long de leur carrière. Les programmes de formation des enseignants doivent donc réunir les conditions favorables au développement de communautés de pratique.

En adoptant la perspective de la communauté de pratique pour le développement professionnel des enseignants, l'attention est recentrée sur les interactions et les collaborations qui se produisent parmi les enseignants lorsqu'ils essaient de développer et d'améliorer leur pratique, et que l'analyse traditionnelle des attributs cognitifs et des pratiques d'instruction de différents enseignants est suspendue (Stein, Silver et Smith, 1998). Étant donné que l'attention est réorientée de l'individu au groupe, l'endroit à partir duquel l'apprentissage se produit change aussi. Au lieu d'être situé dans la représentation mentale des différents enseignants, il est resitué dans l'interaction sociale avec les membres de la communauté enseignante (Grossman, 1991 ; Putnam et Borko, 2000).

Sur le plan de l'analyse critique de la forme scolaire, l'étude de Gallucci (2003) fournit l'évidence que le développement de communautés de pratique chez les enseignants offre des lieux d'apprentissage et de négociation professionnelle avec les acteurs de réformes éducatives. Le défi pour ceux qui sont concernés par l'amélioration des résultats éducatifs, particulièrement chez les élèves défavorisés, est de développer une plus grande conscience des effets des communautés professionnelles locales d'enseignants. Il semble clair que les enseignants engagés dans les communautés de pratique qui ont produit des réponses négociées aux politiques de réforme, ont été impliqués dans l'application raisonnable des réformes pour leurs élèves. Au contraire, quand l'équilibre des forces entre la conception des réformes et la capacité de négociation des enseignants favorise les injonctions extérieures, les enseignants se sentent impuissants et sont susceptibles de se désengager de leur propre travail pédagogique (Gallucci, 2003).

En promouvant la notion de communauté de pratique dans sa classe, l'enseignant opère un choix relevant d'une analyse critique de la forme scolaire. Fondamentalement, lorsqu'il s'agit d'analyser la forme scolaire, il sied de distinguer les activités des élèves, des praticiens et des individus dans le cadre des apprentissages quotidiens ou informels. L'idée que la plupart des activités d'apprentissage de l'école existent dans une culture qui leur est propre, apparaît centrale pour comprendre les difficultés d'apprentissage à l'école. Les études ethnographiques de Lave (1988) démontrent la grande différence entre l'apprentissage à l'école et l'apprentissage quotidien dans des cultures qui donnent une signification et un but à ce que les novices apprennent. Trois catégories d'apprentissage nous concernent principalement ici : l'apprentissage en milieu scolaire, l'apprentissage en milieu professionnel (pratique) et l'apprentissage quotidien. Lorsqu'un individu aspire à apprendre un ensemble particulier de pratiques, deux options lui sont offertes. La première est l'enculturation par l'apprentissage. Autrement dit une entrée dans une culture professionnelle particulière (par exemple l'enseignement). Il s'agit alors d'évoluer au sein même d'une communauté en tant qu'apprenti, d'en adopter les normes, les valeurs et les modes de fonctionnement. Devenir apprenti n'implique toutefois pas un changement qualitatif de ce qu'on fait normalement dans la vie quotidienne, puisque l'apprentissage se fait en contexte pratique de formation. Les savoirs et savoir-faire négociés sont donc directement reliés à la pratique professionnelle quotidienne et n'auront pas (ou peu) à subir d'autres transformations pour être applicables. Le comportement des apprentis et le comportement dans la vie quotidienne peuvent ainsi être considérés comme plus ou moins similaires.

La seconde option qui se présente à l'apprenant, maintenant la plus ordinaire, est d'entrer dans une école en tant qu'élève. L'école, cependant, semble exiger un changement qualitatif du comportement. Ce qu'on attend d'un élève est sensiblement différent de ce qui est attendu d'un individu dans le cadre d'un apprentissage professionnel ou quotidien. L'élève entre dans la culture scolaire qui demande d'adopter une posture différente par rapport à l'apprentissage et au savoir. Le raisonnement intuitif et la négociation de sens qui remplissent l'activité quotidienne sont remplacés par des problèmes précis et bien définis, des définitions formelles, et la manipulation de symboles. Cette discontinuité entre apprentissage dans la forme scolaire et apprentissage hors contexte scolaire est également représentée dans le tableau 1. L'invention de la forme scolaire constitue donc une rupture avec les approches informelles de l'apprentissage. La question qui se pose alors est celle de savoir si cette forme scolaire est plus efficace que celle moins formelle qu'elle a remplacée.

Comme le montre le tableau 1, la similitude entre les activités d'apprentissages quotidiens et pratiques est grande. Toutes les deux sont situées au sein de cultures dans lesquelles elles fonctionnent, négocient des significations et construisent du sens. Les situations auxquelles elles font face proviennent de problèmes mal définis.

La résolution tient compte des contraintes liées à l'activité, laquelle donne habituellement naissance à des communautés de pratique. En revanche, les apprentissages scolaires se distinguent par une bonne définition des problèmes à résoudre et des *outputs* standardisés.

TABLEAU 1

Vie quotidienne, praticiens et élèves

	Apprentissages dans la vie quotidienne	Apprentissages pratiques (Professionnels)	Apprentissages scolaires
Raisonnement basé sur :	une pensée complexe et contextuelle	des modèles causes-effets	des lois issues de la rationalité scientifique
L'apprenant et l'expert travaillent sur :	des situations quotidiennes	des situations conceptuelles	des symboles
Pour résoudre :	des situations-problèmes et dilemmes émergents	des situations (-problèmes) mal-définies	des problèmes bien-définis
En produisant :	Un sens négocié et une compréhension socialement construite	un sens négocié et une compréhension socialement construite	un sens fixe et concepts immuables (universels)

Wenger, McDermott et Snyder (2002) estiment que toutes les communautés de pratique partagent une structure en trois parties :

- 1) un domaine de la connaissance qui crée un espace et un sens communs de la connaissance dans la communauté : connaître les frontières du domaine permet aux membres de décider de manière précise ce qui vaut la peine de partager, la façon de présenter leurs idées, et les activités à poursuivre ;
- 2) une communauté qui fournit un sens d'engagement mutuel des apprenants : la communauté crée le tissu social de l'apprentissage. Une communauté forte stimule des interactions et des rapports basés sur le respect et la confiance mutuels. Elle encourage une volonté de partager des idées, d'exposer ses manques, de poser des questions problématiques et d'écouter soigneusement ;
- 3) une pratique qui fournit un ensemble d'approches communes aux problèmes : la pratique représente un ensemble de cadres, d'idées, d'outils, d'informations et de modèles. Le langage, les histoires et les documents que les membres de la communauté partagent créent un lien profond. Wenger, McDermott et Snyder (2002) estiment qu'il est important de développer chacun des trois éléments en parallèle. Se concentrer sur un élément au détriment d'un autre peut être contre-productif. Le développement simultané des trois éléments est un acte d'équilibrage dans toute communauté de pratique car chaque élément exige un type particulier d'attention et interagit avec les autres.

LES CONDITIONS PEDAGOGIQUES NECESSAIRES À L'INSTAURATION DE LA COMMUNAUTE D'APPRENTISSAGE DANS UNE CLASSE MULTICULTURELLE

Plus de lumière, c'est la métaphore que nous empruntons ici à Cole (1996) dans son ouvrage *Cultural Psychology: A once future Discipline*. Décrivant la marginalité de la recherche en psychologie culturelle dans la psychologie dominante (*mainstream psychology*), Cole estime que cette situation est à l'image du conducteur qui échoue à trouver les clefs de sa voiture parce qu'il concentre sa recherche à la zone d'éclairage limitée que prodigue un lampadaire. Ainsi, les psychologues qui échouent à identifier la culture dans leurs dispositifs expérimentaux concluraient à l'absence de cette culture parce qu'elle ne se retrouve pas dans la zone d'étude. Le même danger guette les pédagogues et les enseignants qui ne prendraient pas en compte la culture dans leurs dispositifs d'apprentissage.

Or, quand on choisit de ne pas prendre en compte la culture des élèves dans le cadre de situations d'apprentissage, les conséquences sur les élèves sont perceptibles. Valenzuela (2002) parle de *scolarisation soustractive* des enfants appartenant à des minorités culturelles dans le sens où l'école ne vise pas une promotion du bilinguisme et du biculturalisme, mais qu'elle vise à soustraire les enfants à leur culture, langue et identité communautaire. On comprend aisément alors pourquoi, en dépit de la rhétorique de l'intégration, de nombreux auteurs parlent d'un processus de *dépossession* (*disempowerment*) des élèves minoritaires (Cummins, 1989; Ogbu et Gibson, 1991).

Une possibilité de sortir de cette impasse est proposée par Gay (2000), qui définit l'enseignement culturellement sensible (*culturally responsive teaching*) comme l'utilisation des caractéristiques, expériences, perspectives des élèves provenant de divers groupes ethniques comme cadre principal pour enseigner. Cette approche novatrice se fonde sur le postulat selon lequel des contenus scolaires situés dans les expériences vécues et le cadre de référence des élèves sont plus significatifs, présentent un plus grand intérêt et sont plus facilement intégrés par chaque élève. L'enseignement culturellement sensible comprend en particulier le développement d'une connaissance de base sur la diversité culturelle, l'insertion de la diversité culturelle dans le curriculum, l'expression d'une sensibilité particulière en ce qui concerne la vie quotidienne des élèves, la construction de communautés d'apprenants, la communication avec les élèves et la prise en compte de la diversité culturelle dans le choix des méthodes pédagogiques.

L'une des composantes spécifiques de l'enseignement culturellement sensible est de tenir compte de ce que Gay (2000) appelle les modalités de participation au discours. Alors que dans la forme scolaire dominante un style de communication réceptif et passif est de mise, beaucoup de groupes ethniques utilisent un style de communication participatif. Dans le style réceptif passif, l'orateur joue un rôle actif avec une communication didactique alors que celui qui écoute demeure passif. Dans ce contexte, les élèves écoutent silencieusement pendant que l'enseignant parle. Ils ne peuvent s'exprimer qu'à des moments choisis, avec la permission

explicite de l'enseignant. Leur participation est généralement sollicitée par des questions convergentes qui requièrent des réponses factuelles justes, posées par l'enseignant à des élèves désignés. À l'opposé, les styles de communication de nombreux groupes ethniques sont actifs, participatifs, dialectiques et multipolaires. Les orateurs s'attendent à ce que leurs interlocuteurs s'engagent avec eux à mesure qu'ils parlent en leur fournissant rapidement des rétroactions et des commentaires. Les rôles de l'orateur et de l'auditeur sont fluides et interchangeable. Pour les afro-américains par exemple, ce style de communication est désigné par l'expression *appel-réponse* (*call-response*).

Dans la classe, ces styles de communication peuvent être problématiques à la fois pour les élèves et pour les enseignants. Ces derniers considèrent les élèves qui utilisent des modes participatifs de communication comme grossiers, perturbateurs et inappropriés et mettent en place des actions pour réprimer ces comportements. Les élèves concernés se trouvent ainsi réduits au silence parce qu'on leur interdit l'usage de leur façon habituelle de parler et d'exprimer leur pensée. Leur engagement intellectuel et leurs efforts scolaires sont alors réduits (Delpit, 1988).

Une autre technique de communication importante pour l'enseignement culturellement sensible est la compréhension des différentes postures des groupes ethniques concernant l'engagement dans les tâches scolaires et l'organisation des idées. Divers groupes ethniques utilisent différentes approches face à une tâche. Ils préfèrent une approche holistique que l'on peut qualifier d'enchaînement thématique (*top-chaining*), consacrant beaucoup de temps à l'organisation sociale du contexte avant la réalisation même de la tâche (Gay, 2000 ; Teasdale, 2004). En revanche, dans la forme scolaire traditionnelle, les élèves doivent être directs, précis, déductifs et utiliser une communication directe (*topic centered*). Ils doivent être économes en allant droit au but et en évitant l'embellissement superflu. Ils doivent rester concentrés sur l'essentiel en développant une argumentation logique, évitant tout verbiage.

En définitive, la culture pédagogique de la forme scolaire est particulière et fait habituellement abstraction des pratiques culturellement minoritaires qui ont été ignorées, marginalisées et combattues. Dans les classes multiculturelles, l'instauration d'une communauté d'apprentissage exige une restructuration de la place du culturel. Considérer que la pédagogie est dépendante des cultures de l'apprenant nous incite à varier les approches pédagogiques de l'apprentissage afin de donner les mêmes opportunités à tous les élèves.

CONCLUSION

Cet article a clairement montré la pertinence, l'originalité et les potentialités qu'offrent les concepts de communauté d'apprentissage et de pratique pour rénover la forme scolaire. Si la paternité anglo-saxonne de ces concepts est indéniable, nous avons également montré leurs connections avec les approches francophones cen-

trées sur la notion du rapport au savoir. L'hétérogénéité culturelle croissante des apprenants est un défi de taille aussi bien pour les politiques éducatives que pour l'enseignant dans sa classe. Elle exige une créativité pédagogique accrue et une attention particulière aux appartenances culturelles dans les processus d'apprentissage.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bautier, E. (dir.) (1995). *Travailler en banlieue La culture de la professionnalité*. Paris: L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, J., Bouillet, A., Mosconi, N. et Obertelli, P. (1989). *Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques*. Paris: Universitaires.
- Brown, J.S., Collins, A. et Duguid, S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (2000). *Le rapport au savoir en milieu populaire: apprendre à l'école et apprendre la vie*, VEI enjeux, 123, 56-63.
- Charlot, B. (2003). Apprendre, c'est ressentir le plaisir d'être. *Résonances*, 1, 4-5.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A one and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cummins, J. (1989). *Empowering Minority Students*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.
- Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. Paris: Presses universitaires de France.
- Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58, 280-298.
- Develay, M. (2000). *Donner du sens à l'école*. Paris: Sociales françaises.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Free Press.
- Gallucci, C. (2003). Communities of practice and the mediation of teachers' responses to standards-based reform. *Education Policy Analysis Archives*, 11(35). Document téléaccessible à l'adresse URL: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v11n35/>>.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Grossman, P.L. (1991). Overcoming the apprenticeship of observation in teacher education coursework. *Teaching and Teacher Education*, 7(4), 345-357.
- Héber-Suffrin, C. (dir.) (2004). *Échanger des savoirs à l'école. Abécédaire pour la réflexion et l'action*. Lyon: Chronique sociale.

- Héber-Suffrin, C. et Héber-Suffrin, M. (1993). *Le cercle des savoirs reconnus*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ogbu, J.U. et Gibson, M.A. (1991). *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York, NY : Garland.
- Perrenoud, P. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : Sociales françaises.
- Putnam, R.T. et Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say about Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rogoff, B. (1994). Developing an understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture, and Activity*, 1, 209-229.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeships. In J.V. Wertsch, P. Del Rio et A. Alvarez (dir.), *Sociocultural Studies of Mind* (p. 139-164). Cambridge : Cambridge University Press.
- Sasha A., Barab, S.A., Barnett, M. et Squire, K. (2002). Developing an empirical account of a community of practice: characterizing the essential tensions. *The Journal of Learning Sciences*, 11(4), 489-542.
- Scribner, S. et Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Stein, M.K., Silver, E.A. et Smith, M.S. (1998). Mathematics reform and teacher development : a community of practice perspective. In J. Greeno et S. Goldman (dir.), *Thinking practices in mathematics and science learning* (p. 17-52). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Teasdale, B. (2004). Un curriculum enraciné localement : un point de vue du Sud. In A. Akkari et P. Dasen (dir.), *Pédagogues et pédagogies du Sud* (p. 85-105). Paris : L'Harmattan.
- Valenzuela, A. (2002). Reflections on the subtractive underpinnings of education research and policy. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 235-241.
- Van Zanten, A. (1999). *De la diversité à la ségrégation en banlieue*. Paris : Presses universitaires de France.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: earning, meaning, and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston, MA : Harvard Business School Press.
- Wikipédia (2005). *Savoir*. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://fr.wikipedia.org/wiki/Savoir>>.

Abstract

Resumen

Le conseil de coopération à l'école primaire : vers le développement d'un dispositif d'apprentissage collectif de la prise de décisions

JEAN-CLAUDE KALUBI

Professeur

Université de Sherbrooke, Canada

RÉSUMÉ – Les pratiques de conseil de coopération étudiées dans le cadre de cette recherche se caractérisent par l'accueil des élèves en difficulté. Il s'agit d'actions réfléchies et organisées pour donner à la classe les moyens de respecter les valeurs communes et de favoriser la recherche du mieux vivre ensemble. Des rituels spécifiques mis en place dans ces pratiques facilitent les modes de vie en communauté, en entraînant les élèves vers un exercice de pouvoir qui privilégie des stratégies de résolution des problèmes, l'amélioration des conditions d'apprentissage et de socialisation. Pour analyser les particularités des pouvoirs implicites et des forces qui guident la régulation des actions au sein du groupe-conseil de coopération, il s'est avéré nécessaire de recourir au cadre conceptuel de l'agir communicationnel, pour mieux observer les étapes de prise de décisions et voir comment s'ajustent progressivement les gestes et rôles valorisés dans lesquels chaque élève se trouve engagé.

INTRODUCTION

Pour éduquer à la responsabilité (Jasmin, 1994), l'enseignant qui tient un rôle d'homme orchestre doit non seulement veiller à la satisfaction des besoins de ses élèves, mais aussi donner de l'aide ciblée pour stimuler un climat productif, favorable à la création de solutions ou à la prise de décisions. Dans un tel contexte, les élèves apprennent à analyser, à planifier, à décider et à exercer divers rôles de médiateur. La participation de tous ces élèves fait partie des obligations professionnelles de l'enseignant. Elle doit faire l'objet de stimulations originales de la part de ce dernier. C'est dans ce sens que peut se lire l'exercice d'Impro-conseil de classe conçu par des enseignantes de Montérégie. Cet exercice qui est vécu comme une forme originale du conseil de coopération présente des particularités instructives. En effet, lorsqu'un conseiller (élève élu par les pairs) lit le problème inscrit sur son formulaire de participation ou sa feuille de note, un autre élève désigné par ses pairs mime sur le champ, en improvisant, un contenu démontrant sa compréhension de la situation-problème. Tous les autres élèves sont invités dès cet instant à compléter ces explications, à multiplier les essais de communication gestuelle, à entamer la discussion générale sur les remarques, suggestions, propositions, décisions ou solutions qui se dégagent de ce processus. Introduite sous le signe de l'innovation pédagogique, la

pratique du conseil de coopération a apporté un plus, en termes d'instrument pour la stimulation de la créativité des élèves, en matière de coopération et de résolution de problèmes. Les élèves concernés passent d'une participation individuelle à une inclusion sociale. En prenant part aux discussions et aux activités du conseil, les élèves s'impliquent de façon personnelle tout en prenant part à la dynamique de groupe. Dans ce contexte spécifique, les élèves sont amenés à effectuer une remise en question de leurs valeurs personnelles, à faire cohabiter des cultures différentes, à intégrer des us et coutumes venant de différents milieux. Des rituels spécifiques adoptés vont faciliter leurs systèmes de représentations par rapport à l'exercice du pouvoir, à l'appropriation des principes du fonctionnement démocratique, à la résolution de problèmes et à la construction progressive du vivre ensemble en classe. Dans les pages ci-après, nous présenterons d'abord les principes fonctionnels d'un conseil de coopération, les aspects méthodologiques ainsi que divers éléments de discussion, sélectionnés en fonction des résultats de nos analyses.

FONCTIONNEMENT DU CONSEIL : QUI PARLE ET POUR QUEL PROJET ?

Le conseil de coopération constitue un modèle de réunion au cours de laquelle les élèves s'exercent ensemble à gérer la vie de la classe. À la fois outil organisationnel et activité d'apprentissage, il permet aux élèves de réfléchir autant sur les intentions des membres du groupe-classe que sur leurs actions effectives. Le conseil est d'abord convoqué par l'enseignant. Toutefois, ce dernier est appelé, au fil des séances, à s'effacer pour confier à un groupe d'élèves élus par les pairs la responsabilité d'animation du conseil. L'animateur est chargé de lire les procédures au début de la séance d'activités et de faire respecter l'ordre du jour. Il doit pour cela bien comprendre les règles d'échange et les étapes nécessaires à la recherche de solutions communes. Les conseillers¹ veillent à la bonne marche des rencontres du conseil ; il s'agit entre autres de faciliter la conformité des discussions aux points inscrits à l'ordre du jour, d'entrer les décisions dans le journal de bord, d'assurer le suivi au fil des semaines, de déchiffrer les éléments inscrits sur les formulaires proposés par les autres élèves, de décortiquer les ajustements provoqués au cours des réunions. Chaque élève a, au cours des rencontres du conseil, la possibilité de soulever des questions, suivant le tour de parole, de demander ou d'apporter des clarifications, de suggérer des stratégies d'apprentissage, de solliciter de l'aide ou de proposer la sienne. Une telle dynamique stimule la confrontation des idées, des points de vue et des propositions. Comme membres d'un groupe actif, les élèves veillent à l'application concrète du code de vie, mais procèdent aussi à la réévaluation d'anciennes règles (Oury et Vasquez, 1967). Leur engagement respectif contribue à définir le niveau d'adaptation de chacun aux obligations communes de leur classe. Durant l'activité du conseil de coopération, les élèves se rencontrent « pour discuter du fonctionnement de la classe » (CSQ, 2002, p. 18) ; il s'agit de régler l'organisation du travail et des projets, mais aussi de gérer les relations interpersonnelles. De plus, les élèves développent leur autonomie individuelle en

même temps qu'ils apprennent à planifier les étapes de résolution de problèmes d'ordres organisationnel, social, cognitif, etc. La résolution de conflits contribue à contrer les tentations de recours à la force, tout en aidant à améliorer le comportement de tous les membres du groupe-classe. Au fil des séances, les élèves s'adaptent aux lois des échanges fructueux. Ils discutent de leurs besoins d'écoute, mais aussi de leurs émotions et aspirations: ils construisent leur cadre de référence (Ayad, 2005). Le conseil, en s'appuyant sur des dispositifs de communication qui sensibilisent tous les élèves à la séparation entre leurs droits spécifiques et les devoirs de chaque membre (Hansotte, 2002), « est un moment privilégié de communication, car l'empathie qui s'en dégage amène l'élève à comprendre l'autre, à partir de sa propre structure affective » (Côté, 1994, p. 42). En mettant l'accent sur la compréhension des différences, le contexte précis des conseils de coopération fournit aux élèves l'occasion de cohabiter avec des gens de cultures différentes, d'intégrer les us et coutumes de leurs camarades, de se frayer un chemin au sein d'un groupe qui s'enrichit régulièrement de nombre d'expériences pratiques, ainsi que des valeurs personnelles. La classe apparaît de ce point de vue comme une communauté vivante où tous bénéficient des effets des transformations personnelles et collectives. Les valeurs de socialisation dans le groupe ainsi enrichi vont transformer la participation commune, dans une perspective de continuité (Coleman, 1998) et d'amélioration des systèmes de soutien pour les élèves. Ainsi, même des élèves en difficulté ou présentant des besoins spéciaux peuvent participer à leur rythme, tout en contribuant à la prise de décisions finale. Le conseil permet donc de « donner une voix aux enfants issus des classes sociales inférieures, une voix qui leur permettrait de participer activement à la gestion de la vie communautaire et sociale plutôt que de la subir » (Côté, 1994, p. 6). Malgré quelques obstacles à franchir, la richesse de l'expérience d'interaction entre élèves permet d'évoluer vers des solutions efficaces (Lave et Wenger, 1991). Introduit comme pratique d'innovation pédagogique, la dynamique du conseil amène les élèves, par des expériences structurées, à modifier leur parcours d'apprentissage, jusqu'à trouver des valeurs ajoutées qui peuvent modifier leur monde vécu (Habermas, 1987). Elle encouragerait ainsi le développement intégral chez la plupart des élèves. C'est cette dimension qui mérite toute l'attention dans le cadre des recherches empiriques. Au cours des séances ciblées, les élèves se « responsabilisent, établissent leur propre discipline et [...] s'entraident » (Côté, 1994, p. 44). Ils assument ainsi un certain nombre de rôles influents, au travers desquels se matérialise leur projet d'apprentissage et de participation (Conseil supérieur de l'éducation, 1998 ; MEQ, 2001). Une analyse des lieux communs qui ressortent de telles expériences exige un meilleur agencement des questions d'ordre organisationnel, de façon à mettre en évidence les rôles assumés par les élèves à titre de participants actifs en se demandant qui fait quoi, comment, où, quand et pourquoi (Roulet, 1999, 2001 ; Morgan, 1999). Il s'agit de poser un regard critique sur le contenu et dégager quelques repères ainsi que des actions significatives.

QUAND AGIR S'ARRIME À COMMUNIQUER

Les pratiques du conseil de coopération peuvent être explicitées en prenant comme référence les processus coopératifs et communicationnels d'interprétation et de gestion du « monde vécu » (Habermas, 1987 ; Schütz, 1975 ; Pourtois et Desmet, 2004). Ce dernier comprend un ensemble de savoirs échangés qui créent une tradition de communication dans un environnement déterminé et fournissent un cadre d'interprétation applicable aux actants (personnes et événements). Le monde vécu apparaît comme un réservoir d'évidences, de convictions, de normes et de savoirs permettant de s'orienter dans les pratiques quotidiennes, mais surtout d'envisager comment faire face aux exigences de la communication et de la coopération en salle de classe. Pour Habermas (1987), il est important de réaliser que la complexité du système social augmente ; il est aussi urgent de développer des grilles de lecture susceptibles de dévoiler de nombreux conflits qui se profilent derrière les limites du monde vécu. Selon cet ordre d'idées, le modèle interprétatif de l'agir communicationnel s'impose. En effet, comme l'ont montré Bouchard, Pelchat et Boudreault (1996), dans le domaine de l'adaptation scolaire ou sociale, ce modèle permet de structurer efficacement l'analyse des pratiques de coopération et de partenariat. La théorie de l'agir communicationnel (Habermas, 1987) cible la rationalité décisionnelle dominant les rencontres entre élèves et fournit des moyens pour mieux appréhender les relations de coopération entre les uns et les autres. Des enjeux se développent autour du pouvoir implicite et des prérogatives légales ou légitimes ; chacun des acteurs s'investit dans une nouvelle démarche, au-delà de ses automatismes routiniers, et développe des réflexions utiles à son développement.

Malgré les précautions du dispositif communicationnel, les échanges collectifs peuvent cacher des pièges d'imposition ou de domination prenant source dans quelques manœuvres décisionnelles restrictives. Ils peuvent aussi induire quelques conduites contraignantes ; un candidat peut être en difficulté, *ignorer* les ressources des autres, *déprécier* ce que l'autre dit, voire tenter *d'imposer* sa décision. L'analyse des rétroactions fournies par les enseignants des classes participantes aide à saisir quelques problèmes reliés à la nature des décisions prises, au type d'objectifs reformulés, aux conduites d'agir communicationnel identifiées ou celles non conformes aux réalités de coopération.

La coopération repose sur la reconnaissance des expertises et des ressources réciproques, sur le sentiment d'égalité dans la prise de décision par consensus au niveau, par exemple, des besoins de la personne et de la priorité des objectifs. Les principes d'action, résumés dans les guides du conseil de coopération, permettent aux élèves d'être au clair avec leurs engagements, afin de donner une finalité coopérative à chacune de leurs actions individuelles et aux justifications ou explications qu'ils en donnent. La pratique de coopération fait obligatoirement appel aux notions de complémentarité, d'interdépendance et de réciprocité. Utilisé comme cadre conceptuel, le modèle de l'agir communicationnel intègre les aspects de la

transaction, de la communication sociale, des conflits et des interactions. Dans le cadre du présent article, il importe de ne retenir de cette théorie que les aspects structurants, détaillés plus bas, qui sont susceptibles de s'appliquer aux relations entre élèves au cours du conseil de coopération.

Au début de la rencontre du conseil de coopération, chaque élève s'inscrit dans un agir de type téléologique, en fonction de ses buts, ses objectifs de vie, ses finalités personnelles et familiales. Chaque élève arrive à la réunion avec une quelconque prétention au pouvoir, avec des propositions à faire accepter ou à discuter avec ses pairs. À la prétention au pouvoir, correspondent des conduites verbales qui visent surtout à convaincre les pairs afin que ces derniers acceptent ce qui leur est proposé comme étant le plus souhaitable, désirable ou encore nécessaire pour tous. Trois ensembles d'agir représentatifs encadrent les souhaits de tous et offrent aux observateurs externes des moyens d'identifier des catégories structurantes par rapport aux conduites; en partant de la terminologie de Habermas, il s'agit de l'agir stratégique, normatif ou dramaturgique.

L'agir stratégique ou comment imposer sa proposition

Lors des rencontres du conseil de coopération, les élèves développent une certaine rationalité coopérative. Lors des échanges, leurs arguments renvoient à la connaissance des procédures et aux savoirs scientifiques développés à l'école, aux considérations générales sur l'intelligence afin de convaincre les autres de la pertinence de leur proposition. En cas de résistance de la part de l'autre, l'élève recourt alors à un agir stratégique permettant de rendre convaincante sa proposition. Dans une étude des rencontres de Plan d'intervention et des plans de services individualisés, il a été possible de montrer qu'un tel agir stratégique évolue sous la menace d'un piège de manipulation. Ce piège consiste à donner aux autres l'impression qu'ils sont écoutés, qu'ils sont considérés aptes à partager des propositions de décision, alors qu'en réalité, le protagoniste s'emploie à imposer sa propre décision, ses propres vues.

Ainsi, l'un ou l'autre élève jouera sans doute le rôle d'expert et de leader du groupe, voulant déterminer ce qu'il faut faire en toute circonstance. Ses arguments viendront souvent de son monde objectif, de ses préférences ou de ses connaissances, instaurant ainsi des zones de certitude par rapport à la validité des propositions formulées au cours de la rencontre du conseil de coopération.

L'équilibre entre interlocuteurs : autour de l'agir normatif

L'agir normatif s'appuie sur l'invocation des normes, des règles et des lois d'autorité, que celles-ci soit de source politique, professionnelle ou technique. L'une des personnes engagées dans l'échange verbal ou dans la discussion, en se réfugiant derrière sa connaissance des principes applicables, son interprétation de la loi ou sa compréhension des directives officielle crée des conditions lui permettant de convaincre son interlocuteur.

Ce denier devrait directement ou indirectement se soumettre. L'argument d'autorité place l'un des interlocuteurs, en l'occurrence le protagoniste du dialogue dans un rôle d'expert, dans une position avantageuse ou privilégiée. Selon leurs habitudes de vie, certains élèves développent l'habileté à exploiter avec perspicacité un tel rôle d'expert et orienter les actions du groupe vers des décisions particulières, sinon avantageuses.

Les ambiguïtés du geste et l'agir dramaturgique

Dans le cadre de l'agir dramaturgique, les élèves font appel à leur monde vécu et à leur expérience personnelle de vie, afin de présenter leur face crédible. Ils s'appuient sur leurs souvenirs ou sur des situations à succès vécues antérieurement pour convaincre et dominer le plus rapidement possible le rythme des échanges. Des élèves ont l'art de s'offrir en modèle, de passer pour des références officielles, dans et hors les rencontres du conseil de coopération. Certains parlent même des avantages hérités de leurs familles. Cette attitude ne se manifeste pas uniquement dans les échanges avec leurs pairs; elle intervient même dans quelques dialogues avec les adultes, en l'occurrence l'enseignant responsable de la classe, surtout lorsque celui-ci est nouveau dans la classe ou dans l'école concernée. Pour garantir ses chances de l'emporter face aux arguments des autres, l'élève concerné s'emploie souvent à annihiler la zone de doute ou d'incertitude, en introduisant une proposition aussi claire, séduisante que possible. La volonté de conserver le pouvoir dans la communication n'est que rarement explicite. Bien au contraire, elle n'apparaît pas comme une finalité logique du conseil de coopération; elle ne correspond pas du tout à une attitude de fierté dans l'expression des participants. À la limite, il est clair que tous les élèves parlent et font des propositions en toute véracité, efficacité et authenticité.

L'agir communicationnel ou la recherche de consensus

En ce qui concerne l'agir communicationnel, la prétention à la validité consiste à vérifier auprès des autres la véracité ou la justesse de sa propre proposition. La différence majeure avec les autres types d'agir réside dans cette capacité à accepter que sa proposition soit soumise à la critique des autres membres. En soumettant ses arguments à la critique et en acceptant de considérer ceux des autres, le groupe évolue vers une situation de consensus. Les rapports étroits entre l'agir communicationnel et les principes de coopération résident surtout dans l'existence d'un processus misant sur le partage des décisions par consensus, dans l'attachement aux rapports d'égalité entre les parties, de même que dans la promotion de la réciprocité. Un tel fonctionnement permet d'assurer une relation de complémentarité entre les élèves, dans le cadre d'une recherche des services adaptés à leurs besoins réels.

Sur le plan pratique, ce cadre conceptuel permet de vérifier les intentions de chacun dans la dynamique de la communication. Les prétentions des uns et des

autres, par rapport à la volonté de convaincre, peuvent implicitement ou explicitement transformer toute situation formelle d'échange en un piège subtil ou dangereux. La compréhension de ces mécanismes aide à découvrir à quel acteur profitent la plupart des décisions adoptées lors des rencontres du conseil de coopération.

DÉMARCHES DE RECHERCHE

La population de la présente recherche était composée d'élèves de quatre classes : deux de quatrième année et deux de cinquième année. Toutes les classes concernées sont situées sur le territoire provincial du Québec, selon la répartition géographique suivante : (1) pour la région de Laval, (2) pour la région de Montérégie et (1) pour la région de Sherbrooke. Ces classes comptent en moyenne 26 élèves. Bien que chacune de ces classes tenait des rencontres de Conseil de coopération, les désignations locales étaient toutefois variées ; elles dépendaient des aspirations particulières² souhaitées par l'enseignant ou l'enseignante. Ainsi, les écoles visitées en Montérégie parlaient-elles d'*Impro-conseil de classe*. À Laval, c'est surtout le vocable *conseil de classe* qui était utilisé, alors qu'à Sherbrooke, la classe parlait de conseil de coopération. La recherche a été menée en plusieurs phases. En dehors de la phase de documentation sur les initiatives de développement de la coopération et les phases de traitement ou d'analyse des données, il y a eu la phase décisive de sélection et d'observation dans les milieux. Cette phase suscite beaucoup de questions, compte tenu de la manière dont s'observe le respect du droit de parole de chaque élève participant, en rapport avec le curriculum et les choix communs à favoriser des initiatives de dialogue démocratique dès le primaire. Des entrevues semi-dirigées ont été menées dans chacun des milieux concernés auprès des enseignants, des élèves et des parents. Dans le cadre de ce texte, seules les entrevues des enseignants sur la participation de leurs élèves seront privilégiées. L'observation dans les salles de classe, sous l'angle des études de cas, a été menée entre 2003 et 2005. Pour réaliser les objectifs de cette recherche, le contenu verbal des entretiens a été transcrit en verbatim et découpé en énoncés, avant d'être validé par ententes inter-juges, grâce à la collaboration de trois assistantes de recherche.

RÉSULTATS ET THÈMES DE DISCUSSION

La présentation de résultats privilégiera deux niveaux d'analyse qui demeurent du reste complémentaires.

A. Le premier niveau s'appuie sur la description des catégories générales et significatives. En effet, il s'est avéré nécessaire de cibler les expériences de participation des élèves (perçues par les enseignants), en fonction des catégories principales renvoyant aux types d'agir présentés plus haut : la catégorie des caractéristiques, celle des attitudes, celle des actions et celle des obligations. Dans chacune de ces catégories, La concentration des énoncés significatifs dans quelques catégories

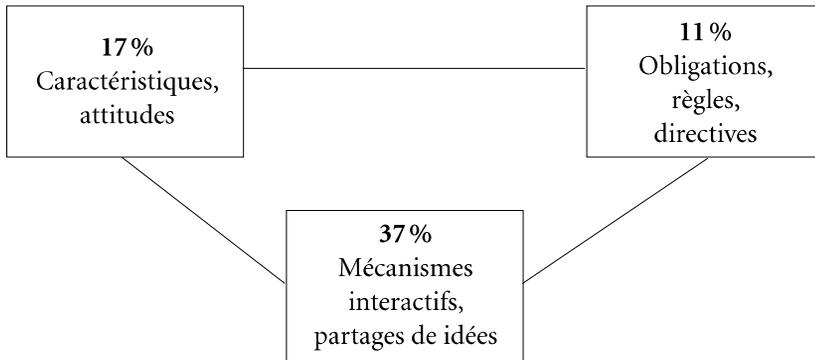
permet de soulever des questions pertinentes sur la nature ou le type de conseil de coopération dans des univers d'enseignement et d'apprentissage, des attentes formulées, voire du développement intégral en milieu scolaire.

Le conseil est abordé alors comme un actant collectif animé en vue d'offrir un meilleur soutien à chacun des élèves. Grâce au renforcement des capacités collectives, les élèves réalisent des apprentissages qui facilitent leur épanouissement et leur inclusion sociale. Le conseil se prête à l'exercice de leurs droits, voire de leurs responsabilités comme membres à part entière de la société. Les élèves apprennent à mieux comprendre les besoins de leurs pairs. Cette entité, valorisée par tous les membres de la classe et par l'enseignant, renforce les sentiments d'appartenance, de confiance et d'estime de soi chez beaucoup d'élèves qui vivent au fil des séances une transformation personnelle, du point de vue de la valorisation de leurs sentiments et de leur fierté. Cela les aide à développer des stratégies de survie qui leur permettront d'accroître leurs compétences et de développer davantage de méthodes de travail intellectuel utiles à leur autodétermination (Kling, 1997; Dunst, Herter, Shields et Bennis, 2001). Dans un contexte comme celui des pratiques de gestion de conflit en classe, les modes de prise de décision qui se développent entre élèves requièrent une coordination des règlements prescrits lors des rencontres obligatoires.

Dans le sens de l'agir communicationnel, la dynamique de la prise de décision se précise en même temps que se structure l'évolution du mode de communication. L'analyse des conduites verbales permet également d'arrimer les catégories d'agir aux sous-ensembles d'énoncés dégagés à la lecture des entretiens. Certaines pratiques de conseil de coopération, en particulier celles où sont accueillis des élèves à risque, se développent dans une finalité claire, consistant à déterminer les buts et objectifs des réalisations et activités futures. C'est pour cela qu'il a été plus facile de faire correspondre l'agir dramaturgique à la sous-catégorie des attitudes et des caractéristiques (17 %). En effet, lorsque les élèves tentent de préciser leurs propositions, ils recourent à leurs expériences personnelles de persuasion et d'expression physique pour attirer l'attention sur certains rôles significatifs. À l'agir normatif correspondront l'ensemble des obligations, règles et directives fonctionnelles (11 %), notamment celles que doivent observer les élèves tout au long de la rencontre du conseil de coopération. Enfin, à l'agir stratégique conviennent différentes actions entourant le fait de soumettre une proposition, d'en discuter et de partager des idées jusqu'à la prise de décisions. Cet agir stratégique qui semble privilégié par les élèves (37 %) permet de mettre en lumière l'efficacité des mécanismes mis sur pied pour assurer la bonne marche du conseil de coopération, tout en illustrant ce que les élèves apprennent réellement.

B. Le deuxième niveau d'analyse exploite plutôt la catégorie la plus importante en terme de concentration des énoncés significatifs, c'est-à-dire la catégorie où se classe un peu plus d'énoncés que d'autres. Diverses préoccupations y apparaissent sous le couvert de sous-catégories relatives à la solidarité, à l'engagement (autodétermination) et à l'imposition (manipulation).

Regroupement des énoncés dominants en fonction des types d'agir



Solidarité et mobilisation

La coopération mise sur l'agir stratégique faisant émerger, autant que possible, une zone de développement prochain, qui s'accompagne alors d'un degré volontaire de respect des normes et du suivi des rapports d'égalité. Le processus de prise de décision par consensus (Kernaghan, 1993 ; Bouchard, Pelchat et Boudreault, 1996), ou autrement dit par coopération, apparaît comme un aboutissement naturel dans une recherche des bénéfices mutuels, faisant de chaque différence une source de richesse :

« Quand il y a des élèves différents, ça aide pour le partage des rôles, des tâches ou des responsabilités. Les élèves plus forts peuvent animer les premiers jours, ou bien aider tout le monde à trouver des solutions » (CB-idcoop A³).

Plusieurs situations dans le vif des échanges entraînent les élèves dans un élan de production et d'apprentissage actif des mécanismes adéquats menant à des solutions constructives. Cela est évidemment facilité par la clarification des règles communes de base : « Les règles de conversation apprises ont beaucoup aidé l'ensemble de la classe, même en faveur des élèves en difficultés d'apprentissage ; tout le monde a pu ainsi développer une compréhension plus poussée des méthodes de travail » (CB-idcoop_B).

Même si personne ne fuit en apparence ses responsabilités, aucun élève n'oblige non plus les autres à formuler, à sa place, toute proposition utile à la vie du groupe et au bon fonctionnement de la classe. L'aspect de solidarité se retrouve aussi dans une attitude manifeste qui justifie pour chaque élève l'analyse des situations conflictuelles, telles que le rejet par les camarades. Ces élèves tenteront de dégager des solutions adaptées, utiles à tous en tant que membre d'un même cadre de travail et de vie : « On voit bien qu'il existe progressivement une nouvelle identité pour toute la classe ensemble, avec une compréhension acceptée des valeurs à partager. (...) L'apprentissage de la coopération n'est pas seulement agréable mais elle s'impose pour la survie. Car, on est tous dépendant des idées des autres. (...) Le

conseil de coopération encourage des recherches de solutions, aide les élèves à gérer leurs apprentissages, sans oublier de partager leurs compétences avec les autres membres de leur communauté» (CB-idcoop_C).

La manière dont le groupe s'acquitte de ces responsabilités introduit en parallèle un important discours de mobilisation, afin d'amener tout le monde à prendre réellement sa place au sein du cercle fonctionnel de sa classe. Il s'agit du degré d'identification avec les autres membres de son groupe. Selon Palmonari et Zani (2003, p. 14), ce degré garantit « la présence de frontières qui délimitent 'qui est dedans' de 'qui est dehors', permettant ainsi le développement de la sécurité émotionnelle nécessaire pour installer un climat dans lequel l'échange affectif peut arriver en toute tranquillité ». Il correspond en définitive à ce que McMillan (1996) désigne par l'expression *spirit of community* pour exprimer « non seulement l'adhésion idéale à un groupe, mais aussi le sentiment d'exister et d'être reconnu dans une communauté réelle » (p. 31).

Entre volonté de convaincre et intérêt d'émouvoir

Les rapports d'interdépendance (McConnell et Odom, 1999) qui s'imposent entre les élèves au cours des rencontres du conseil stimulent un profond respect des contributions de chacun, de même qu'un soutien au développement des compétences sociales des élèves :

« C'est quelque chose de facile quand tout le monde essaie de se montrer compréhensif, de comprendre les autres, d'écouter ce qu'ils disent ou proposent. De plus, les règles du conseil interdisent de couper la parole aux autres, même si ces derniers ne sont pas encore tout à fait capables de participer à tout instant. Un nouveau peut apprendre beaucoup de choses à partir des contributions des élèves ayant une plus grande expertise que lui » (CB-idcoop_D).

Par ailleurs, les élèves doivent demeurer attentifs et défendre les intérêts vitaux en lien avec leurs besoins communs en classe. Ils doivent également faire accepter leur droit à la reconnaissance; ils redonnent ainsi du sens à leurs expériences de vie. La participation aux rencontres du conseil de coopération appelle un engagement partagé par tous les élèves. Les démarches mises en place exigent une harmonisation des mécanismes de concertation. Dans ce contexte, la participation active et engagée à l'évolution des rencontres crée des conditions favorables à la construction d'une coopération véritable :

« Ça ne peut pas être une participation passive, il faut être dans le mode action. C'est de se mettre en mode moteur. C'est d'être un acteur » (CB-idcoop_S2E).

Ainsi, quelques élèves assument un rôle d'influenceur (Brémond, 1970) qui aide à créer des liens significatifs entre les principes fonctionnels adoptés et les réalités quotidiennes au cours des actions. La position des autres membres du groupe vis-à-vis de l'ensemble des règles démocratiques dépend en grande partie du sens donné aux initiatives de ces influenceurs. La dynamique de l'engagement

se manifeste alors selon deux tendances: entre la volonté de convaincre et celle d'émouvoir.

Le niveau d'engagement témoigne progressivement du développement de la confiance en soi. Toutefois, les élèves ne se sentent pas autorisés à parler de leurs savoirs et compétences; le style d'animation adopté libère certes les capacités d'expression, mais il en appelle aussi à une intégration directe des réflexions personnelles aux propositions de solutions ainsi qu'aux opérations de prise de décisions.

Par ailleurs, la qualité de l'engagement des uns et des autres contribue aussi à stimuler la qualité d'écoute, améliore le rythme des échanges et crée des conditions favorables aux transferts des apprentissages. Ainsi, aucun élève ne semble vraiment réduit au simple rang d'exécutant. Chacun est plutôt poussé à dire ce qu'il pense, en se servant du dispositif officiel de prise de parole. Une telle orientation de l'écoute partagée facilite certainement l'évolution vers le partage de décisions par consensus.

Pour chaque élève appelé à intervenir, la prétention au pouvoir peut se traduire par un type d'agir stratégique plutôt créatif, orienté non obligatoirement vers la défense des intérêts personnels ou identitaires, mais plutôt vers la recherche des solutions pratiques applicables à tous. Aussi Palmonari et Zani (2003) parlent-ils d'un pouvoir alimenté par « la perception que les membres ont d'être en mesure d'influencer les règles de fonctionnement et les dynamiques de la communauté, mais aussi leurs perceptions de la capacité de la communauté à exercer un contrôle et à modifier son propre environnement externe » (p. 31).

La réunion du conseil de coopération, en tant que processus, donne des résultats intéressants en termes d'efficacité des communications. Les élèves (entre eux d'abord, puis vis-à-vis de l'enseignant) cessent d'évoluer dans une sorte de dialogue de sourd. Grâce au conseil de coopération, la majorité des élèves reçoivent un soutien réel venant des autres membres de leur classe.

Gestion de la classe ou risques de manipulation?

L'attention accordée aux besoins de chaque élève participant au conseil de coopération peut faciliter d'autres types d'apprentissage. En effet, certains élèves apprennent rapidement à développer des stratégies d'imposition et de manipulation, au détriment de leur groupe classe. Sous couvert du respect des normes et de formulation de nouvelles initiatives en toute solidarité, des élèves s'ajustent à la maîtrise d'un code social de pouvoir, faisant subtilement de leurs prétentions à la validité ou à la vérité, une priorité pour l'ensemble des participants aux réunions du conseil de coopération. Les risques de nouveaux conflits ou des conflits latents demeurent réels. La quête de solutions ne doit pas être dans ce contexte assimilée à un simple passage à l'acte de parole. L'effort investi par chacun des élèves, avec des intensités variables, montre que chacun se sent appelé à participer à quelque chose de plus grand, de plus significatif, quelque chose qui procure le sentiment d'aider à construire une réalisation utile.

Pour cela, il peut paraître normal de jouer quelques jeux de manipulation et d'induire le groupe en erreur. Car, comme le rappellent nombre d'observateurs (Mabilon-Bonfils, 2005 ; Palmonari et Zani, 2003 ; Xypas, 2004 ; Tiberi, 2005), toute prise de décision enclenche des dispositions politiques, des enjeux de pouvoir identifiables, des rites implicites régissant les interactions, des rituels collectifs de reconnaissance, des affrontements larvés, ainsi que divers gestes d'évitement, d'alliance ou de connivence.

La plupart des enseignants sont conscients de ce risque, qui s'accroît en regard du nombre proportionnel d'élèves à risque ou en difficultés de comportement identifiés dans une classe. Ces défis spécifiques multiplient les zones d'incertitude (Harada, Lum et Souza, 20003 ; Eraut, 2002) autour du processus de prise de décisions. Dès lors, toute la rationalité inspirée des exigences curriculaires peut, à n'importe quel moment, être remise en question. Dans l'absolu, rien ne peut garantir que chaque élève va effectivement ou convenablement jouer son rôle. Rien n'indique non plus que les élèves « preneurs de risque⁴ » vont privilégier des initiatives témoignant de leur solidarité par rapport au groupe. Les rapports de force ne seront pas toujours apparents, le sens du dévouement non plus. C'est pour cela que les enseignants entendent demeurer aux aguets tout au long de cette pratique, afin de suivre adéquatement la transformation des logiques personnelles de leurs élèves.

C'est l'influence des enseignants qui fait du conseil de coopération un véritable projet d'apprentissage, en accord avec les objectifs de développement des compétences prévus dans le programme éducatif de l'école (Politano et Davies, 1999). Comme émetteur et auteur du signal initial d'influence, l'enseignant devient un relais indispensable dans la poursuite des attentes et résultats d'apprentissage. Souvent, c'est sa vision du partage des expériences individuelles qui prime (Tochon, 2004) ; à tel point que certains analystes stigmatisent l'existence des enseignants manipulateurs (Mabilon-Bonfils, 2005) qui volontairement imposent à leurs élèves une pratique de conseil de coopération plutôt conforme à leurs besoins de contrôle (Palmonari et Zani, 2003).

CONCLUSION

En guise de conclusion, il convient de rappeler que le conseil de coopération est avant tout un dispositif de soutien au travail intellectuel qui contribue à enrichir les mécanismes d'apprentissage collectif en classe. L'entrée en scène des élèves est commandée par un double intérêt, à la fois personnel, en tant qu'individu, et collectif, en tant que membre d'un groupe classe. Le va-et-vient entre ce double intérêt régit les modes et rythmes de prise de parole de chaque élève. Les règles encadrant les postures de communication entre élèves, en limitant autant que possible l'immixtion directe de l'enseignant, ciblent clairement les questions de comportement, de conflits et les besoins spéciaux d'apprentissage comme base de régulation des activités productives en classe. Le conseil de coopération devient

alors un système alternatif complémentaire des modèles de gestion du groupe-classe privilégiés par l'enseignant. Les activités du conseil consolident les démarches de responsabilisation tant sociale, politique que typiquement scolaire. Le conseil de coopération répond aux critères explorés par différents auteurs (Lave et Wenger, 1991 ; Solar, 1998 ; Laferrière, 1999 ; Kalubi, 2005) comme correspondant à un exemple de communauté d'apprentissage, de communauté de pratiques ou d'organisation apprenante. L'analyse des mondes lexicaux dégagés en référence aux aspects de l'agir communicationnel (Habermas, 1987) a permis de voir la place que les élèves accordent aux charges organisationnelles comme nœud central qui régule leurs attitudes et leurs engagements en contextes d'apprentissage. En offrant à chaque élève les moyens de s'exprimer, le conseil de coopération fournit des balises pour un développement durable dans le cadre des activités de la classe.

NOTES

1. « Tous les enfants doivent être impliqués dans la gestion de la vie de la classe et de l'école : les institutions mises en place doivent permettre à chacun de présenter des propositions, de participer aux débats et aux décisions et d'assumer des responsabilités dans leur mise en œuvre (...) la loi à décider en commun, s'applique à tous et doit être respectée (...) des procédures précises doivent protéger contre l'illégalité et l'arbitraire, garantir que les problèmes de chacun seront considérés avec impartialité et sérieux » (Le Gal, 2005, p. 16-17).
2. « Le maître est un consultant à la disposition du groupe incitant les élèves à être responsables de leur vie et de celle de la classe (...) le conseil peut comprendre plusieurs rubriques soumises à la discussion ; un moment est consacré aux différentes propositions, aux demandes et aux questions portant sur l'organisation et la planification des activités » (Matthey, 2001, p. 146).
3. Extrait (A) tiré du Carnet de bord électronique du projet CRSH 2004-2007 « Initiatives de développement de la coopération ».
4. Journal de bord de l'école internationale de Greenfield Park (Québec) : Rôles et compétences des élèves en 2005-2006.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ayad, L. (2005). *Moderato Cantabile* de Marguerite Duras : étude des stratégies d'interaction et des procédés d'argumentation utilisés par les interlocuteurs. *Applied Semiotics / Sémiotique appliquée*, 11(12), 81-96. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://www.chass.utoronto.ca/french/as-sa/ASSA-11-12/article5fr.html#>>.
- Bouchard, J.M., Pelchat, D., et Boudreault, P. (1996). Les relations parents et intervenants : Perspectives théoriques. *Apprentissage et Socialisation*, 17, 21-34.
- Brémond, C. (1970). Le rôle d'influenceur. *Communications*, 16, 60-69.
- Centrale des syndicats du Québec (2002). *Les chemins de la coopération. Un guide en éducation à la coopération*. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://www.csq.qc.net/sites/1673/documents/publications/chemins.pdf>>.
- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration : the power of three*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *L'école, une communauté éducative : voies de renouvellement pour le secondaire. Avis au Ministre de l'éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Côté, C. (1994). *La gestion de classe*. Montréal : Guérin.
- Dunst, C.J., Herter, S., Shields, H. et Bennis, L. (2001). Mapping community-based natural learning opportunities. *Young Exceptional Children*, 4(4), 16-24.
- Eraut, M. (2002). *Conceptual analysis and research questions : do the concepts of learning community" and "community of practice" provide added value?* Communication présentée à l'Annual meeting of the American educational research association. New Orleans, LA, 1-5 avril.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- Hansotte, M. (2002). *Les intelligences citoyennes : comment se prend et s'invente la parole collective*. Bruxelles : De Boeck.
- Harada, V., Lum, D. et Souza, K. (2003). Building a learning community. *Childhood education*, 79(2), 66-72.
- Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération*. Montréal : La Chenelière.
- Kalubi, J.C. (2005). Trois questions sur le développement des communautés d'apprentissage en milieu scolaire. In B. Mabilon-Bonfils (dir.), *Violence scolaire et cultures* (p. 161-172). Paris : L'Harmattan.
- Kernaghan, K. (1993). Partnership and Public Administration : Conceptual and Practical Considerations. *Administration publique du Canada*, 36(1).
- Kling, B. (1997). Empowering teachers to use successful strategies. *Teaching exceptional children*, Nov-Dec, 20-24.
- Laferrrière, T. (1999). Apprendre à organiser et à gérer la classe, communauté d'apprentissage assistée par l'ordinateur multimédia en réseau. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 571-592.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Le Gal, J. (2005). Préface: La citoyenneté à l'école. In D. Tiberi (dir.), *Citoyen en classe Freinet: journal de bord d'une classe coopérative*. Paris: L'Harmattan.
- Mabilon-Bonfils, B. (2005). *L'invention de la violence scolaire*. Toulouse: Érès.
- Matthey, M.-P. (2001). Le conseil de classe: un outil de gestion de la classe et de réflexion sur la démocratie à l'école. In P. Marc, M.-P. Matthey et P.R. Rovero (dir.), *Imprécis de formation des maîtres*. Genève: Tricorne.
- McConnell, S.R. et Odom, S.L. (1999). A multimeasure performance-based assesment of social competence in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 67-74.
- McMillan, D.W. (1996). Sens of community. *Journal of community psychology*, 14, 6-22.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La réforme de l'éducation: questions et réponses à l'intention des parents et du public*. Document téléaccessible à l'adresse URL: <http://www.meq.gouv.qc.ca/virage/m_ques_rep.htm>.
- Morgan, G. (1999). *Images de l'organisation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Oury, F. et Vasquez, A. (1967) *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspero.
- Palmonari, A. et Zani, B. (2003). Les études de communautés. In S. Moscovici et F. Buschini (dir.), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 13-38). Paris: Presses universitaires de France.
- Palmonari, A. et Zani, B. (2003). Les études de communautés. In S. Moscovici et F. Buschini (dir.), *Les méthodes des sciences humaines* (p.13-38). Paris: Presses universitaires de France.
- Politano, C. et Davies, A. (1999). *La multiclasse: outils, stratégies et pratiques: pour la classe multiâge et multiprogramme*. Montréal: La Chenelière.
- Pourtois, J.P. et Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris: Presses universitaires de France.
- Roulet, E. (1999). *La description de l'organisation du discours. Du dialogue au texte*. Paris: Didier.
- Roulet, E. (2001). Lengua, discurso, texto. Actes du *Symposium international d'analyse du discours*, 1, 133-157.
- Schütz, A. (1975). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Méridiens.
- Solar, C. (1998). *Pédagogie et équité*. Montréal: Logiques.
- Tiberi, D. (2005). *Citoyen en classe Freinet. Journal de bord d'une classe coopérative*. Paris: L'Harmattan.
- Tochon, F.V. (2004). *L'effet de l'enseignant sur l'apprentissage en groupe*. Paris: Presses universitaires de France.
- Xypas, C. (2004). L'apport de la psychologie des délinquants à l'éducation morale à l'école. *Religiologiques*, Printemps, 93-114.

Abstract

Resumen

Des sociogrammes illustrant les relations entre les enfants dans un centre de vacances

JEAN HOUSSAYE

Professeur

Université de Rouen, France

RÉSUMÉ - L'auteur, directeur d'un centre de vacances pour enfants, veut démontrer que l'utilisation de sociogrammes est pertinente pour saisir la dynamique de groupes d'enfants. Il le fait en analysant successivement les sociogrammes de deux groupes d'enfants. Il met l'accent sur les différentes formes d'indices de socialisation qui permettent d'entrer dans une compréhension fine des relations entre les enfants au cours de ce séjour de vacances. L'auteur témoigne ainsi que le centre de vacances peut être considéré comme un lieu de socialisation privilégié pour les enfants.

INTRODUCTION

Le sociogramme apparaît comme un instrument privilégié de la recherche en psychologie sociale. Il est certes courant de le voir s'utiliser dans le monde de l'éducation mais il est totalement absent dans les recherches sur les loisirs collectifs des enfants. Ceci pourtant ne tient pas au sociogramme, mais plutôt à l'absence de recherches dans ce domaine. Le but de cet article est de démontrer qu'il est possible de mettre en œuvre le sociogramme et de l'utiliser dans une approche réflexive pour comprendre les relations entre les enfants dans un groupe lors de leur séjour dans un centre de vacances.

De manière plus spécifique, cet article porte sur la présentation successive de sociogrammes pour deux groupes d'enfants et ce, en insistant sur les différentes formes d'indices de socialisation qui ont été retenues dans le but de favoriser la compréhension approfondie des relations entre ces enfants.

En juillet 2000, alors que l'auteur était directeur d'un centre de vacances pour enfants, il a été en mesure de faire collecter un certain nombre de données afin de tracer des sociogrammes reliés au séjour des enfants. Le second jour et l'avant-dernier jour, dans chaque groupe, la question suivante a été posée à chaque enfant par le même animateur : *C'est qui tes copains et tes copines ?* Le dépouillement ultérieur des réponses permet d'établir des sociogrammes et de visualiser ainsi les relations qui se sont établies entre les enfants. Comme nous avons déjà eu l'occasion de présenter cet instrument et ce qu'il permet d'observer (Houssaye, 1995), nous ne nous attarderons pas trop sur cet aspect. Rappelons cependant le contexte : expérimenter un centre de vacances qui encourage le pouvoir de décision des enfants ; mettre en place un centre de vacances sur la base de groupes fixes, autonomes, hétérogènes en âges et centrés sur les jeux spontanés des enfants.

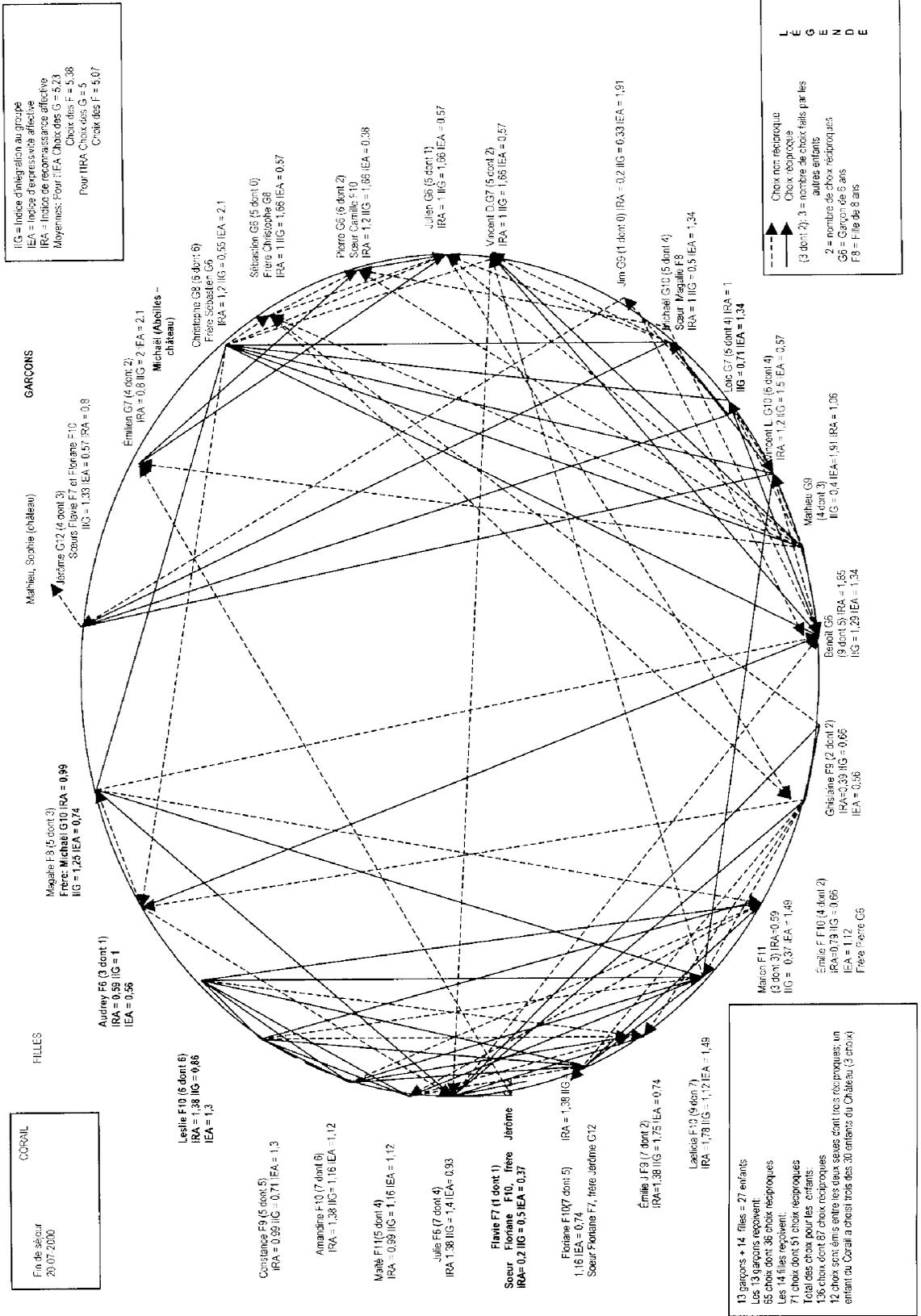
DES INDICES DE SOCIALIZATION CHEZ LES ENFANTS

Le premier groupe de 27 enfants a ravi les quatre animateurs au cours d'un séjour de 15 jours : ce fut l'idylle. Nommons ce groupe *Corail*, du nom du bâtiment dans lequel ils séjournèrent. La tonalité générale de ce groupe, dans la perspective des animateurs, pourrait être la suivante : comblé. Dès le départ, le groupe d'enfants est décrit comme soudé, participant, solidaire (grands/petits), avec des sous-groupes qui évoluent beaucoup. Très unis et organisés, fonctionnant à la fois avec la rigueur d'une organisation et au *feeling*, les animateurs émettent des messages relativement *moralisateurs* en direction des enfants (*il faut s'aider, vivre ensemble*, etc.). Le fonctionnement général prend la forme de jeux libres et quelques activités émergent de cette constante. La satisfaction est donc grande dès les premiers jours. Elle ne se démentira pas plus tard. La réunion quotidienne avec les enfants est bien intégrée et elle permet de régler les problèmes de la vie courante, notamment ceux amenés par les enfants. Les animateurs ressentent d'ailleurs la nécessité de ne pas évacuer les questions soulevées par les enfants, ce qui n'est pas facile car l'espace-réunion est restreint. Les jeux libres se poursuivent, mais les activités sont aussi de plus en plus nombreuses.

Alors que les sous-groupes d'enfants se multiplient tout en se stabilisant, les relations enfants-animateurs sont décrites comme idylliques : c'est *l'amour fou* qui engendre confiance et confidences de la part d'enfants qui ne veulent pas partir. Quant aux animateurs entre eux, ils se montrent aussi très proches et la lune de miel n'est troublée que par quelques désaccords que le dialogue fait aussitôt disparaître. Bref, la séparation sera à la mesure de l'intensité des échanges : déchirante. Les animateurs restent seuls, orphelins de leurs premiers enfants, condamnés à prendre en charge un second groupe pour les 15 jours suivants.

L'ÉTONNEMENT

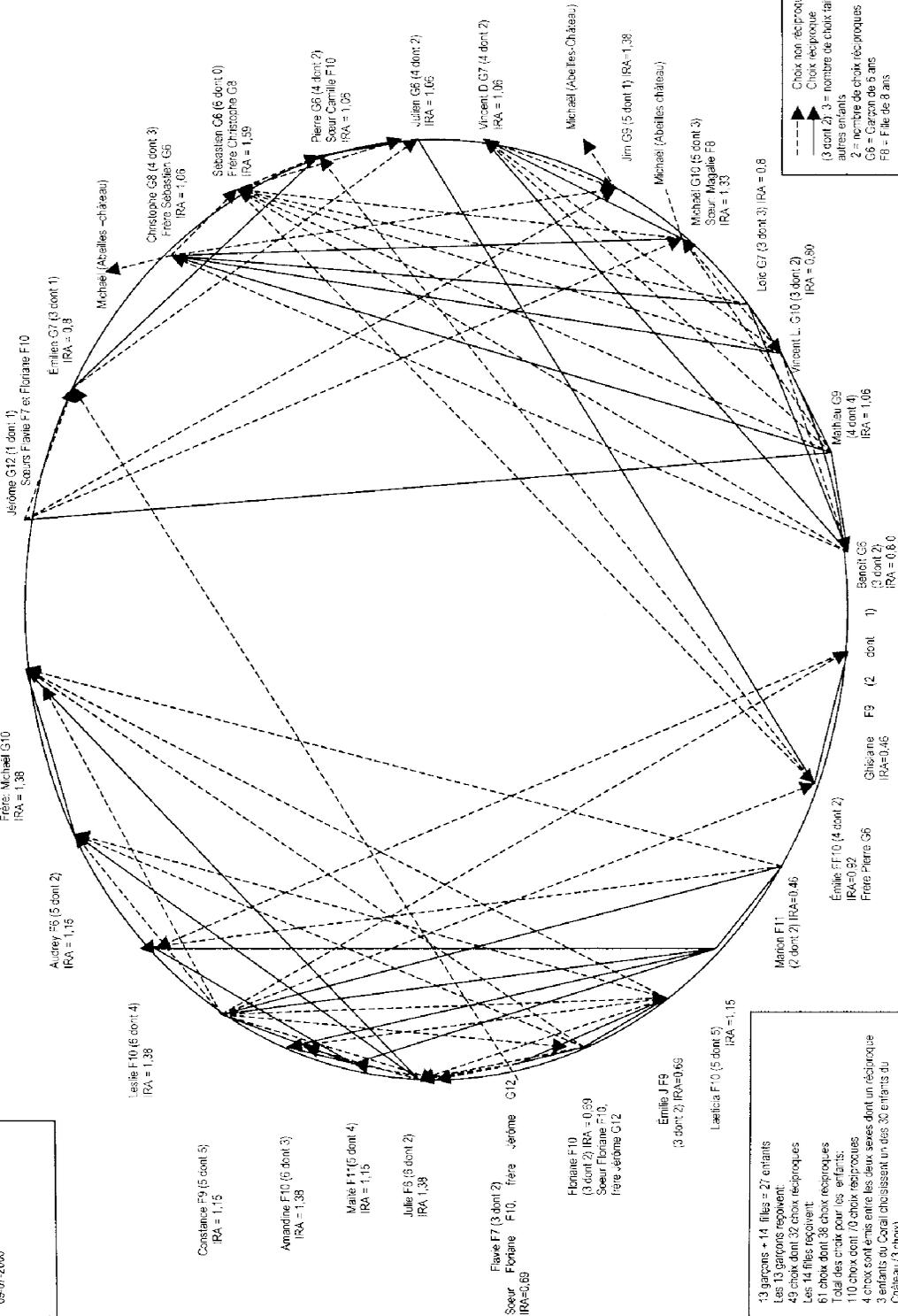
Cela se traduit-il dans les sociogrammes présentés dans les pages suivantes ?



CORAIL
Début de séjour
06-07-2000.

FILLES

GARÇONS



13 garçons + 14 filles = 27 enfants
 Les 13 garçons reçoivent:
 49 choix dont 32 choix réproques
 Les 14 filles reçoivent:
 61 choix dont 38 choix réproques
 Total des choix pour les enfants:
 110 choix dont 70 choix réproques
 4 choix sont émis entre les deux sexes dont un réproque
 3 enfants du Corail choisissent un des 30 enfants du Château (3 choix)

——— Choix non réproque
 ——— Choix réproque
 (3 dont 2) 3 = nombre de choix faits par autres enfants
 2 = nombre de choix réproques
 G6 = Garçon de 6 ans
 F8 = Filles de 8 ans

Certes, les relations entre les 14 filles et les 13 garçons sont intenses dès le départ. Elles progressent toutefois au long du séjour, puisqu'elles passent de 110 choix (dont 70 réciproques) à 136 (dont 87 réciproques). Mais tout ceci n'est pas très probant car la progression n'est pas vraiment sensible (+ un quart) et surtout le score moyen n'est nullement extraordinaire : en fin de séjour, la moyenne de l'indice de reconnaissance affective (que l'on obtient en divisant le nombre de choix reçus par le nombre d'enfants) est de 5,0 pour les garçons et de 5,07 pour les filles (3,77 et 4,36 au début du séjour). Ces constatations permettent surtout d'insister sur un autre élément : ce groupe a été très stable tout au long du séjour. Au bout d'une journée, les jeux sont pratiquement faits ; chaque enfant a établi son réseau de relations (tout le monde est choisi entre deux et six fois) sur la base d'une réciprocité réelle, ce qui montre l'intégration des enfants. Ce réseau va s'enrichir un peu au long du séjour mais sans bouleversements majeurs.

Par contre, ce qui est extrêmement frappant, c'est le peu de relations entre garçons et filles (quatre choix au début du séjour ; douze à la fin dont seulement trois réciproques). N'est-ce pas ce qui a contribué à donner aux animateurs cette impression de calme et de sérénité ? On peut se le demander. Certes, dans tout groupe mixte, la séparation entre les sexes est visible ; mais qu'elle le demeure à ce point est très étonnant. Il est fort possible que cette séparation n'était pas visible à l'œil nu, c'est-à-dire que dans la vie quotidienne du groupe les garçons et les filles avaient l'air de se côtoyer, mais que les relations effectives étaient très retreintes. De la même manière, les relations avec l'autre groupe, soit le Château, sont très rares puisqu'à la fin du séjour, seul le garçon le plus âgé, Jérôme, choisit trois enfants externes au Corail. Il est d'ailleurs à noter que ce garçon est l'enfant le moins intégré au début du séjour (un choix réciproque), malgré la présence de ses deux jeunes sœurs ; il n'en sera plus de même à la fin du séjour, même si les relations familiales ne fonctionneront pas.

D'où vient cette impression de groupe soudé et sans problème qui sera constamment évoqué par les quatre animateurs ? Relevons certains points pour expliquer cette impression. Nous avons déjà souligné le côté des relations réciproques assez intenses et surtout stables, même si leur intensité n'est pas caractéristique. On peut encore mentionner le fait qu'il n'y a pas d'enfants exclus, mais que d'emblée des groupes réciproques vont se constituer : quatre chez les filles (un de deux, deux de trois et un de six comprenant la plupart des enfants les plus âgés) et trois chez les garçons (deux de trois et un de sept d'ailleurs déjà relié aux deux autres). À la fin du séjour au centre, il s'avère difficile de retrouver ces groupes parce qu'ils se sont mêlés les uns aux autres, même si souvent les trios se sont désunis pour se mêler entre sous-groupes ; c'est ce qui donne l'impression qu'il y a un groupe de filles et un groupe de garçons (sans pour autant nier le maintien de différences et de sous-groupes). Un troisième élément vient du fait qu'il n'y a pas de leaders très nets : certes, certains enfants font l'objet de choix assez élevés (9 pour Benoît G6 et Laetitia F10) et servent de liens entre les sous-groupes, mais tout se passe comme

si c'était l'ensemble des enfants des groupes qu'il fallait prendre en compte comme tel. Un dernier élément tient peut-être à la place des animateurs : eux-mêmes étant très soudés, il est possible qu'ils aient occupé la place centrale laissée vacante entre les garçons et les filles ; ils servaient en quelque sorte de lien (plus ou moins consciemment) et ont par conséquent particulièrement apprécié leur rôle ou leur niveau d'influence.

DU CÔTÉ DES INDICES

Passons maintenant à une analyse plus technique des sociogrammes à l'aide des différents indices. Le premier est *l'indice de reconnaissance affective* (IRA). Il se mesure en divisant le nombre de choix qui se sont portés sur un enfant par la moyenne des choix du groupe de référence (ici les garçons ou les filles). S'il est supérieur à 1, cela signifie que l'enfant est plus choisi que la moyenne ; s'il est inférieur, c'est donc l'inverse. Cependant, il est important de retenir qu'il s'agit d'une moyenne. Ainsi, la moitié des enfants est globalement au-dessus de 1 et l'autre moitié inférieure à 1. Mais inférieur ne signifie pas insuffisant et un enfant a très bien pu vivre un excellent séjour au centre, même s'il a été seulement choisi par trois autres enfants plutôt que par sept ! L'avantage de ce procédé, c'est qu'il permet de comparer les choix en tenant compte de l'augmentation globale du nombre de choix entre le premier et le dernier sociogramme. C'est en quelque sorte un indice de popularité. Que remarque-t-on ? Pour plus des deux tiers des enfants, il n'y a pas de variation très sensible. Pour un petit tiers, on peut trouver toutes les évolutions, soit ascendantes (Floriane F10 : 0,69 à 1,38 → Émilie F9 : 0,69 à 1,38 → Jérôme G12 : 0,26 à 0,80 → Benoît G6 : 0,80 à 1,80), soit descendantes (Audrey F6 : 1,15 à 0,59 → Flavie F7 : 0,69 à 0,20 → Jim G9 : 1,33 à 0,20). À première vue, on peut en déduire que l'intégration de ces deux derniers enfants, Flavie et Jim, a été problématique, alors que rien, du moins du côté des autres enfants, ne le laissait supposer au point de départ, surtout en ce qui concernait Jim.

Le second indice permet de calculer *l'Intégration au groupe* (IIG). Il s'exprime par le rapport des cotes reçues par un enfant avec les cotes données par le même enfant. Autrement dit, cet indice sera supérieur à 1 si l'enfant reçoit plus de choix qu'il n'en fait par rapport aux autres enfants ; il sera inférieur à 1 dans le cas inverse. Attention une fois de plus : un tel indice présuppose qu'on est d'autant mieux intégré que l'on reçoit de choix et que l'on en donne moins, ce qui reste discutable. Et surtout, un enfant peut passer un excellent séjour au sein d'un groupe restreint plutôt qu'au centre d'un groupe très important. À l'inverse, on peut considérer que l'idéal serait que tous les enfants d'un même groupe soient choisis et choisissent tous les enfants provenant du même groupe (auquel cas on arriverait à un équilibre total traduit par la note 1). Cette situation démontre que de tels indices sont aussi associés à des conceptions du groupe *idéal* dont il faut au moins être conscient. Dans le cadre de la présente expérimentation, cet indice n'a été calculé que pour le second sociogramme qui semble plus significatif sur ce point, puisqu'il

donne une photographie du groupe en fin de séjour. Les deux tiers des enfants ont un score compris entre 0,70 et 1,30, ce qui signifie que les choix effectués et les choix reçus sont équilibrés (avec un écart minime sur le nombre réel de choix). D'autres enfants choisissent plus qu'ils ne sont choisis (Flavie F7 = 0,5; Marion F11 = 0,37; Jim G9 = 0,33; Mathieu G9 = 0,4; Christophe = 0,55), mais leur statut est différent. Autant Flavie et Jim sont peu intégrés (voir plus haut), autant Marion, Mathieu et Christophe le sont tout à fait. Par exemple, Christophe ne bénéficie-t-il pas de six choix réciproques? Enfin, certains enfants sont plus choisis qu'ils ne choisissent (Émilien G7 = 2; Sébastien G6 = 1,66; Julien G6 = 1,66; Pierre G6 = 3). Y a-t-il lieu de se demander s'il n'y a pas une sorte de prime reliée à l'âge, en ce sens que les plus petits ont un champ affectif moins large dans ce qu'ils émettent, mais non dans ce qu'ils reçoivent (ce qui provoque cette différence positive de l'IIG). À l'inverse, les plus grands choisiraient beaucoup plus, ce qui fait que leurs choix se disperseraient davantage et ne seraient pas renvoyés de façon équivalente. Du moins, c'est une hypothèse à conserver.

Le troisième indice se nomme *expansivité affective* (IEA). Il se calcule en divisant le nombre de choix émis par un enfant par la moyenne des choix émis par tous les enfants du groupe. Il sera donc supérieur à 1 si l'enfant émet plus de choix que la moyenne et inférieur à 1 dans le cas inverse. Puisqu'il s'agit encore d'une moyenne, la quasi moitié des enfants se retrouvera en-dessous de 1, ce qui ne signifie nullement que leur intégration était insuffisante. Remarquons tout d'abord que la moyenne prise en compte a progressé entre le début et la fin du séjour au centre (3,85 à 5,23 pour les garçons et 4,43 à 5,38 pour les filles). Cette extension du champ relationnel n'est pas énorme, mais elle est le signe qu'une progression s'est effectuée pendant les quinze jours au centre de vacances. À partir du sociogramme final qui se veut une résultante, il est possible d'observer une très forte dispersion pour cet indice. Cette structure est quelque peu inverse de celle de l'indice précédent, ce qui est logique. Autrement dit, les enfants les plus petits, qui ont tendance à émettre moins de choix comme nous l'avons vu, obtiennent des scores assez faibles (Audrey F6 = 0,56; Émilien G7 = 0,38; Sébastien G6 = 0,57; Pierre G6 = 0,38; Julien G6 = 0,57). On est loin des scores de 2 (Émilien) ou 3 (Pierre) de l'IIG! Ce phénomène ne se voit pas réservé aux plus petits puisqu'on y trouve aussi Jérôme G12 (0,57) et Vincent G10 (0,57). Une fois de plus, on repère Flavie F6 (0,37) et Jim G9 (0,57) qui ne compensent pas ce score par leurs autres indices. Mais on peut aussi trouver l'inverse: des enfants qui émettent beaucoup plus de choix que la moyenne. C'est le cas de Michaël G10 et de Mathieu G9 qui atteignent 1,91 tout en obtenant des choix réciproques tout à fait satisfaisants en retour.

DE LA COMPLEXITÉ DES RELATIONS DANS UN GROUPE D'ENFANTS

Que peut-on retirer de tout cela? Peut-être principalement que les relations dans un groupe sont très complexes et prennent des formes variées que ces différents indices permettent d'approcher, car certains sont complémentaires et d'autres plus

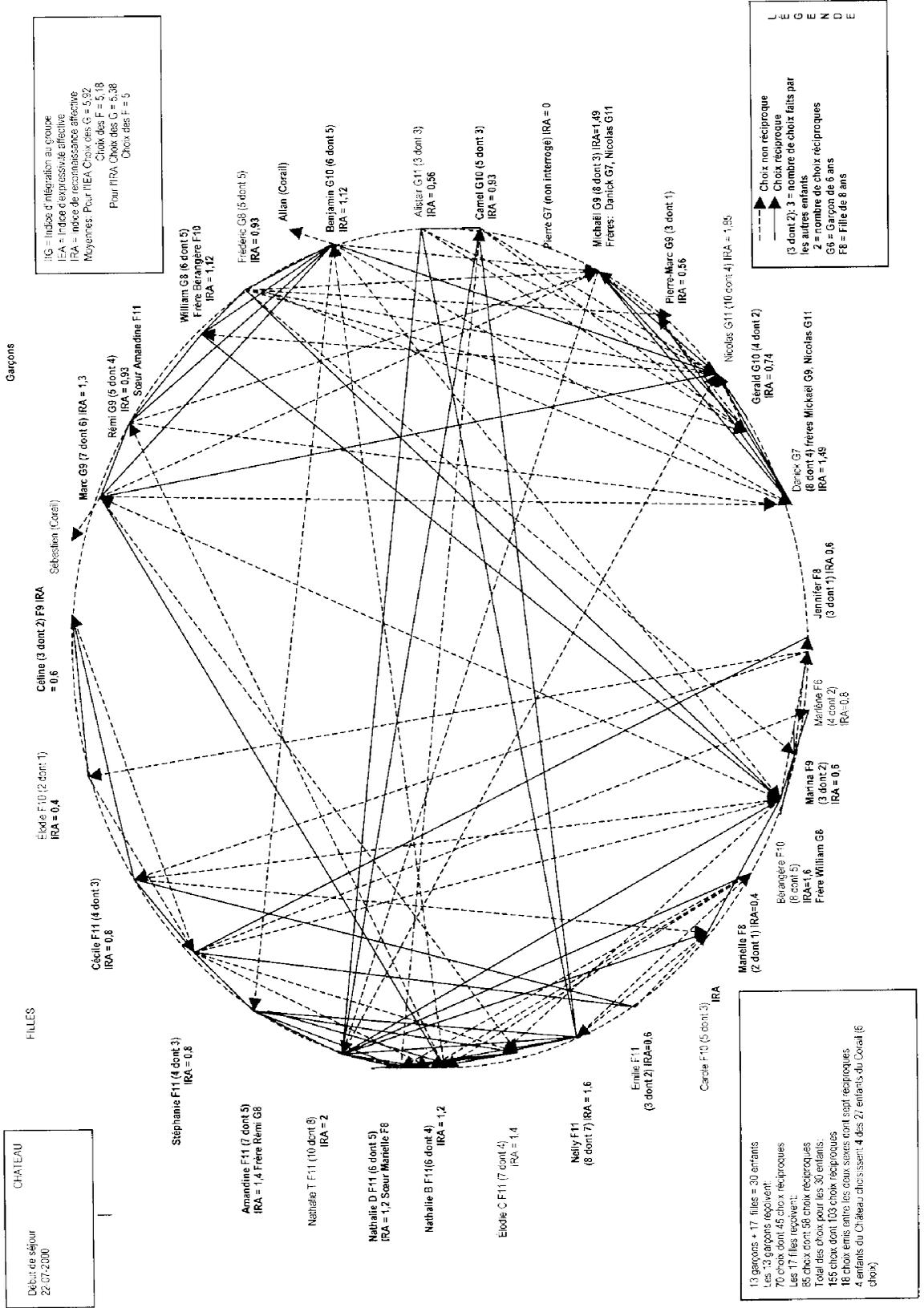
ou moins opposés. Cependant, il semble bien que l'intégration des enfants n'est pas équivalente: certains enfants réussissent à émettre beaucoup de choix, à en recevoir autant sinon plus et, par conséquent, à tisser un réseau relationnel satisfaisant. D'autres enfants éprouvent plus de difficulté, soit qu'ils émettent beaucoup de choix sans en recevoir, soit qu'ils restent à l'écart du réseau relationnel, tant par les choix émis que les choix reçus. Par exemple, un enfant qui n'a que des scores sensiblement inférieurs à 1 pour les trois indices est un enfant qui n'a pas pu ou n'a pas su s'intégrer (qu'on n'a pas pu ou pas su intégrer). C'est ici le cas de deux enfants, Flavie F7 et Jim G9. Terminons l'analyse de ces sociogrammes par une remarque qui soulève des interrogations et qui recoupe des observations antérieures faites au centre de vacances: l'absence de relations entre les frères et/ou les sœurs. Sur ce groupe de 27 enfants, neuf sont frères et/ou sœurs; or, à la fin du séjour, un seul choix relie les enfants d'une même famille (Christophe G8; Sébastien G6; et encore s'agit-il d'un choix non réciproque!). Au début du séjour, nous avons pu répertorier un choix réciproque et deux choix non-réciproques; un seul d'entre eux a subsisté. Cette distance des liens familiaux est vraiment surprenante, un peu comme si le centre de vacances devenait une occasion de distendre les liens, tout en vivant ensemble.

Peut-on considérer le centre de vacances comme un lieu d'apprentissage et d'expérimentation de la socialisation? Si l'on veut bien définir cette dernière expression comme la capacité de nouer et de développer des relations, on retiendra deux critères: l'efficacité, définie comme le fait d'accroître son réseau relationnel, et l'équité, entendue comme le non accroissement de l'écart initial entre les forts et les faibles sur le plan des relations sociales. L'efficacité est ici réelle, ne serait-ce que sur deux plans. Le réseau relationnel établi à la fin d'une journée au centre de vacances entre des enfants qui ne se connaissaient pas est intense (sauf, comme nous l'avons vu précédemment pour les frères et sœurs pour lesquels ce facteur semble s'effacer). Il ne se démentira pas et, par surcroît, il s'accroîtra au cours du séjour comme le montrent les différences des moyennes établies pour calculer les indices d'expansivité et de reconnaissance affectives. Pour ce qui est maintenant de l'équité, si l'on veut bien considérer l'évolution du nombre de choix reçus et de l'indice de reconnaissance affective entre les deux sociogrammes, les deux tiers des 27 enfants se maintiennent au même niveau ou profitent légèrement de l'expansion du nombre de choix. Un tiers a une évolution plus nette: six enfants, affichant au départ un niveau moyen ou peu élevé, progressent très sensiblement; deux enfants, obtenant un score élevé au début du séjour, vont enregistrer une baisse très sensible (Audrey F6 et Jim G9); un enfant va se maintenir à un score bas (Ghislaine F9) et un dernier enfant va régresser à partir d'un score moyen (Flavie F7). À la vue de tous ces éléments, même s'il apparaît que certains phénomènes n'ont pu être contrés (mais ici n'oublions pas que l'on quitte les eaux de la psychologie sociale pour celles de la psychologie individuelle et que la première ne peut être considérée comme la répatrice des questions que la seconde permet d'envisager), on peut

donc dire que le centre de vacances, vécu dans cette perspective, est un instrument tout à fait réel de la socialisation des enfants.

L'EXPLOSION RELATIONNELLE

Prenons maintenant un autre groupe que nous nommerons le groupe du Château puisqu'il logeait dans un lieu qui était jadis un château. Les animateurs ont décrit ce groupe de trente enfants comme très agréable, dynamique, soudé et sympathique. Ces cinq animateurs éprouvèrent quelques difficultés entre eux, mais réussirent tout de même à travailler ensemble. Somme toute, les réussites et les échecs de l'organisation renvoyaient à un certain blocage relationnel. Or, que remarque-t-on de particulier pour ce groupe d'enfant, à partir des deux sociogrammes suivants ?



GARÇONS

FILLES

Céline (3 dont 2) F9 IRA = 0,6

Eloïse F10 (2 dont 1) IRA = 0,4

Cécile F11 (4 dont 3) IRA = 0,8

Stéphanie F11 (4 dont 3) IRA = 0,8

Amandine F11 (7 dont 5) IRA = 1,4 Frère Rém G8

Nathalie T F11 (10 dont 8) IRA = 2

Nathalie D F11 (6 dont 5) IRA = 1,2 Soeur Manelle F8

Nathalie B F11 (6 dont 4) IRA = 1,2

Eloïse C F11 (7 dont 4) IRA = 1,4

Nelly F11 (8 dont 7) IRA = 1,6

Ernie F11 (3 dont 2) IRA = 0,6

Carole F10 (5 dont 3) IRA

Sebastien (Corail)

Marc G9 (7 dont 6) IRA = 1,3

Rém G9 (6 dont 4) IRA = 0,93

William G8 (6 dont 5) Frère Béatrice F10 IRA = 1,12

Fidèle G8 (5 dont 5) IRA = 0,93

Allan (Corail)

Benjamin G10 (6 dont 5) IRA = 1,12

Alixier G11 (5 dont 3) IRA = 0,56

Camal G10 (5 dont 3) IRA = 0,93

Pierre G7 (non interrogé) IRA = 0

Michaël G8 (8 dont 3) IRA = 1,49 Frères: Danick G7, Nicolas G11

Pierre-Marc G5 (3 dont 1) IRA = 0,56

Nicolas G11 (10 dont 4) IRA = 1,95

Gérald G10 (4 dont 2) IRA = 0,74

Danick G7 (8 dont 4) Frères Michaël G9, Nicolas G11 IRA = 1,49

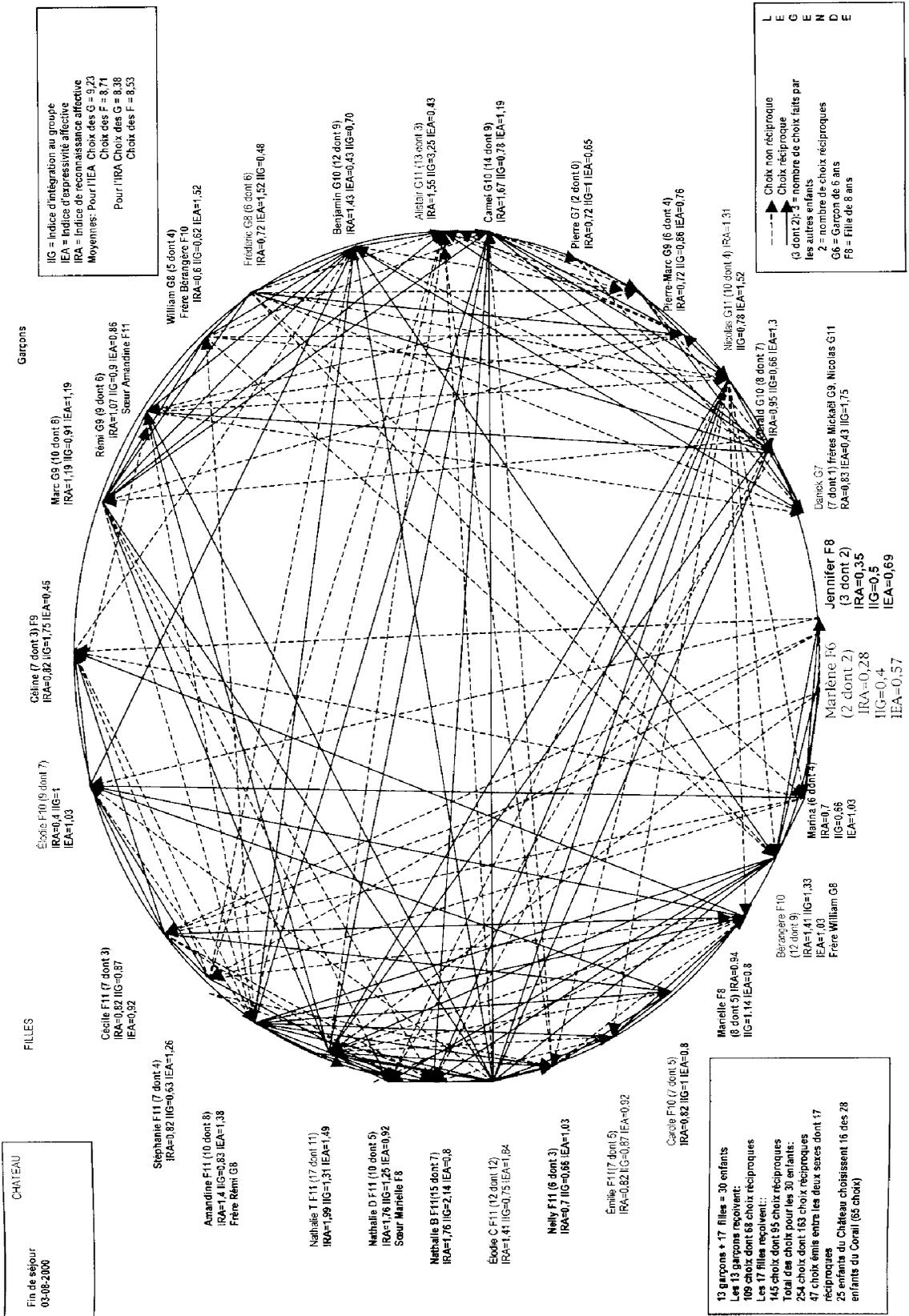
Jennifer F8 (3 dont 1) IRA 0,6

Mélodie F6 (4 dont 2) IRA = 0,6

Marina F9 (3 dont 2) IRA = 0,6

Esquiesse F10 (6 dont 5) IRA = 1,8 Frère William G8

Manelle F8 (2 dont 1) IRA = 0,4



Les sociogrammes reliés au groupe du Château dégagent une autre impression que celle du groupe du Corail. En effet, l'intensité relationnelle est beaucoup plus forte dès le départ et elle croît de façon considérable pendant le séjour. Pourtant ce groupe est réparti sur deux étages et sept chambres, ce qui ne favorise normalement pas la prolifération des communications, du moins au début.

Une intensité relationnelle exceptionnelle

Au bout d'une journée au centre de vacances, la moyenne des choix reçus par les treize garçons est de 5,38, ce qui est considérable quand on pense que ces enfants ne se connaissaient pas en arrivant au centre (et ce qui est supérieur au score du Corail en fin de séjour – voir les données présentées antérieurement); et elle progressera jusqu'à 8,38 à la fin du séjour au centre. Quant aux dix-sept filles, la progression sera encore plus spectaculaire puisque l'on passera de 5 à 8,53. Un tel développement n'affectera d'ailleurs pas le taux des choix réciproques puisque, aussi bien au début qu'à la fin, les deux tiers des choix sont réciproques, ce qui n'est pas étonnant pour la fin du séjour, mais ce qui l'est beaucoup plus pour le début.

Cette situation n'exclut pas les sous-groupes, en particulier au départ, car on est bien dans un processus en extension à partir de relations privilégiées. Ces dernières s'établissent sur la base des chambres. On peut ainsi distinguer trois groupes de filles pour quatre chambres (les quatre occupantes d'une chambre se retrouvant pour deux d'entre elles avec une autre chambre, et les deux autres dans un autre sous-groupe) et trois groupes de garçons sur la base des trois chambres. Ce premier sociogramme permet aussi de relever qu'un groupe de filles devient au fil du temps le moteur du groupe, car leur réseau est extrêmement serré et ouvert sur les autres enfants (Amandine, Élodie, les trois Nathalie et Nelly, toutes, sauf la dernière, partageant la même chambre). Elles *attirent* déjà d'autres enfants dont les garçons et ce, sur un mode réciproque. On pourra aussi ajouter que ces mêmes filles faisaient l'objet d'une grande attention des plus grands garçons d'un autre groupe (que leurs animateurs avaient bien du mal à *saisir*).

Lorsque l'on compare les deux sociogrammes, on a très nettement l'impression que, sur un canevas de départ, le groupe a tissé sa toile relationnelle de façon très ample. Cet ensemble s'est entrecroisé à tel point qu'à la fin du séjour, il va être difficile de retrouver les sous-groupes initiaux. Quand les animateurs avaient l'impression d'avoir affaire à *un* groupe, on peut volontiers les croire, car l'intensité relationnelle s'avère tout à fait percutante. Qui plus est, même si une certaine coupure filles-garçons subsiste, elle est très relative: il y a certes sur la totalité moins de relations inter-sexes que de relations intra-sexes, mais les rapports garçons-filles sont réels et progressent sensiblement, puisqu'ils passent de 18 à 47 (ce qui représente 12 %, puis 18 % du total des choix dans chaque cas). Le moteur de ces relations entre les sexes demeure le sous-groupe de filles évoqué, car elles vont catalyser les relations et surtout les relations réciproques (la seule qui aurait pu créer un

autre pôle, à savoir Bérangère, étant elle-même intégrée à ce groupe de filles). Enfin, tout aussi remarquable, sinon plus, est l'ouverture de ce groupe du Château sur un autre, le groupe Corail. Ceci s'est fait au cours du séjour puisque sur le premier sociogramme, on ne relève que six choix faits par quatre enfants sur quatre enfants de l'autre groupe. Dix jours plus tard, on se retrouve avec 65 choix émanant de 25 enfants (sur les 30) et concernant 16 enfants du Corail (sur 28)! À tel point que ces choix externes au groupe représentent 20 % de l'ensemble des choix : ils sont plus importants que les choix garçons-filles propres au Château. On peut même considérer que certains enfants du Corail étaient tout autant du Château : Marion (10 choix), Constance (9), Eddy (7), Lilian (7), etc. (ces deux derniers faisant partie des *perturbateurs* du Corail).

Autour de l'intégration

L'intégration des enfants de ce groupe peut ainsi être considérée comme très réelle : on ne sait pas s'ils ont vraiment appris à vivre ensemble, mais ils ont certainement vécu ensemble (et avec d'autres, dont leurs animateurs). Certains enfants cependant ne vont pas vraiment développer leur réseau relationnel ; c'est le cas principalement de Jennifer F8 et Marlène F6 qui ont continué à vivre dans un groupe restreint. Mais le véritable problème réside dans le fait qu'un enfant (Pierre, 7 ans) reste isolé de tous, comme si personne ne l'avait remarqué, comme s'il n'existait pas. Il n'existe tellement pas que l'animateur chargé de faire le premier sociogramme *oublie* de l'interroger. Il y a plus cependant, car cet enfant aurait dû apparaître dans les choix des autres enfants : ce n'est pas non plus le cas. À la fin du séjour, il recevra deux choix et en émettra deux, ce qui reste très inférieur à l'ensemble du groupe. Le plus étrange, c'est que les animateurs ne le signaleront pas parmi les enfants ayant du mal à s'intégrer pendant le séjour au camp de vacances (ils évoqueront plutôt Pierre-Marc qui bénéficie pourtant d'un nombre de choix sensible). On peut donc faire l'hypothèse suivante : cet enfant était bien avec les autres tout au long du séjour, mais ses relations et sa reconnaissance sont restées *vides*. Seulement, cette situation ne se voyait pas. Preuve qu'il ne suffit pas qu'un enfant soit dans un groupe, qu'il soit avec d'autres, qu'il ait des relations, pour exister vraiment, au-delà des apparences.

Reprenons cette fois aussi les trois indices qui permettent d'analyser ces sociogrammes. Tout d'abord, l'*indice de reconnaissance affective* (IRA) s'obtient en divisant le nombre de choix obtenu par un enfant par la moyenne des choix de son groupe de référence (ici, les garçons ou les filles). Rappelons que la notion de moyenne suppose que globalement, la moitié des enfants aura un score supérieur à 1 et la moitié inférieur à 1. Pour les deux tiers des enfants, la stabilité est remarquable ou les variations de faible amplitude, ce qui signifie qu'ils ont augmenté leur réseau relationnel durant le séjour dans les proportions signalées, en se basant sur leur configuration personnelle initiale. Quatre enfants vont augmenter leur score de façon encore plus remarquable : Élodie F10 (0,40 → 1,06), Marielle F8

(0,40 → 0,94), Alistair G11 (0,56 → 1,55), Camel G10 (0,93 → 1,67). Quatre autres vont voir leur score diminuer sensiblement, c'est-à-dire en rester au nombre de choix initial (ce qui provoque une chute de l'IRA puisque la majorité du groupe augmente) : Nelly F11 (1,60 → 0,70), William G8 (1,12 → 0,60), Mickael G9 (1,49 → 0,72), Danick G7 (1,49 → 0,83). Enfin, trois enfants vont soit régresser vers un score très faible (Marlène F6 - 0,80 → 0,28, et Jennifer F8 - 0,60 → 0,35), soit se maintenir pratiquement au plancher (Pierre G7 - 0 → 0,24). Même en prenant en compte ces derniers éléments, on peut en déduire que la reconnaissance affective a été, d'une part, très forte et, d'autre part, sensiblement croissante dans ce groupe. Quant au leadership, il a évolué chez les garçons, passant de l'état de *leaders* potentiels comme Nicolas G11, Mickael G9 et Danick G8, tous les trois frères au demeurant, à celui de *leaders* confirmés avec Camel G10, Alistair G11 et Benjamin G10, tous trois franchement tournés vers les filles et choisis par les filles aussi. Cependant, les véritables moteurs du groupe sont en définitive les filles. Le leadership potentiel, assuré par Nathalie T. F11, Bérangère F10 et Nelly F11, va se trouver confirmé pour les deux premières avec l'ajout de Nathalie D F11 et Élodie F11. Mais ce qui sera le plus prégnant, au-delà de ces personnes, c'est l'influence que le groupe des filles conservera sur celui des garçons (et même sur une partie du Corail).

Autour du leadership

L'*indice d'intégration au groupe* (IIG) lui est fonction du nombre de choix reçus par un enfant sur le nombre de choix émis par ce même enfant. Voyons un peu dans le deuxième sociogramme la stratégie utilisée par les leaders sur ce point. On remarque rapidement que cette stratégie est double. Certains vont recevoir plus de choix qu'ils n'en émettent : c'est le cas de Nathalie T F11 (1,31) et de Bérangère F10 (1,33), mais surtout de Nathalie B F11 (2,14) et d'Alistair (3,25). Ces derniers agissent en quelque sorte comme s'ils ne voulaient pas rendre aux autres leur reconnaissance, comme s'ils voulaient capitaliser leur dot affective. À l'inverse, d'autres ont une politique d'expansion, de don et de recherche de la reconnaissance : c'est plutôt le cas d'Élodie F11 (0,75), de Nicolas G11 (0,78), de Camel G10 (0,78) et de Benjamin G10 (0,70). Ce double mouvement se retrouve chez d'autres enfants : certains sont *oblatifs* et donnent plus de reconnaissance qu'ils n'en reçoivent ; c'est le cas de Frédéric G8 (0,43), Marlène F6 (0,4) et Jennifer F8 (0,5) ; d'autres sont *restrictifs* et ne distribuent pas facilement leur reconnaissance : Céline F9 (1,75), Danick G7 (1,75). Ces chiffres ne doivent cependant pas être considérés comme des absolus car tout dépend du nombre de choix reçus, en ce sens que l'IIG de deux enfants peut être mathématiquement semblable, alors que l'un se voit tributaire de sept choix et l'autre de deux. On conviendra que cela n'a pas le même sens. Et le fait que Pierre G7 ait un indice de 1 n'est signe que d'une chose : il émet très peu de choix et il en reçoit tout aussi peu ! Encore une fois, la proportion des deux tiers d'enfants est présente. L'IIG démontre ainsi un équilibre entre les choix émis et les choix reçus.

D'autre part, l'*indice d'expansivité affective* (IEA) se calcule en divisant le nombre de choix émis par un enfant à la moyenne des choix émis par le groupe de référence. De cette manière, on peut retrouver environ une moitié des enfants avec un score supérieur à 1 (ils émettent plus de choix que la moyenne) et l'autre avec une cote inférieure à 1. Comme pour l'IRA, la progression de cet indice est sensible entre les deux sociogrammes, puisqu'il passe de 5,92 à 9,23 pour les garçons et de 5,18 à 8,71 pour les filles; une augmentation moyenne de 3,5 points. On retrouve ici la progression constatée pour les choix reçus, preuve que le groupe s'est développé de façon cohérente sur cet aspect. Les scores de l'IEA et de l'IRA sont d'ailleurs pratiquement semblables, ce qui accentue l'équilibre ressenti dans ce groupe, malgré un contexte relationnel très intense. Une fois encore, les deux tiers des enfants sont distribués autour de la moyenne, ce qui est typique d'une distribution normale sur le plan statistique. Toutefois, ce qui est plus significatif, c'est que la plupart des leaders ont un score sensiblement plus élevé que la moyenne. Dans les faits, ce score confirme qu'un leader est bien quelqu'un qui cherche à reconnaître les autres, par exemple Nathalie T F11 (1,49), Élodie F11 (1,84), Benjamin G10 (1,84), Nicolas G11 (1,52). Il n'en demeure pas moins qu'on peut très bien être reconnu comme leader d'un groupe avec un IEA assez faible comme c'est le cas pour Nathalie B F11 (0,8) et Alistair G11 (0,43). Certains enfants vont aussi émettre peu de choix envers les autres: Céline F9 (0,46), Danick G7 (0,43), Marlène F6 (0,57) et Pierre G7 (0,22). À l'inverse, d'autres, comme Frédéric G8 (1,52), vont multiplier les choix émis. Il semble donc que l'IEA est souvent un bon indicateur de l'intégration au groupe, même si le fait de prendre en compte la moyenne introduit des disparités qui n'ont pas toujours lieu d'être.

Retour à la socialisation

Si l'on veut bien prendre en compte les trois indices dans leur globalité, on peut estimer que la socialisation des enfants de ce groupe a été réelle, intense et en progression très sensible. Trois enfants sont restés un peu à l'écart: Marlène F6, Jennifer F8 et surtout Pierre G7 pour lequel on peut parler réellement d'échec. Une fois de plus, avec cet enfant, nous quittons les eaux de la psychologie sociale pour aborder celle de la psychologie individuelle, mais nous ne possédons pas d'éléments nous permettant d'affirmer quoi que ce soit de ce côté. Il faut donc en rester à un constat, et non à une explication. Si le centre de vacances se veut un lieu privilégié de socialisation, on peut au moins affirmer, à travers l'exemple de ce groupe, qu'il atteint parfois son but. Reste cependant à qualifier cette socialisation, notamment en matière d'efficacité et d'équité. L'efficacité se définit par la progression des choix reçus et émis par les membres d'un groupe. Elle est ici indéniable, comme la force et l'ampleur de l'IRA et de l'IEA l'ont montré.

L'équité suppose, quant à elle, que l'écart entre les plus favorisés et les moins favorisés ne s'accroisse pas. Ne reprenons pas ici ce que les analyses de l'*indice de reconnaissance affective* ont montré. Ne considérons que les écarts significatifs et

l'évolution des enfants dont le score était faible au début du centre. Quatre enfants vont voir leur score décroître sensiblement entre les deux sociogrammes : Nelly F10 (1,60 → 0,70), Mickael G9 (1,49 → 0,72), William G8 (1,12 → 0,60) et Danick G7 (1,49 → 0,83). Notons que cette régression signifie simplement que ces enfants ont maintenu leur réseau initial sans le développer, indiquant qu'ils ont été rattrapés par les autres (en sachant qu'ils partaient d'une situation privilégiée). Au contraire, d'autres enfants avaient moins que d'autres les faveurs de leurs camarades au début du séjour au camp. C'est le cas de six enfants. Comment ont-ils évolué ? Trois opèrent une légère, mais réelle remontée : Céline F9 (0,60 → 0,82), Pierre-Marc G9 (0,56 → 0,72), Émilie F11 (0,60 → 0,82). Un trio additionnel effectue un bond assez remarquable : Élodie F10 (0,40 → 1,06), Marielle F8 (0,40 → 0,94) et Alistair G11 (0,56 → 1,55). Peut-on affirmer que tout est parfait ? Non, car la situation de trois autres enfants n'est pas reluisante. On y retrouve, bien entendu, Marlène F6 (0,80 → 0,28), Jennifer F8 (0,60 → 0,35) et Pierre, l'invisible (0 → 0,24). Malgré ce constat négatif, si l'on prend en considération tous les groupes, on peut considérer que le centre de vacances a fonctionné comme un lieu réel et privilégié de socialisation pour la quasi-totalité des enfants.

CONCLUSION

La socialisation, voilà ce que nous recherchons avant toute chose dans la conduite d'un centre de vacances pour les enfants. C'est ce dont ce projet pédagogique témoigne (Houssaye, 1995) : un groupe d'enfants et d'animateurs fixe, autonome, hétérogène en âges, des jeux spontanés et la favorisation du pouvoir de décision chez ces mêmes enfants. Il s'avère donc être un instrument de socialisation. On pourrait d'ailleurs ajouter que l'effet est tout aussi vrai pour les enfants que pour les animateurs. Cette affirmation se voit attestée par les analyses que nous venons de mener sur ce centre de vacances. Elle rejoint, par ailleurs, les diverses observations que nous avons pu réaliser dans ce cadre. La socialisation durant et par les centres de vacances peut donc être considérée à la fois comme un objectif, un résultat et un constat.

Bien entendu, ce que nous mettons à jour ici n'a pas été présent en tant que tel pendant le déroulement du séjour. En dirigeant un centre de vacances, on « sent » certes un certain nombre de choses (comme le climat d'un groupe, le leadership, les problèmes rencontrés, plus particulièrement par les animateurs entre eux, par rapport au groupe d'enfants, en résonance à certains enfants). Mais il est impossible de *comprendre* ce qui se passe. Il n'est d'ailleurs pas certain que l'analyse servirait à mieux diriger le centre. Par contre, des instruments simples comme les sociogrammes permettent, comme nous venons de le voir, de revenir sur les impressions et de les approfondir, quitte à les prendre à rebours. Ainsi, l'idylle du groupe du Corail ne nous était pas apparue sous cet angle et la focalisation sur les difficultés relationnelles des animateurs du Château ne nous a peut-être pas amené à prendre suffisamment conscience de l'intensité relationnelle remarquable du groupe d'enfants. À condition

d'être considérés comme des instruments de réflexion et non comme des instruments de gestion des groupes, les sociogrammes deviennent ainsi des moyens pertinents pour comprendre la dynamique des groupes d'enfants. De plus, ils s'avèrent tout à fait utilisables dans le cadre de l'analyse des loisirs chez les enfants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baudier, A. et Céleste, B. (1990). *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Paris : Nathan.
- CRESAS (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : Sociales françaises.
- Dassin, J. (1993). *Interactions sociales et médiations pédagogiques*. Thèse de doctorat, université Lyon 2, Lyon.
- Debarbieux, E. et Caralp, V. (1996). Pédagogie Freinet et violence. *Le Binet-Simon*, 649.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Durning, P. et Tremblay, R.E. (1988). *Relations entre enfants*. Paris : Fleurus.
- Gayet, D. (1998). *Les relations entre écoliers de 8 à 12 ans*. Thèse de doctorat, université Paris 10, Paris.
- Houssaye, J. (1995). *Et pourquoi que les colos elles sont pas comme ça? Histoires d'ailleurs et d'Asnelles*. Vigneux sur Seine : Matrice.
- Houssaye, J. (1998). Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 125.
- Houssaye, J. (2003). Les centres de vacances : la fin des finalités. In C. Gohier (dir.), *Enseigner et libérer*. Montréal : Presses de l'Université Laval.
- Hwang, S.W. (1998). *La socialisation chez Freinet et Cousinet*. Thèse de doctorat, université de Rouen, Rouen.
- Le Camus, J. (1989). *Les racines de la socialité*. Paris : Paidos/Centurion.
- Maisonneuve, J. (1988). *Les rituels*. Paris. Presses universitaires de France.
- Malewska-Peyre, H. et Tap, P. (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris : Presses universitaires de France.
- Montandon, C., Dominicé, L. et Lieberherr, R. (2000). Le point de vue des enfants sur la construction des liens sociaux : l'exemple de la violence entre élèves. *Revue suisse de sociologie*, (26)2.
- Perrenoud, P. (1992). Du décloisonnement des classes au travail en équipe pédagogique. Communication présentée dans le cadre du Colloque Tre insegnanti, due lingue, il bambino, Saint-Vincent Région autonome d'Aoste.
- Rome, N. (1993). Les rixes entre élèves de 8-11 ans : causes et réponses des adultes. *Perspectives documentaires en éducation*, 30.
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : Presses universitaires de France.
- Stöckli, G. (1994). *Soziale Beziehungen von Schulkindern*. Zürich : Université de Zurich.
- Todorov, T. (1995). *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*. Paris : Seuil.
- Vayer, P. et Roncin, C. (1987). *L'enfant et le groupe*. Paris : Presses universitaires de France.

Abstract
Resumen

PARTIE 2

FORMATION UNIVERSITAIRE

Développement de compétences et analyse en groupe de situations d'apprentissage vécues par les maîtres en formation initiale

LINE NUMA-BOCAGE

Maître de conférence

Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Amiens, France

RÉSUMÉ - Cet article aborde les pratiques d'organisation de groupes d'étudiants évoluant dans un programme de formation initiale des maîtres à Amiens. Cette formation a permis de produire des réflexions théoriques sur les conditions de réussite d'un développement professionnel. En tant que dispositif spécifique, le groupe d'apprenants stimule des fonctions créatrices et fait évoluer les candidats enseignants vers le développement intégral de leurs compétences professionnelles. Il met également l'accent sur le vécu socioaffectif des candidats, notamment lorsque ces derniers font face aux exigences des résolutions de problèmes. Grâce aux outils fournis par le cadre théorique des champs conceptuels, il a été possible de faire une analyse cohérente des expériences individuelles et collectives. Le bilan général qui s'en dégage met en exergue les caractéristiques des situations vécues et le fonctionnement organisationnel régissant les interactions de différents groupes.

INTRODUCTION

Les dispositifs d'analyse de pratique dans la formation des enseignants permettent une attitude d'auto-observation favorable au développement des compétences professionnelles (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2001). Pour ces auteurs, l'analyse de pratique s'inscrit dans une démarche groupale, une démarche accompagnée, elle est instrumentée par des savoirs et des outils d'analyse. Dans une telle perspective, le développement de la réflexivité s'élabore à travers la recherche des conceptualisations sous-jacentes à l'action du praticien au moment de l'enseignement.

Le développement des compétences professionnelles des professeurs des écoles (maîtres), et des possibilités de retour réflexif sur leur pratique, organisé en groupe dans la formation initiale à Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) d'Amiens, a donné lieu à une réflexion théorique sur les conditions de ce développement. Un dispositif de formation a été élaboré (Numa-Bocage, 2004) et a permis d'explorer les transformations professionnelles générées par ces groupes.

Cet article présente une partie de ce travail. L'hypothèse de départ considère que la fonction créatrice du groupe et du récit dans ce dispositif favorise l'évolution des schèmes des enseignants (Numa-Bocage, 1997) et donc le développement des

compétences professionnelles. L'analyse de contenu des interactions verbales au sein des groupes montre que cette hypothèse est vérifiée sous certaines conditions. Elle a également fait apparaître une évolution de l'identité professionnelle du formateur intervenant dans le dispositif.

Pour comprendre les mécanismes psychologiques en jeu dans les ateliers d'analyse de pratique et leur influence sur les schèmes des formateurs, nous avons, entre autres, suivi deux équipes de formateurs sur plusieurs séances et nous les avons interrogés après deux années de fonctionnement du dispositif.

Nous présentons dans un premier temps les références théoriques sur lesquelles nous nous sommes appuyée pour élaborer et analyser le dispositif. Dans un second temps, nous présentons l'ensemble du dispositif. Puis nous mettons en évidence l'évolution des schèmes des formateurs et la fonction du groupe dans cette évolution que nous interprétons comme un déplacement de l'identité professionnelle de la fonction d'enseignant à celle d'accompagnateur, de formateur-médiateur, dans le développement des compétences professionnelles.

CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL DE RÉFÉRENCE

Notre réflexion est tournée vers l'élaboration d'outils et de dispositifs de formation permettant, au sein d'un groupe, le développement des compétences favorisant l'entrée dans le métier et l'adaptation à son évolution ; elle s'est aussi penchée sur l'identification des dimensions influant sur l'activité du formateur dans la gestion des groupes.

Nous considérons que la pratique enseignante est, trivialement, ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves. C'est la manière de faire singulière d'une personne, sa façon d'exécuter une activité professionnelle qui est l'enseignement. Elle recouvre alors d'une part des dimensions propres à la personne, ses choix, ses schèmes d'action, et d'autre part des dimensions relatives à la fonction professionnelle, telle qu'elle est définie par le groupe de référence. C'est donc une pratique sociale qui se traduit par la mise en œuvre des actions, des savoirs, des procédés et compétences d'une personne en situation de travail. Dans notre dispositif, nous décrivons et analysons en groupe les situations professionnelles vécues – en vue d'apprendre à les maîtriser – à partir des traces rapportées oralement ou au travers d'un film (vidéogramme), avec les professionnels concernés.

Les assises théoriques ayant permis l'élaboration du dispositif et l'analyse des interactions s'inspirent des conceptions théoriques de Rogers, Ricoeur, Vygotski et Vergnaud.

Nature des groupes

Le dispositif d'échanges à l'intérieur d'un groupe conçu comme une communauté apprenante permet le développement des compétences. Les différents groupes de notre dispositif poursuivent le même but (analyser sa pratique), mais ils présentent

des compositions différentes. Il y a d'un côté les GSP (groupe de suivi professionnel) ou GAP (groupe d'analyse de pratique) qui sont composés des maîtres stagiaires (PE2) et de deux formateurs, dont un professeur d'IUFM (PIUFM), ainsi qu'un Instituteur Professeur des écoles maîtres formateurs (IPEMF) ou un Directeur d'école d'application (DEA); de l'autre, nous trouvons les groupe de supervision composés uniquement de formateurs. Dans les GAP ou GSP, il s'agit d'amener les maîtres stagiaires à prendre conscience des implications professionnelles qu'entraîne le changement de statut qu'ils sont en train de vivre en passant du statut d'étudiant à celui d'enseignant. Cette prise de conscience s'appuie sur l'élaboration de récits décrivant des moments précis vécus en stage. Dans les groupes de supervision, il s'agit surtout de rechercher dans les activités du formateur les indicateurs favorables à la gestion du groupe dans une perspective de formation. Dans les deux types de groupes, une telle exposition de son travail et de soi-même implique des conditions sécurisantes d'échanges. Nous avons donc établi un contrat d'alliance, lu et rappelé au groupe au début de chaque séance: « Cette analyse de situations vécues est hors évaluation. Les conditions de fonctionnement des séances sont: le respect de la parole en *Je*; l'évitement des généralités; la confidentialité et l'empathie; l'absence des jugements, de la critique et des questions commençant par *Pourquoi* ».

La position d'écoute retenue s'inspire des conceptions théoriques de Rogers (1993). Dans un groupe de parole, Rogers fait une totale confiance à l'homme. Il considère que la personne peut changer, si on l'aide. L'empathie, comprendre l'autre à partir de lui-même, de ce qu'il nous dit, l'écoute centrée sur la personne, et la non-directivité sont les attitudes d'aide qu'il propose. Il développe l'idée d'autonomie, de responsabilité et d'autoformation prenant appui sur l'aide de l'animateur et non sur son autorité (en tant que détenteur d'un savoir). Cette position s'élabore dans une réciprocité avec l'autre qui l'engage tout autant dans une position d'ouverture d'esprit et d'évaluation positive.

Nous retenons pour les formateurs cette posture d'accompagnant dans la relation d'enseignement (formation)-apprentissage. C'est également cette attitude que nous cherchons à développer chez les stagiaires en vue de leur travail ultérieur autonome, en équipe, en tant que titulaire de classe.

Tout en avançant dans le respect de l'indépendance d'esprit et de la créativité de l'autre, il faut pouvoir le conduire à un retour sur son propre fonctionnement en vue d'une prise de conscience. L'élaboration d'un récit est l'acte permettant au sujet de « déconstruire » tout en décrivant précisément son action passée. La fonction réflexive du récit et la construction d'une intrigue conceptuelle (Ricoeur, 1993), par un processus d'objectivation (qu'est ce qui est décrit et qu'est ce qui fait du sens?) à travers l'élaboration du récit, favorise la prise de conscience, le passage de l'action décrite à l'activité. Au travers d'un questionnement aidant, le groupe amène le formé à mieux comprendre son activité dans l'action qu'il décrit.

La médiation

Dans sa définition de la médiation sémiotique, Vygotski souligne le rôle des autres. Il définit le processus éducatif comme une « collaboration au cours de laquelle les fonctions psychiques supérieures de l'enfant viennent à maturité avec l'aide et la participation de l'adulte » (Vygotski, 1985, p.175) : une médiation sémiotique qui s'appuie sur l'apprentissage de la langue ; une médiation de la culture par l'action de l'adulte.

Dans la médiation sémiotique, l'enfant doit s'approprier un langage constitué qui lui vient de l'extérieur, des adultes. Ce langage constitué l'amène progressivement à structurer sa pensée et à se développer. L'adulte s'adressant à l'enfant utilise des mots dont la signification est déjà établie pour lui. Ce sont les termes correspondant à une généralisation, une classification culturelle antérieure à son expérience propre d'enfant. Vygotski distingue deux aspects de la signification : la signification de l'expression, qui correspond au signifié, et la fonction de dénomination, de référence à l'objet, le signifiant.

La signification aura atteint son développement maximal quand ces deux aspects fonctionneront de concert. De ces conceptions théoriques, il nous paraît pertinent de retenir cette distinction. C'est en effet à ce partage de significations (Numa-Bocage, 2000) que formateurs et stagiaires sont invités dans les séances d'analyse de pratique. L'élaboration du récit correspond à la fonction de dénomination. La recherche des significations associées au récit donne du sens à l'action décrite, au travers de l'élaboration en commun d'une intrigue conceptuelle. Après le premier temps de la production du récit, l'analyse invite, en effet, à la clarification progressive des instances du schème (Vergnaud, 1991) en vue de la prise de conscience.

Nous rapprochons le second aspect de la médiation – la médiation de la culture – de l'entrée dans le métier que le stagiaire est amené à faire tout en construisant les compétences professionnelles nécessaires à son exercice. La réflexion du groupe permet au formé d'acquérir des instruments de pensée ancrés dans la culture du métier, tout en se constituant la mémoire d'un ensemble de situations critiques analysées. Ainsi, les conceptions théoriques de Vygotski nous paraissent compléter harmonieusement celles de Rogers dans la perspective d'accompagnement du formateur. Ce dernier, dans une posture de médiateur conduit progressivement le stagiaire à évoluer dans sa connaissance et dans sa représentation du métier, à mieux comprendre les enjeux et responsabilité dans un positionnement d'enseignant.

Médiation didactique et schème : outils d'analyse

Les dispositifs de développement des compétences professionnelles inspirés de la théorie des champs conceptuels et de la définition analytique du schème (Vergnaud, 1990 ; Pastré, 2004) permettent d'interpréter des observations en termes de réseau et explique la constitution de la communauté d'apprenants. « Les champs professionnels ont une réalité empirique : il s'agit d'un certain nombre de pratiques

regroupées dans le cadre d'un métier, dont on peut faire la description et indiquer l'objectif principal. » (Pastré, 2004, p. 46). Cette description s'appuie sur l'identification des schèmes dans l'activité des professionnels. Le schème est une organisation invariante de l'activité pour une classe donnée de situations (Vergnaud, 1991). Le concept de schème est en relation avec celui de champ conceptuel. Le champ conceptuel est un ensemble de situations; un modèle d'articulation de différents domaines et des relations qu'ils entretiennent en fonction des variables de situation (Vergnaud 1994). Le concept de situation est pris dans son sens psychologique: l'ensemble des processus cognitifs et les réponses du sujet sont fonction des situations auxquelles ils sont confrontés. Pour Vergnaud (2003) la théorie des champs conceptuels repose sur un principe d'élaboration pragmatique des connaissances. Il faut considérer l'action du sujet en situation, et l'organisation de sa conduite, ce qui justifie l'importance accordée au concept de schème. Ceci permet d'envisager le développement des compétences professionnelles à partir d'une analyse de l'action. Les processus cognitifs organisent l'activité et le fonctionnement en situation (conduite, perception, représentation, pratiques), ils organisent le développement progressif des formes d'organisation de l'activité. Le modèle adaptatif de la formation retenu est donc le schème. La médiation envisagée, inscrite dans une approche didactique (Numa-Bocage, 1998) permet l'identification et l'analyse de l'activité dans la dynamique des échanges verbaux au sein du groupe. Ce sont ces concepts qui guident notre analyse de contenu.

MÉTHODOLOGIE

Pour mettre en évidence la fonction du groupe dans le développement des compétences professionnelles nous présentons trois niveaux d'analyse.

- Le bilan général du dispositif articulé qui a permis de faire fonctionner en harmonie les différents groupes: celui des formés (PE2), le groupe des formateurs (en GSP la première année en GAP la seconde année) et le groupe de supervision.
- Une approche qualitative: l'analyse fine du contenu des retranscriptions de trois des ateliers. Ces séances filmées ont été étudiées avec les formateurs concernés sous forme d'autoconfrontation simple puis de groupe (GSP). Les modalités méthodologiques de fonctionnement et d'analyse s'inspirent de l'autoconfrontation (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2001), de l'évocation et de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), et de l'analyse fine des échanges langagiers lors des ateliers (Numa-Bocage, 2003). Nos corpus de départ sont donc des retranscriptions chronologiques de tous les dialogues formateur-stagiaires. A ce matériel de base nous appliquons différents outils d'analyse de contenu que nous avons élaboré antérieurement (Numa-Bocage, 1997), suivant les conceptions théoriques de Vergnaud – nombre et contenu des échanges; détours conceptuels, grilles constituées par les référentiels de compétences.

- Une approche longitudinale: le suivi sur deux ans des formateurs impliqués dans l'analyse de pratique. La première année, nous avons appliqué l'analyse qualitative. La deuxième année a été la mise en œuvre du dispositif à l'ensemble de la formation. Enfin, après ces deux années nous avons interviewé les formateurs sur leur vécu du dispositif. Nous avons, rapproché les deux analyses (autoconfrontation et interview). Ce sont ces trois approches que nous présentons et discutons.

DISPOSITIF D'ANALYSE DE SITUATIONS PROFESSIONNELLES VÉCUES

Ce dispositif s'adresse à des maîtres en formation initiale (PE2), dans le cadre de la formation générale, dans une approche transdisciplinaire (Numa-Bocage, 2005b). Il couvre toute l'année de formation en 6 séances de trois heures (GSP ou GAP), organisées en fonction des périodes de stage. Chaque séance est animée par deux formateurs: PIUFM, IPEMF ou DEA.

L'objectif principal est de faire évoluer les représentations des stagiaires (d'étudiant à enseignant) en développant l'observation de situations d'apprentissage et la capacité d'observer son action propre. Un autre objectif visé est celui de faire vivre par les stagiaires différents protocoles d'analyse de pratique.

Organisation du dispositif

Le rôle des formateurs s'est organisé à deux niveaux. Dans un premier temps, une proposition de protocole a été faite pour tous les groupes à chaque séance, une nouvelle proposition de protocole venant s'ajouter à ceux précédemment travaillés. Cette proposition était le fruit de la réflexion du groupe de supervision et des groupes expérimentaux (GSP) ayant fait l'objet d'une analyse précédente. Dans un second temps, au sein de chaque binôme de formateurs des GAP et en accord avec les PE du groupe, le choix d'un protocole était convenu.

Notre perspective générale de travailler la réflexivité en nous appuyant sur des thèmes de formation concernait un contenu ciblé (positionnement, situation d'apprentissage, évaluation). Les formateurs, lors des séances de supervision et quelques fois en pratiquant eux-mêmes les protocoles, harmonisaient leurs connaissances et leurs représentations, partageaient leurs références. Cela n'a pas toujours été aisé et ces ateliers ont mis l'accent sur la nécessité de ce partage des significations.

Dans notre dispositif, la dimension collective tient un rôle moteur de variable didactique. C'est sur la collectivité et la controverse que se fondent les éléments de prise de conscience. Quel que soit le type de protocole que nous pouvions proposer, le groupe était nécessaire pour sa mise en œuvre. Mais l'aspect collectif représentait également, pour nous, une dimension de la professionnalité. En effet, savoir s'intégrer dans un groupe, savoir s'organiser en groupe afin de mieux travailler dans une école ou de pouvoir faire face aux difficultés, savoir constituer un réseau et partager pour ne pas rester isolé dans une école rurale à une classe

(comme dans notre région), sont des compétences qui nous semblent concerner le travail en équipe.

Mise en œuvre et évaluation du dispositif

Le dispositif définitif d'accompagnement des PE2 s'appuie sur les stages et se compose de groupes de référence (GR) et de groupes d'analyse de pratique (GAP) (Annexe 1). Dans cette contribution, nous développons essentiellement les GAP. L'animation des GAP fait appel à des formateurs volontaires : un PIUFM et un IPEMF par groupe. Le GAP est hors évaluation et les stagiaires ne sont pas ceux des GR dont les formateurs sont les évaluateurs. Ces deux types de groupes (GR et GAP) ont fonctionné en alternance durant toute l'année. Les GR avaient lieu toutes les semaines, à l'exception des six séances où devaient se tenir les GAP, c'est-à-dire en début d'année (GAP1) ; au retour des trois stages (GAP2-3-4) à la fin des évaluations de l'année (GAP5) ; et en toute fin d'année en vue de réfléchir à la rentrée suivante, après les nominations sur les postes (GAP6). Les protocoles retenus pour ces GAP constituent ainsi une progression (annexe 2).

Le bilan de cette progression (GAP1, annexe 2) montre que :

- Le travail en petits groupes de trois a été apprécié ; la taille est sécurisante et la non-intervention des formateurs à ce moment a permis au groupe de se construire ;
- Le protocole aide à la prise de conscience du changement de statut ;
- L'entrée dans le récit constitue une difficulté pour les PE2 ; « se faire le film de.. » est une expression aidant le processus, mais il y a une vraie compétence à développer. Nous avons alors envisagé un nouveau protocole pour le GAP2 (le « bouquet de récits »).

Le bilan de l'atelier GAP2 montre que :

- Les formateurs ont éprouvé la nécessité d'avoir une grille de questionnement préalablement construite. Les techniques d'entretien que nous avons alors utilisées dans le groupe sont la reformulation, le reflet pour favoriser l'élaboration du récit, avant l'interprétation collective afin de comprendre l'enjeu pour le sujet dans la situation qu'il propose.

La question de la médiation par le formateur a été soulevée, surtout lors de l'élaboration du récit d'expérience ou lors des échanges dans le groupe pour passer d'un savoir d'expérience à la compétence réellement en jeu dans la situation évoquée. Il s'agit de développer chez le formateur la compétence à l'accompagnement du groupe pour faire ressortir ce qui pose réellement problème dans les récits proposés. C'est la question de la compétence à la médiation didactique au sens de Vygotski (1985). Ce travail d'accompagnement articule deux approches complémentaires. L'une est une mise à l'épreuve symbolique (on envisage la situation). En effet, il ne s'agit pas d'enlever les épreuves ; on considère au contraire que l'autre est tout à fait capable de les vivre et d'en tirer partie, qu'il a en lui les ressources

pour cela. L'autre approche est une préparation personnelle, à travers la construction de processus (de prise de conscience et de conceptualisation) permettant de réagir ultérieurement dans une situation jugée similaire.

ÉVOLUTION IDENTITAIRE

L'analyse fine du dispositif a montré que les dimensions telles que la contractualisation, la fonction de médiation du formateur, la nature de la coanimation entre formateurs, et le temps de synthèse sont déterminants pour la réalisation de la fonction créatrice du groupe.

L'évolution identitaire des formateurs est appréhendée à travers l'étude de la médiation lors des interactions entre les formateurs et les stagiaires; puis en rapprochant cette analyse des commentaires des formateurs sur leur propre pratique.

C'est le dernier temps de l'atelier. Elle a pour objet de relever les différents éléments pertinents de l'analyse, de les mettre en perspective avec les enseignements et d'assurer cette construction de significations à partir des expériences vécues, relatées et partagées, voire de communiquer certains points de vue ou connaissances.

Le temps de synthèse est un moment critique dans le dispositif au sens où il correspond à une rupture dans le déroulement des échanges qui oblige les individus à adapter leur mode d'intervention et d'interaction en fonction des nouvelles conditions de situations. Afin de mieux comprendre les processus en jeu lors de cette adaptation, nous avons comparé les échanges de deux groupes de formateurs. Nous avons relevé une évolution dans leur mode d'intervention.

Les deux groupes de coanimateurs étaient :

Groupe 1 : **S.** PIUFM de mathématique; et **M.** IPEMF.

Groupe 2 : **E.** PIUFM de français; et **N.** DEA

Synthèse GSPI, décembre : Il ressort de l'analyse de contenu, pour le groupe 1 (**S** et **M**), un mode de fonctionnement fondé sur la référence à une norme : « que fallait-il faire des situations présentées à travers les récits des PE2 ? » Dans ce groupe la difficulté à élaborer un récit d'expérience est évidente. Les formateurs sont déboussolés par les propositions des stagiaires (« où il fallait aller ? »). On est très vite passé à l'interprétation et au mode d'interaction question-réponse propre à l'enseignement. La synthèse collective n'a pas lieu et on passe très vite à la phase individuelle où les stagiaires écrivent ce qu'ils retiennent d'important. Dans le groupe 2 (**E** et **N**), l'accent est mis au contraire, dans un premier temps sur l'expression du vécu et sur le ressenti, et dans un second temps sur l'objectivation à travers la prise en compte de l'ensemble des récits du groupe. Ceci explique que dans ce groupe on ait des éléments pour un moment de synthèse collective. L'objectif exprimé dans cette synthèse est la recherche d'une définition du positionnement du maître, le fait de souligner ce qui peut être retenu.

Nous retenons ainsi que lorsque les formateurs s'appuient sur l'ensemble des récits produits par le groupe, la synthèse est plus riche.

Synthèse GSP2, mars : Dans le groupe 1 (**S** et **M**), un effort est fait pour clarifier la consigne et expliquer le dispositif. L'accent est mis sur le fait de « se baser sur les récits pour illustrer ce qui va être dit sur les deux thèmes ». Un exemple de récit est donné, mais la question qui fonde l'étonnement du narrateur n'est pas exprimée. Ce n'était donc pas un récit exploitable. La fonction réflexive de l'élaboration du récit n'est pas prise en compte. La synthèse collective est encore inexistante, la participation des PE est pauvre. Les formateurs semblent avoir du mal à traduire en acte de formation ce que par ailleurs ils réalisent avec leur classe dans le cadre de leurs enseignements et qu'ils ont identifié lors de l'autoconfrontation. Dans le groupe 2 (**E** et **N**), le cadre est rappelé, sans lecture systématique du protocole. Les deux formateurs se complètent dans leur mode d'intervention. On note le souci de corriger les PE dans leur type de questions en respectant les contraintes du dispositif « On ne pose pas les questions commençant par « pourquoi » » ; « on ne dit pas « c'est comme les précédents » ». La synthèse est marquée par un nouveau type de questionnement : « Qu'est-ce qui est nouveau par rapport à la séance précédente ? » ; « Qu'est qui est revenu ? » ; « Quelle définition gardez-vous ? ». Pour sortir de la synthèse, une phase individuelle est proposée : écrire les éléments de définition du positionnement ou de la situation d'apprentissage que l'on retient personnellement.

La préparation commune antérieure des formateurs (groupe de supervision) et la confiance dans la capacité créatrice du groupe favorisent l'élaboration de la synthèse.

Synthèse GSP3, juin : Pour le groupe 1 (**S** et **M**), on note tout de suite un recadrage de la séance, une meilleure coordination entre les deux formateurs, un questionnement d'explicitation plus élaboré (reformulation). La fonction réflexive du récit est soulignée. Cependant, la synthèse constitue un véritable saut par rapport à la dynamique en cours. L'élaboration des récits n'est pas suffisamment avancée, les PE parviennent à la phase des questions et d'ouverture sans que l'état de la réflexion amorcée dans les sous-groupes ait été prise en compte. Tout se passe comme si certains moments d'échanges échappés au contrôle des animateurs ne peuvent pas être récupérés dans l'objectivation, contrairement au groupe 2 (**E** et **N**) pour lequel les différentes étapes vers la conceptualisation ont été franchies progressivement. Dans leur attitude, les formateurs ont cherché à donner la place au narrateur pour qu'il exprime son vécu, son ressenti. Ils ont cherché dans l'élaboration des récits à éviter les questions d'interprétation. Ce qu'ils justifient par le fait qu'une question est souvent une projection cachée (au sens où l'on projette hors de soi quelque chose qui est propre à soi et n'appartient pas nécessairement à l'autre). On note dans ce groupe un progrès cognitif manifeste chez les PE2 dans l'élaboration des récits, la pertinence de leur analyse, le ton et la nature des débats (ils discutent comme des collègues avec les formateurs), et leur positionnement

d'enseignant. La synthèse regroupe les idées exprimées par le groupe, essaie de mettre en relation, de comprendre, d'interpréter, de confronter des points de vue, d'élargir. Les discussions autour du mot « positionnement » conduisent à une construction de sens ; la sortie de la synthèse sur de nouvelles questions en rend compte.

Pourtant, les formateurs ont exprimé la difficulté qu'ils ont eue à aider les PE à « réaménager leur histoire émotionnelle », à entrevoir de nouvelles postures (adaptabilité), à faire passer les stagiaires du niveau d'implication dans l'action à un niveau d'explication et à la conceptualisation. Ils soulignent la nécessité du travail de groupe de l'équipe de formateurs et le besoin d'une formation à l'animation des groupes d'analyse de pratique.

Nous retenons donc que :

- Les formes de synthèse évoluent avec le développement de la compétence à la réflexivité des stagiaires. Les propositions de dispositifs devraient s'organiser à différents niveaux pour prendre en compte cette évolution. Les récits constituent dans ce cas des instruments psychologiques exploitables en formation.
- Il semble que malgré un dispositif élaboré en commun, l'entrée dans la synthèse et les questionnements des uns et des autres suivent des organisations de l'activité propres à chaque formateur. Une interprétation en termes de schème d'interaction verbale peut être avancée, schème en relation avec la posture d'enseignant dont il paraît difficile de se départir (cas du groupe 1). Les positions théoriques de Vergnaud se trouvent vérifiées.
- La modélisation de tels dispositifs devrait prendre en compte les contenus d'enseignement intervenant dans les situations (compétences transversales ou non, notion relative à une discipline précise) et dans les différents registres d'interaction possibles (cognitif, descriptif, affectif).

Cette situation de formation présente des caractéristiques de complexité nous conduisant à une analyse fine des processus en jeu et de leur dynamique dans l'interaction.

Nous entrons, à travers les échanges verbaux, dans les caractéristiques des schèmes de médiation des formateurs. Cette observation nous permettra de mettre en évidence l'évolution identitaire et les indicateurs de l'activité du formateur susceptibles de constituer des points de formation à l'animation des séances d'analyse de pratique en formation initiale.

Analyse de contenu fine des interactions langagières et des processus de médiation

Nous avons analysé le contenu des échanges lors des moments de synthèse suivant cinq axes.

Axe 1 Type de questions (Ouvverte ou fermée)

Nous appelons questions ouvertes celles permettant aux PE2 de développer leur exemple ou d'envisager d'autres possibles : ainsi M, au GSP 1, après 6 récits de PE et les questions de précision demande :

« Est-ce que tu pourrais donner un exemple plus précis, quelque chose qui pourrait nous permettre de visualiser la situation ? – PE : Oui, c'était en graphisme... ».

Axe 2 L'explicitation du but poursuivi par le formateur (existence ou non)

Nous avons classé dans cette catégorie des précisions apportées aux PE2, souvent au début de la mise en commun, mais également avant le temps de synthèse :

S. et M. GSP3 en début de séance : « - S. : Tentez de répondre à la question... Cherchez ce qui est important dans ce que vous dites aux récits, pour la confrontation. »

Axe 3 Registres de communication

Il s'agit des aspects de la communication qui se réalisent sur des modes différents : affectif, cognitif ou informatif. Ils seront distingués par les verbes ou la nature des déterminants ou pronoms utilisés par les formateurs. Le mode cognitif est appréhendé par les connecteurs logiques, les expressions cherchant à construire le sens. Le mode affectif est identifié par des verbes comme « sentir » ou « ressentir ».

Le changement de registre correspond au processus de conceptualisation ; c'est un changement dans les schèmes du formateur (dans les règles d'action, les buts poursuivis ou les invariants opératoires en jeu). Le passage d'un registre affectif, où le PE2 est dans une position d'introspection, donc d'ordre privé, à un registre plus cognitif permet le retour au collectif et au généralisable. C'est le moment de l'analyse du récit qui permet le passage d'un registre pragmatique et privé à une objectivation, une généralisation à un niveau épistémique et collectif.

On peut relever dans certains extraits des échanges, trois mouvements. Ainsi, dans la coanimation entre S et M (annexe 3), on note un premier temps où S essaie d'orienter la discussion autour des niveaux de responsabilité de l'enseignant. Puis dans un second temps, il parvient à rentrer dans un processus de médiation sémiotique avec le PE2 qui se prête au jeu et à la discussion « c'est quoi alors le positionnement ? » Ses questions sont ouvertes, il est sur le registre cognitif, il veut comprendre les représentations du PE et se faisant aider ce dernier à les formaliser et à en prendre conscience. Ce détour cognitif est rompu par M qui change le registre (on se retrouve dans l'informatif et le contenu, il s'agit des supports didactiques) et le processus de médiation didactique, qui est alors rompu « Ben attends quand tu parles des objectifs, des consignes... ». Dans le troisième mouvement, S essaie de poursuivre son idée en revenant aux exemples de récits proposés, mais l'agitation du groupe traduit explicitement la rupture médiatique. Il s'en suit un échange entre S et M sur leurs conceptions respectives du métier. Ce détour cognitif entre

M et S interroge la complémentarité dans la coanimation et montre l'écart entre les deux formateurs. Cette situation n'est ni voulue ni provoquée didactiquement par les formateurs; elle souligne la nécessité de débattre des thèmes du cahier des charges avant ces ateliers, la nécessité du partage de significations entre formateurs.

Un changement de registre intervient quand le formateur se laisse prendre au jeu et s'implique complètement: - S: Je ne comprends pas. Est-ce qu'il n'y a pas une contradiction?... » Cette remarque de S, sur le registre affectif qui exprime son désarroi, (après tous les échanges, retenir si peu!), les PE2 s'expriment tous et sur ce même registre: « Je ne comprends pas... »; « j'ai été élève, je me souviens que... ».

Il semblerait donc qu'un registre toujours cognitif ne soit pas le mieux adapté à ce genre de séance pour permettre les prises de conscience. Le va-et-vient entre différents registres (affectif, cognitif et informatif) semble être plus porteur. Il reste à identifier les moments les plus pertinents pour ces changements et les types de questions, d'expressions, de vocabulaire qui permettent de passer de l'un à l'autre.

Éléments de techniques d'entretien

La plupart des éléments de techniques d'entretien relevés sont la reformulation, le reflet, les exemples de situations qui viennent porter la controverse et faire évoluer les représentations. La reprise de la question, le respect des règles de la communication propre au dispositif, le respect des moments de silence (vraie difficulté pour S et M) sont aussi des moyens utilisés par les formateurs pour développer la réflexivité.

Clôture de synthèse

Nous appelons clôture de synthèse ces moments de fin de séance où les formateurs, à travers une question la plupart du temps, invitent les PE2 à faire un retour sur l'ensemble de la séance pour en retenir ce qui pour eux a été le plus déterminant.

Évolution dans la pratique des formateurs

Nous présentons cette évolution dans la pratique des formateurs dans le tableau 2, sur les trois ateliers analysés en autoconfrontation du groupe de formateurs, à partir des axes identifiés.

TABLEAU 1

**Comparaison des dimensions de communication
et de médiation des formateurs en GSP1 ; GSP2 ; GSP3.**

	Groupe 1		Groupe 2	
	S (PIUFM)	M (IPEMF)	E (PIUFM)	N (IPEMF)
Type de questions	Essai d'ouverture <i>Ouvertes</i>	Essentiellement fermées. <i>Essai d'ouverture</i> <i>Essai d'ouverture</i>	Ouvertes	Ouvertes
But poursuivi par le formateur	Apporter des explications Non exprimé aux PE.	Apporter des informations Non exprimé aux PE.	Non exprimé <i>Exprimé</i> <i>spontanément</i>	Non exprimé <i>Exprimé, après demande insistante des PE2</i> <i>Exprimé</i> <i>spontanément</i>
Registres de communication	Essentiellement cognitif <i>Cognitif et un peu affectif</i>	essentiellement informatif <i>Surtout informatif et un peu cognitif</i>	Affectif, cognitif <i>Affectif, cognitif informatif</i>	Affectif informatif <i>Affectif, cognitif informatif</i>
Techniques de communication	Question-réponse <i>Question-réponse et quelques reformulations</i>	Question-réponse <i>Question-réponse et reformulation</i>	Reformulation <i>Reformulation</i> <i>Reflet</i>	Reformulation <i>Reformulation, reflet, exemples</i>
Clôture et sortie de synthèse	Inexistante <i>Idées dictées par le formateur</i>	Inexistante <i>Idées dictées par le formateur</i>	Inexistante <i>Clôture avec participation des PE2</i>	Essai rapide <i>Clôture avec participation des PE2</i>

Note: Les formes de caractères: normale, italique ou italique-souligné correspondent à chacun des GSP. Quand il n'apparaît rien pour un GSP, cela signifie que la forme de la dimension observée précédemment se retrouve; ex.S. « Essai d'ouverture *Ouvertes* » aurait du s'écrire « Essai d'ouverture *Essai d'ouverture Ouvertes* »)

Dans le tableau 1, l'évolution des schèmes des formateurs aux trois GSP montre que les dimensions de communication et de médiation retenues peuvent constituer des indicateurs de l'évolution des compétences du formateur. Elle souligne également la nécessité d'une formation du formateur par la pratique d'ateliers d'analyse de situations professionnelles vécues et par l'analyse de sa propre pratique dans des groupes. Si nous prenons la dimension « registre de communication », nous constatons que pour chaque formateur nous avons une progression différente dans le temps (il faut attendre le GSP3 pour que M quitte le registre informatif et utilise aussi un autre registre) et dans les types de registres concernés. Seuls N et E utilisent les trois et ceci l'un dès le GSP2 (N), et l'autre au GSP3.

Cette expérience a renvoyé les animateurs à d'autres questions qui sont celles de leur place dans le dispositif, de leur mission et de la place que l'institution leur attribue en les chargeant de ce type d'intervention. Mais elle a également souligné une limite de leur intervention : il semble nécessaire que les formateurs élaborent en commun (groupe de supervision) les significations relatives aux différents thèmes traités. Il en va de même des ressources de la coanimation. Celle-ci semble très importante mais encore peu exploitée dans la dynamique de ces temps de formation. Pourtant, il est noté que la différence de statut des intervenants n'était pas sans effets sur l'activité des groupes. Ces observations sont les premiers indices d'un déplacement identitaire, chez les formateurs en IUUFM.

Dubar (2000) définit l'identité professionnelle de la manière suivante : « J'appelle *identités professionnelles*, les formes identitaires [...proches] de celles que Sainsaulieu appelle identités au travail et qui désigne, chez lui, des *modèles culturels* ou des *logiques d'acteurs en organisation*. Mais elle s'en distingue par un aspect important : les formes visées ne sont pas seulement relationnelles (identités d'acteurs dans un système d'action), elles sont aussi biographiques (type de trajectoire au cours de la vie de travail). Les identités professionnelles sont des manières socialement reconnues, pour les individus, de s'identifier les uns les autres, dans le champ du travail et de l'emploi ». Cette définition illustre parfaitement les phénomènes que nous avons pu observer chez les formateurs et qui sont renforcés par leurs réponses aux entretiens de fin d'année. Ils expriment en effet que la gestion d'un protocole semble représenter une aide et un point importants de la démarche de gestion de groupe. Il leur est parfois difficile d'accepter les temps de silence jugés souvent trop longs eu égard à la durée des séances. De la même manière, leurs convictions personnelles peuvent interférer dans le développement des réflexions des apprenants, gênant ainsi la dynamique de formalisation de l'expérience par le groupe. En revanche, lorsque cela est clairement posé, les groupes d'analyse de la pratique permettent aux formateurs de développer leurs points de vue ou de faire des liens entre les questions traitées dans le groupe et les enseignements dispensés dans le cadre de la formation. Les PIUFM disent alors ne plus se sentir enseignant et les IPEMF disent redonner sens à leur fonction d'accompagnateur à l'entrée dans le métier. Ils se sentent progressivement proches d'un certain modèle du formateur-accompagnateur, comme ils l'expriment, qui se rapproche du médiateur inspiré de Vygotski (1985). Ainsi, M (IPEMF) indique : « Apporter, communiquer mon expérience de maître sur le terrain, notamment de cycle trois : faire partager mes compétences. Apporter des compétences disciplinaires dans des domaines que je maîtrise mieux (sciences, maths) en liant la théorie et la pratique est mon privilège d'IPEMF ». S (PIUFM) explique : « Dans les GAP on voit les difficultés personnelles et de personnalité des stagiaires, c'est difficile pour nous qui ne sommes pas psy... on n'a pas forcément... pas de réponse, mais on n'arrive pas forcément à voir le problème, on n'a pas cette culture pour appréhender le problème dans son entier, dans toutes ses dimensions ». Et plus loin, il ajoute : « Il me semble que... qu'il y

ait un groupe de parole etc... OK, c'est bien, mais surtout, on essaie de poser des questions et que ce ne soit pas réellement le formateur qui apporte la réponse, mais que ce soit tout le groupe, ça c'est me semble-t-il très positif.»

CONCLUSION

Ce dispositif a permis l'instauration d'un certain dialogue entre les formateurs et d'un regard nouveau porté sur leur fonction de formateur. L'évaluation au niveau des stagiaires est plus diffuse. En effet, si pour certains, nous avons pu noter, malgré leur impression générale mitigée, un changement de posture au cours de l'année et le développement d'une réelle compétence à observer une situation d'apprentissage et à en faire le récit, il n'a pas été possible de voir cette évolution chez tous. Nous retenons donc :

- La fonction d'aide à la conceptualisation du groupe, dans l'élaboration collective du récit relatif à la situation vécue par le maître.
- La place fondamentale du formateur en tant que médiateur dans le dispositif.
- La fonction de la synthèse collective à la fin de l'atelier, temps de conceptualisation pour le formé et de formation pour le formateur.
- La transformation des schèmes grâce à la communauté que constitue le groupe.
- Le déplacement identitaire chez les formateurs, de la posture d'enseignant à celle de formateur-médiateur.

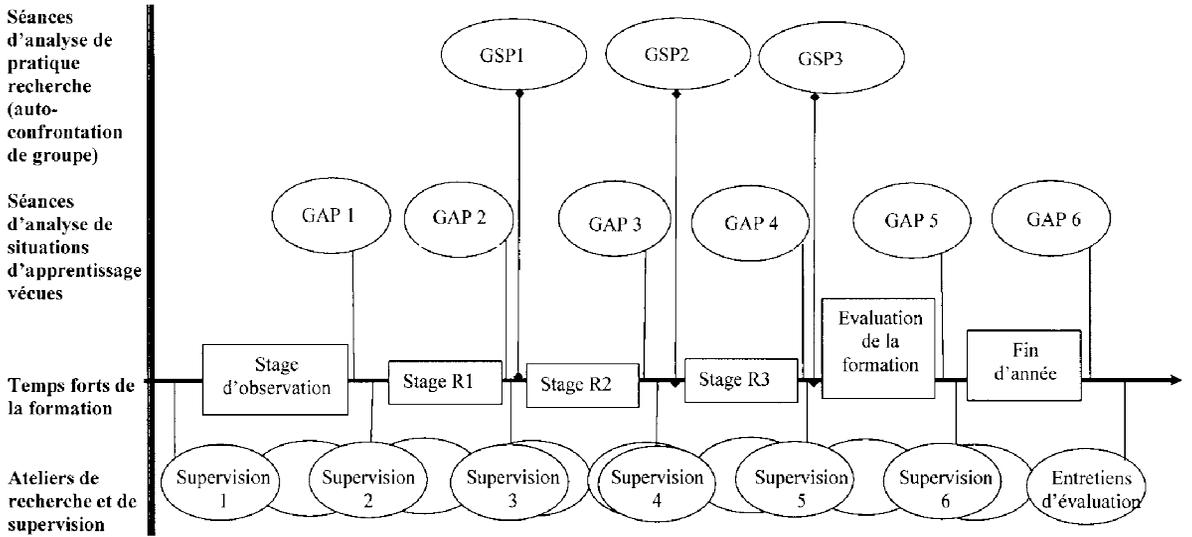
Dans les groupes, les participants s'écoutaient et échangeaient de plus en plus. L'explication peut être partiellement attribuée à la fonction du groupe obligeant une écoute réelle, au partage de significations, à l'empathie et au changement de registre de communication. En faisant évoluer les schèmes des formateurs, l'émergence d'une nouvelle communauté est favorisée : celle des formateurs-médiateur de l'IUFM, sans distinction de statut.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2001). Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Revue Éducation permanente*, (146)1, 17-26.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Numa-Bocage, L. (1997). *Étude de la médiation dans l'enseignement de la numération*. Thèse de doctorat. Paris V.
- Numa-Bocage, L. (1998). *Concept de schème et médiation*. Communication présentée dans le cadre du colloque Compétences complexes dans l'éducation et le travail. Qu'est-ce que la pensée? Suresnes, juillet.
- Numa-Bocage, L. (2000). La nécessaire rencontre du psychologue et du professeur dans le champ de la psychologie culturelle. *Revue Carrefour de l'éducation*, (10), 95-117.
- Numa-Bocage, L. (2003). *L'analyse de situations professionnelles vécues: Outil de conceptualisation en formation initiale des professeurs des écoles*. Communication présentée dans le cadre du Grand Atelier MCX La formation au défi de la complexité. Interroger et modéliser les interventions de formation en situations complexes, Lille, 18-19 septembre.
- Numa-Bocage, L. (2004). *Analyse de situations professionnelles vécues: le cas des PE stagiaires de la formation initiale. (2001-2004)*. Rapport de recherche non publié, Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Amiens.
- Numa-Bocage, L. (2005). L'analyse de pratiques: Le cas de la formation initiale de professeurs des écoles. *Cahiers du CUEEP*, (56).
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: DeBoeck.
- Pastré, P. (2004). Introduction. In R. Samurçay et P. Pastré (dir), *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse: Octarès. 1-13.
- Ricoeur, P. (1993). *Temps et récit (Tome 1). L'ordre philosophique*. Paris: Seuil.
- Rogers, C. (1993). *Les groupes de rencontre*. Paris: Dunod.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, (10)2-3.134-169.
- Vergnaud, G. (1991). Morphismes fondamentaux dans les processus de conceptualisation. In G. Vergnaud (dir), *Les sciences cognitives en débat*. Paris: C.N.R.S. 15-28.
- Vergnaud, G. (1994). *Apprentissages et didactiques, où en est-on? Former et organiser pour enseigner*. Paris: Hachette.
- Vergnaud, G. (2003). *La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie*. Actes de la DESCO.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Messidor. (1^{re} éd. 1934).

ANNEXE 1

Schéma du dispositif annuel d'ateliers d'analyse de pratique



ANNEXE 2

GAP 1

1/ Contrat d'alliance

2/ **Objectif**: Faire émerger les représentations des stagiaires (élève/professeur) et susciter le débat.

3/ Dispositif proposé

Consigne: *Rechercher deux souvenirs*

- *d'un événement que vous avez vécu en tant qu'élève et qui vous a surpris*
- *d'un événement que vous avez vécu en tant que professeur (lors du stage) et qui vous a surpris.*

Protocole proposé:

- Chaque PE2 réfléchit à ses 2 récits individuellement et écrit quelques mots 5'
- Par groupe de 3 chacun est tour à tour:
 - Narrateur: il raconte ses 2 récits sans interruption 5'
 - Questionneur: il demande des éclaircissements pour se construire le film précis du récit: où? Quand? Comment? ...Pas de question en « Pourquoi». 5'
 - Observateur: il prend des notes sur les récits, les questions, les remarques diverses, impressions.

Puis, les rôles tournent, chacun fait ses 2 récits.

Au total: 30'

- Chaque groupe de 3 PE2 fait le choix:

D'un récit caractéristique d'un point de vue élève

D'un récit caractéristique d'un point de vue enseignant

15'

Ces choix sont présentés sur une fiche:

	Titre	Caractéristiques (ce qui est en jeu).
Récit élève		
Récit professeur		

- Chaque groupe présente sa fiche et argumente ses choix sans nécessairement redire les récits. Les titres sont déjà une indication importante, c'est l'objet commun donné au groupe, le travail s'opère sur les caractéristiques qui permettent le passage du singulier au généralisable, par un processus d'objectivation. Le rôle de médiateur du formateur est alors déterminant.
- L'ensemble du groupe et les formateurs peuvent alors faire une synthèse des points saillants: Statut d'élève/statut de professeur; Méthodologie employée...

GAP 2

1/ Contrat d'alliance

Les termes du contrat sont rappelés au début de chaque séance.

Le choix du protocole d'analyse est laissé aux formateurs-animateurs de chaque GAP:

Soit le fonctionnement suivant le protocole du GAP1, pour ceux qui le souhaitent.

Soit le «bouquet de récits» (proposition nouvelle pour le GAP2). Nous pensons qu'un protocole «bouquets de récits» peut aider les stagiaires dans la réalisation d'un récit d'évocation le plus juste possible.

La problématique retenue est celle du positionnement: « qu'est-ce que c'est qu'être maître? »

Le GAP 2 s'est situé après le premier stage (R1). La consigne s'est inscrite dans le prolongement

direct de celle qui a été proposée au GAP 1, mais avec la perspective de tirer des échanges une démarche, un changement d'attitude à expérimenter.

2/ Protocole proposé: le bouquet de récits

Consigne: « Sans rechercher l'extraordinaire, essayez de vous rappeler deux moments vécus lors de votre stage, **que vous voulez partager**, qui ont suscité votre étonnement, qui vous ont interpellé, ou encore qui vous reviennent en mémoire aujourd'hui en repensant au stage et qui touchent à votre position d'enseignant dans la classe (ce qui est pour vous la **position de l'enseignant dans la classe**). L'un de ces moments s'est selon vous bien passé, a été positif; l'autre moins bien passé ».

Reformulation écrite de la consigne au tableau :

- Chaque PE réfléchit à ses 2 récits individuellement
- Chacun prépare une feuille de route à 4 colonnes pour prendre des notes à l'écoute des récits :

Récit 1/2/3	Titre	Ce qui est en jeu	Mon point de vue
-------------	-------	-------------------	------------------

- Les récits sont dits par quelques stagiaires volontaires comme des histoires le plus précisément possible (ça s'est passé dans telle classe... tel élève... on faisait... j'avais proposé... et alors...)
- T1 : un stagiaire fait ses 2 récits à la suite sans être interrompu. Le groupe écoute en silence et prend des notes sur sa feuille de route.
- T2 : on pose si nécessaire des questions au stagiaire pour compléter la compréhension des récits sans entrer dans l'interprétation, ni l'analyse, en évitant de faire des commentaires (questions d'explicitation). Les questions en « pourquoi » qui entraînent justification et argumentation sont évitées.
- T3 : chacun remplit individuellement les rubriques de sa feuille de route.

On passe ensuite à un autre stagiaire (T1 à T3). Un ensemble de 5 ou 6 stagiaires donne un bouquet de 10 à 12 récits, ce qui constitue un matériau déjà riche pour le travail d'analyse.

T4 : l'analyse, collective, se fait à partir des caractéristiques et des titres proposés, elle permet le passage du singulier au généralisable. L'ensemble du groupe et les formateurs peuvent alors faire la synthèse des points saillants : **relation maître / élève; questions de discipline; d'autorité...**

GAP 3 et 4

Le GAP3 cherchait à faire réfléchir les stagiaires sur la notion de « posture professionnelle » et le récit de situation. La consigne concernait le **positionnement en tant que « maître »**, soit **en situation d'enseignement**, soit **hors situation d'enseignement** (ex: récréation, en salle des maîtres, etc.).

La consigne du GAP 4 concernait **la posture d'enseignant dans la classe et dans l'école; et la question de l'évaluation**.

GAP 5 et 6

Le GAP 5, après le bilan de l'année et les évaluations donne un temps d'échanges aux stagiaires et leur permet de s'exprimer sur leur **vécu de la formation**.

Le GAP 6 était conçu davantage sur le modèle des groupes de paroles et envisageait **l'entrée dans le métier**: « A la rentrée en septembre, dans ma classe... ». Il devait permettre aux stagiaires d'éprouver leur compétence à participer à des groupes d'analyse en vue de poursuivre leur auto-formation et de développer le travail en équipe.

ANNEXE 3

La question des niveaux de responsabilité de l'enseignant est la préoccupation de S. Ce détour conceptuel dans l'interaction verbale avec le groupe de PE donne une illustration des changements de registres et de la difficulté de la co-animation :

S. et M. GSP1 : « - S. : Mais pour en revenir sur la responsabilité des enseignants. La responsabilité de l'enseignant dans sa classe ou dans l'école, elle intervient à quel niveau ? Si on devait schématiser la responsabilité de l'enseignant ?.. Doc il a une responsabilité pédagogique... De toutes les façons, vous n'en parlez pas dans vos textes, la responsabilité pédagogique, elle doit se référer aux instructions officielles. Ça fait partie, c'est le premier devoir...

(Brouhaha, agitation des PE2)

-S. : Non mais d'accord, je veux dire, la responsabilité de l'enseignant, elle est quand même à plusieurs niveaux. La responsabilité pédagogique c'est la plus évidente...

-PE : J'avais pas pensé...

(Bruit)

- PE : La responsabilité vous la mettez dans quel critère, parce que positionnement de l'enseignant dans sa classe, dans l'école, il me semble que c'est deux questions auxquelles ont doit répondre.

- S. : Ben alors !

- PE : Parce que positionnement dans sa classe ou dans l'école, c'est pas le sujet...

- S. : C'est quoi alors le positionnement ?

- PE : Ben c'est ce qu'on a dit, le relationnel.

- M. : Relationnel oui...

- PE : son rôle heu..

- M. : Ben attend quand tu parles des objectifs, des consignes...

- PE : C'est l'organisation de la classe, c'est pas avoir de responsabilité

- (Bruit)

- S. : Non, mais même par rapport à ce qui a été dit tout à l'heure, par exemple la gestion de l'ATSEM est-ce que ça fait partie d'une responsabilité pédagogique ?

-

- M. : oui...

- (Bruit)

- S. : heu...

- M. : oui, mais

- S. : y'a autre chose, je ne sais pas... Ben la responsabilité comme tout à l'heure, enfin, Bon ! L'enseignant n'a pas un rôle de chef sur l'ATSEM, il faut que les deux puissent s'accorder, est-ce que à ton avis... ». La discussion s'achève dans le bruit et les discussions individuelles.

Abstract

Resumen

Dialogue entre communautés et universités dans le cadre d'une expérience d'apprentissage communautaire

CLÉMENCE JOUËT-PASTRÉ

Professeure

Harvard University, États-Unis

JOHANNA DAMGAARD LIANDER

Professeure

Harvard University, États-Unis

RÉSUMÉ – Le présent article s'appuie sur un travail de recherche-formation qui privilégie la réflexion collective des étudiants au sujet de leurs services auprès des communautés d'immigrants vivant aux États-Unis. L'analyse des réflexions enregistrées à partir des journaux de bord et des groupes de discussion a permis de souligner les moyens pris par les étudiants pour développer une action plus ou moins unifiée au sein d'une communauté de pratique en reliant les services communautaires aux objectifs pédagogiques prévus dans leur formation. Cette étape essentielle les a amenés à découvrir leurs caractéristiques communes, en lien avec leur nouvelle communauté de pratique. Leurs expériences de transferts d'apprentissages s'avèrent décisives sous l'angle du développement des sentiments d'appartenance et de la découverte des défis culturels, politiques ou religieux de la société américaine.

INTRODUCTION

L'apprentissage communautaire (*service learning*) dans les institutions d'enseignement supérieur américaines s'inscrit dans une longue tradition. Ses origines remontent essentiellement à la philosophie éducative pragmatique de John Dewey (Dewey, 1938; Deans, 1999; Speck et Hoppe, 2004). Au cours de la dernière décennie, cet instrument pédagogique a été l'objet d'un intérêt renouvelé de la part de nombreux chercheurs, particulièrement en ce qui a trait à son potentiel, à ses impacts ainsi qu'aux questionnements qui accompagnent son développement (Stanton, Giles et Cruz, 1999). Rocheleau (2004) fait remarquer, à ce sujet, que cet intérêt grandissant coïncide avec des préoccupations majeures soulevées par l'évolution récente de la société américaine; en particulier la montée, depuis les années 1980, d'un égoïsme et d'une centration démesurés sur la carrière personnelle, qui a eu comme conséquence la marginalisation de segments importants de la population de la vie sociale et politique.

Plusieurs domaines de l'éducation ont été grandement influencés par les partisans de cet instrument pédagogique et leurs idées (Marchese, 1997). Le domaine

de l'enseignement des langues ne fait pas exception ; un nombre grandissant de chercheurs et de praticiens encouragent son utilisation (Gascoigne Lally, 2001 ; Hellebrandt, Arries et Varona, 2004 ; Jouët-Pastré et Braga, 2005).

Dans cet article, nous nous intéressons à deux expériences d'enseignement dans des cours de langue faisant partie d'un projet d'apprentissage communautaire intitulé *Le projet d'apprentissage actif de Harvard* mené par le Centre Derek Bok de l'Université Harvard.

Notre objectif premier est de faire part d'une réflexion sur la manière dont l'apprentissage communautaire a permis le rapprochement de deux réalités distinctes : celle du monde universitaire (plus spécifiquement celle de l'Université Harvard) et celle des communautés d'immigrants de langues portugaise et espagnole dans la région de Boston.

Nous allons examiner l'importance de l'apprentissage communautaire et voir comment il favorise à la fois l'apprentissage et le développement d'un climat d'entente, d'acceptation des différences et de respect entre les membres du corps universitaire, les étudiants de premier cycle et les communautés environnantes. Cette discussion servira de base à une réflexion sur la façon dont cette expérience peut contribuer à rassembler les différents acteurs pédagogiques au sein d'une communauté apprenante visant une approche pédagogique plus significative et engagée.

DES MODÈLES D'APPRENTISSAGE COMMUNAUTAIRE

Comme l'affirment Speck et Hoppe (2004), l'apprentissage communautaire est loin de représenter un domaine uniforme. Il s'agit plutôt d'un domaine complexe où s'entrecroisent des philosophies et des approches distinctes. Une exploration autour des recherches réalisées dans ce domaine révèle l'existence de neuf modèles d'apprentissage communautaire : le modèle philanthropique (Abel, 2004), le modèle pragmatique (Deans, 1999), le modèle critique (Deans, 1999), le modèle de la démocratie libérale (Morton, 1993), le modèle de la démocratie participative (Morton, 1993), le modèle de la justice sociale (Morton, 1993), le modèle du service à la citoyenneté (Morton, 1993), le modèle de l'engagement civique (Exley, 2004) et le modèle communautariste (Codispoti, 2004).

La plupart de ces modèles reposent sur des orientations pédagogiques radicalement opposées les unes aux autres. Le modèle philanthropique, par exemple, privilégie comme principe de base la neutralité à l'égard des considérations sociales (Abel, 2004), alors que le modèle critique encourage la réflexion sur l'origine des injustices sociales, tout en entretenant aussi des critiques constantes à l'égard d'une organisation sociale basée sur des structures de classes et de *races* (Deans, 1999). Pour illustrer la façon dont ces modèles divergents fonctionnent, Stanton, Giles et Cruz (1999) citent deux exemples d'étudiants dans des contextes d'apprentissage communautaire.

Le premier exemple met en évidence la différence qu'il peut y avoir entre le travail communautaire qui se limite au service d'une clientèle démunie dans une

cantine de soupe populaire (modèle philanthropique) et la situation où l'étudiant participe à des discussions, pour l'amener à réfléchir, à partir de ses expériences de bénévolat, sur les causes sociales et politiques qui font qu'une partie de la population doit avoir recours à des cantines de soupe populaires (modèle critique). Le second exemple renvoie à une situation dans laquelle l'apprentissage du bénévolat encourage non seulement les étudiants à développer leurs capacités ou leur niveau d'expertise (modèle philanthropique), mais aussi à réfléchir sur les raisons pour lesquelles on retrouve autant de gens illettrés dans une société considérée comme évoluée (modèle critique).

En tant qu'éducateurs professionnels ou enseignants de langues modernes engagés, nous privilégions davantage les modèles qui placent la pensée et l'analyse critique, ainsi que le débat d'idées, au cœur de l'expérience d'apprentissage communautaire.

Ainsi, nos efforts sont en cohérence avec les quatre objectifs portant sur l'action communautaire proposés par la Commission nationale des services communautaires (*Commission for National and Community Service*):

- 1) Offrir aux étudiants une expérience enrichissante, coordonnée à la fois par l'école et la communauté, à laquelle ils peuvent participer de manière active et réfléchie; une expérience à partir de laquelle ils peuvent se développer et apprendre à répondre aux besoins de leur communauté.
- 2) Structurer le programme pédagogique en fonction de chaque étudiant, afin de permettre à chacun non seulement de consacrer plus de temps à la réflexion, à l'expression orale et écrite de ses réalisations, mais aussi de multiplier ses observations et constats au cours de différentes activités.
- 3) Amener les étudiants à mettre en application les compétences et les savoirs nouvellement acquis dans leur vie quotidienne au sein de leur communauté.
- 4) Élargir les enseignements au-delà du contexte purement scolaire pour les ouvrir sur la communauté et développer le sens d'appartenance à l'égard des autres (Waterman, cité par Sementelli, 2004).

L'EXPÉRIENCE DE L'UNIVERSITÉ HARVARD : POINT DE VUE HISTORIQUE

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'apprentissage communautaire constitue une modalité pédagogique courante dans le système éducatif américain. Il ne s'agit donc pas d'une innovation majeure dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. Il existe des exemples décrivant des pratiques dans les écoles secondaires, datant du milieu du xx^e siècle. Il y a aussi des exemples, plus récents, provenant d'institutions universitaires, notamment l'Université Harvard.

L'efficacité de l'apprentissage communautaire comme moyen pour modeler et inciter à l'acquisition d'une langue étrangère a déjà été observée. Les élèves d'une classe d'une institution privée d'enseignement secondaire de la ville de New York bénéficiaient déjà de quatre années d'apprentissage de l'espagnol, mais éprouvaient

toujours des difficultés importantes dans l'usage de cette langue. En même temps, leurs jeunes frères et sœurs, qui fréquentaient une école élémentaire publique accueillant bon nombre d'immigrants de langue espagnole, n'éprouvaient pas le même genre de difficultés. En effet, cette dernière institution s'était servie d'un programme d'apprentissage communautaire pour favoriser l'amélioration des compétences linguistiques (à la fois pour enseigner le vocabulaire, élever le niveau de maîtrise de la langue et développer la conscience sociale et culturelle des élèves). Des échanges interculturels avec des représentants de populations comme celle du sud du Bronx (où l'usage de l'espagnol est grandement répandu) ont permis à ces jeunes élèves de rehausser leur niveau de confiance dans l'assimilation de la langue. Ces élèves participaient à des activités hebdomadaires à l'intérieur des quartiers densément peuplés par des immigrants. Pour la plupart d'entre eux, ces expériences étaient formatrices dans la mesure où les liens qu'ils tissaient avec les populations hispanophones facilitaient une prise de conscience concernant la présence (peu reconnue) d'une langue étrangère dans leur communauté et généraient l'intérêt et la motivation nécessaires pour l'apprentissage de cette langue. Ces contacts hebdomadaires avec des gens qui ne maîtrisaient parfois que leur langue maternelle mettaient les élèves dans un contexte d'immersion concrète, ce qui avait comme effet de stimuler la confiance en soi pour exercer leurs aptitudes en espagnol. Pour certains, cette expérience devenait inoubliable. L'expérience ainsi décrite a été transposée au contexte de l'Université Harvard, dans les années 1970, dans le cadre du programme de langue espagnole, grâce à un cours intitulé *La pratique communautaire en espagnol*. Les étudiants au baccalauréat étaient placés dans des agences de services sociaux de la région de Boston, afin de travailler en espagnol avec des Latino-Américains. Il s'agissait d'études libres, indépendantes du programme, prenant la forme de rencontres informelles d'une ou deux heures par semaine avec un professeur d'espagnol. Malheureusement, cette expérience a pris fin à la fin des années 1970, lorsque le professeur responsable du cours a quitté l'université pour exercer d'autres fonctions ailleurs.

Trente ans plus tard, au printemps 2002, un cours semblable a été offert à l'Université Harvard. Bien que la version récente du cours puisse paraître révolutionnaire pour certains, il est toutefois erroné de penser qu'il s'agisse d'une réelle innovation. Ce cours, intitulé *L'espagnol et la communauté*, était lui aussi destiné à des étudiants des niveaux supérieurs. Il s'agissait à l'époque (et c'est encore le cas aujourd'hui) d'un cours très exigeant : il requérait trois heures par semaine en classe, une étude poussée de la grammaire et des lectures visant à illustrer l'expérience latino-américaine aux États-Unis. Quatre heures par semaine de travail sur le terrain complétaient ces activités. Ce cours a permis ainsi aux étudiants de vivre une immersion dans la langue et la culture de l'une des minorités grandissantes des États-Unis.

Une étudiante ayant terminé le premier semestre du cours décrit ainsi son travail, qui consistait à introduire un groupe de parents d'origine latine dans une

agence de services locale: «C'était du concret, une expérience des réalités qui englobent les problématiques du bilinguisme et de l'adaptation à la culture nord-américaine et à ses institutions.» En plus de l'aider à se familiariser avec les nuances de la langue et à maîtriser de nouvelles formulations et expressions, l'étudiante précise que «ce nouveau cours a été très éducatif pour [elle]. C'était un regard réaliste sur ce qui se passe avec les Latinos aux États-Unis» (Potier, 2002).

Ce cours continue d'être offert, chaque semestre, à un nombre limité et sélectionné d'étudiants au baccalauréat. De plus, au printemps 2004, un autre cours, intitulé *Le portugais et la communauté*, a été ajouté au programme pédagogique de l'Université Harvard. Actuellement, les deux cours font partie du projet pilote d'apprentissage actif du Centre Derek Bok pour l'apprentissage communautaire à l'Université Harvard. Le succès des cours auprès des étudiants et leur notoriété au sein même de l'université ont pour conséquence de susciter de nouveaux objets de recherche, ainsi que des réflexions nouvelles sur les modèles à privilégier dans les futures classes de langue à l'Université Harvard ou même ailleurs. Le projet pilote d'apprentissage actif du Centre Derek Bok a été créé en avril 2004, à la suite de la publication d'un rapport détaillé sur le programme pédagogique de l'université (Harvard University, 2004). Dans une section intitulée *Élargir les opportunités*, ce rapport consacrait plusieurs pages à la dimension du service communautaire du programme de baccalauréat. Selon le compte rendu du programme, sur l'ensemble des étudiants de Harvard ayant répondu à un sondage, 47 % déclaraient avoir travaillé comme bénévoles dans la communauté durant l'année universitaire (Université Harvard, 2004). De même, au cours des dernières années, une augmentation significative des orientations favorisant des carrières dans le secteur du service communautaire a été observée chez les diplômés de Harvard. Cependant, il a été noté que :

«[...] il y a relativement peu d'opportunités pour l'intégration des étudiants à des activités de service à la communauté dans le cadre de leurs cours. Les étudiants recherchent des opportunités pour contextualiser et réfléchir sur leurs activités de service communautaire à partir de cours portant sur des sujets qui leur fournissent des informations, des cours qui incluent des composantes du service à la communauté et dans lesquels ils peuvent se servir de leurs activités comme base pour leurs travaux ou leurs projets.» (Harvard University, 2004, p. 49-51)

L'espagnol et la communauté et *Le portugais et la communauté* ont été mentionnés parmi le nombre très restreint de cours à l'université qui comprennent une composante de service à la communauté. Par contre, le rapport n'approuvait pas le choix d'accorder des crédits aux étudiants dans le cadre de leur service à la communauté; il encourageait néanmoins l'établissement de liens solides entre les services à la communauté et le programme pédagogique. Pour Sergiovanni (1994), relier les services à la communauté aux objectifs du programme pédagogique permet *une action unifiée au sein de la communauté de pratique* et représente une des étapes essentielles pour la construction d'une communauté apprenante. Plus

explicitement, cela représente un espace opportun et contextualisé d'apprentissage pour les niveaux avancés des langues modernes parlées dans la région de Boston, comme l'espagnol, le portugais, le russe et le chinois. Le compte rendu du rapport recommandait que les cours, comportant une composante de service à la communauté, soient limités à 12 étudiants afin de maximiser les possibilités de tutorat et de supervision de la part des membres du corps enseignant. Il suggérait également de mener une étude formelle à l'échelle de l'université pour déterminer comment concevoir, développer et enseigner de tels cours. Le Centre Derek Bok pour l'enseignement et l'apprentissage a alors créé le projet pilote d'apprentissage actif de Harvard qui a donné lieu à la création des cours intitulés *L'espagnol et la communauté* et *Le portugais et la communauté*. Ces cours, proposés et créés par les auteurs de cet article, sont étudiés attentivement comme modèles pour de futurs cours à l'Université Harvard.

LES COMMUNAUTÉS DE LANGUES ESPAGNOLE ET PORTUGAISE DANS LA RÉGION DE BOSTON

Les États-Unis possèdent une longue tradition de multiculturalisme et de diversité de leur population. Cette tradition s'est vue renouvelée et approfondie avec l'arrivée d'importantes vagues de nouveaux immigrants (Margolis, 1998 ; Suarez-Orozco, 2004). La Nouvelle-Angleterre, et plus spécifiquement la région de Boston, représente un nouveau foyer pour des immigrants provenant de partout dans le monde. Les communautés de langues espagnole et portugaise forment de nos jours l'une de plus importantes parties de la population immigrante de la région.

Les communautés de langue espagnole

Aux États-Unis, les Latinos font partie des minorités visibles. Avec une population actuelle de plus de 39 millions d'habitants (soit 13 % de la population totale des États-Unis), ils représentent le groupe minoritaire le plus important et qui ne cesse de croître. Le *Census Bureau* estime que, d'ici 2050, le quart de la population américaine sera d'origine latine. À Boston, au cours du xx^e siècle, la population Latino n'était pas très importante. En effet, ce n'est que depuis les vingt dernières années que des Latinos s'y sont installés dans une plus large proportion. En 1970, les Latinos représentaient moins de 3 % de la population de la ville ; en 1980, le pourcentage avait plus que doublé et, en 1990, les Latinos composaient près de 11 % de la population. Désormais, Boston est l'une des villes des États-Unis où les Latinos sont les plus représentés, à côté d'autres villes telles que New York, Los Angeles, Houston, Chicago, San Diego, Washington et Miami.

Il est communément reconnu que la présence de la langue et de la culture espagnoles en Amérique du Nord remonte au xvi^e siècle, lorsque les Espagnols sont arrivés et ont commencé à peupler plusieurs régions. L'espagnol était parlé dans ce qui allait devenir les États-Unis bien des décennies avant que le premier colon anglophone ne s'établisse à Jamestown (1607) pour fonder, par la suite,

Plymouth Rock au Massachusetts en 1620. Durant la période appelée *l'âge de la découverte*, les Espagnols ont exploré une grande partie du continent, ont fondé des missions et des villes et se sont établis en Floride ainsi que dans le sud des États-Unis, du Texas à la Californie. En 1521, Juan Ponce de León fondait San Juan à Puerto Rico et, en 1542, les Espagnols arrivaient dans la région de San Diego. La plus vieille ville des États-Unis, Saint-Augustine, a été fondée en 1565 ; la ville de Santa Fe au Nouveau-Mexique était quant à elle fondée en 1609. Aujourd'hui, l'importance des Latinos dans l'histoire et l'évolution des États-Unis peut se mesurer ne serait-ce que par le nombre d'États, de villes, de chaînes de montagnes ou de rivières portant un nom hispanique : Florida, Nevada, San Francisco, Colorado, Arizona, etc.

Le terme Latinos englobe plusieurs nationalités ou origines hispanophones différentes. Il désigne tout autant les communautés issues des Caraïbes que celles de l'Amérique centrale ou du Sud. Les immigrants latinos s'identifient fortement à leur pays d'origine ; ce sentiment identitaire se maintient au sein de la communauté des Latinos établie aux États-Unis qui continue à distinguer les Mexicains des Portoricains, des Péruviens ou des Guatémaltèques, etc. D'ailleurs, il est à observer que, dans la région de Boston, exception faite des Cubains, tous les groupes de nationalité latino ont connu une croissance (en termes démographiques) entre 1990 et 2000 (Jones, 2002).

À Boston, la population totale a augmenté de 2,6 %, mais sa composition a considérablement changé. Les Latinos connaissent une poussée démographique beaucoup plus grande que n'importe quel autre groupe, soit une augmentation de 37,3 %. Les Latinos représentent maintenant 14,4 % de la population de Boston, soit une augmentation de 3,7 %, la plus importante parmi tous les groupes minoritaires. Les blancs non hispanophones ne forment plus désormais la majorité des Bostoniens. Boston possède la plus grande population de Latinos dans les États de la Nouvelle-Angleterre. La majorité de la population de Latinos est portoricaine (environ 32 %), tandis que les autres sont d'origines dominicaine, salvadorienne, guatémaltèque et hondurienne (Uriarte, 1992). Seuls les Mexicains et les Cubains, pourtant présents en grand nombre dans le reste des États-Unis, sont sous-représentés à Boston.

Les communautés de langue portugaise

En Nouvelle-Angleterre, trois importantes communautés de langue portugaise sont présentes : les Portugais, les Capverdiens et les Brésiliens. Si elles partagent la même langue, elles s'avèrent toutefois extrêmement différentes en ce qui concerne leurs passés ethnique et racial. Ces différences apparaissent aussi selon la période historique au cours de laquelle leurs processus de migration aux États-Unis ont eu lieu et selon les politiques d'immigration en vigueur à l'époque. En conséquence, leurs expériences, leur établissement, leur adaptation et leur nouvelle vie aux États-Unis présentent, malgré certaines similarités, plusieurs particularités qui ne sont pas partagées par les trois groupes.

La présence de la communauté portugaise aux États-Unis remonte à l'époque où les Européens ont posé pour la première fois le pied dans le Nouveau Monde. La littérature offre même quelques comptes rendus d'explorateurs portugais laissant planer l'hypothèse qu'ils auraient découvert l'Amérique du Nord avant Christophe Colomb (Mira, 1998 ; Pap, 1981). Par ailleurs, un navigateur portugais, João Rodrigues Cabrillo, s'est taillé une place de choix dans l'histoire officielle des États-Unis en dirigeant la première expédition européenne en Californie. Plus tard, durant l'époque coloniale, un certain nombre de Portugais se sont établis en Amérique du Nord, notamment un groupe de Juifs d'origine portugaise qui sont arrivés en 1654 et ont contribué à la fondation de New York (Pap, 1981 ; Ribeiro, 2000). Une vague d'immigration plus importante a débuté au commencement du XIX^e siècle et a pris l'ampleur d'une immigration de masse dans les années 1870 (Pap, 1981 ; Ribeiro, 2000). Du fait de certaines restrictions de la loi sur l'immigration des États-Unis, l'immigration portugaise a chuté dramatiquement entre 1920 et 1950 pour atteindre un taux encore plus faible dans les années 1960 (Pap, 1981 ; Ribeiro, 2000). D'après la Massachusetts Alliance for Portuguese Speakers (MAPS) (2002), qui base ses estimations sur le dernier recensement et sur les estimations des dirigeants des communautés, 70 000 Portugais vivent dans le Grand Boston à ce jour.

La présence capverdienne aux États-Unis, elle aussi assez ancienne, remonte au moins au XVIII^e siècle (Halter, 1993 ; Meintel, 1984 ; Sanchez, 1999). La littérature rapporte que les Capverdiens sont arrivés au Nouveau Monde comme membres d'équipage des baleiniers. Plus tard, à la fin du XIX^e siècle, un groupe plus considérable s'est établi au Massachusetts. Ils travaillaient alors dans les moulins à laine et à la récolte des canneberges ; leur contribution à l'économie locale a donc été grande (Halter, 1993). Bien que durement touchés par les lois restrictives sur l'immigration des années 1920, les immigrants capverdiens n'ont jamais cessé de venir aux États-Unis et ont toujours choisi le Massachusetts comme principale destination. En définitive, on trouve à la fois des descendants des Capverdiens et des gens nouvellement arrivés des îles vivant dans la même communauté, formant ainsi une communauté immigrante stratifiée (Sanchez, 1999). Le nombre de Capverdiens vivant dans la région de Boston est estimé à 30 000 (MAPS, 2002). Cependant, ce chiffre doit être considéré avec prudence, car une évaluation exacte demeure complexe. Cette difficulté découle de l'assimilation des Capverdiens à d'autres communautés. En effet, ils sont considérés comme Portugais du fait de la colonisation de leur territoire par ces derniers, il y a de cela plus de 500 ans et qui ne s'est achevée qu'en 1975 avec la proclamation de l'indépendance. Cependant, un autre facteur complexifie cette identification ; il s'agit de leur passé racial qui les amène, dans le contexte nord-américain, à être considérés comme des Afro-Américains.

Enfin, le Brésil étant traditionnellement un pays d'immigrants, l'histoire de l'immigration de sa population aux États-Unis est beaucoup plus récente que celle des Portugais ou des Capverdiens. Elle ne remonte qu'à la seconde moitié des

années 1980 (Jouët-Pastré, Loveless et Braga, 2004; Margolis, 1994; Martes, 2000; Sales, 1999). Tout comme pour les Capverdiens, il est très difficile d'évaluer le nombre exact de Brésiliens vivant aux États-Unis. D'après l'archidiocèse de Boston et le consulat du Brésil, ils sont estimés à 200 000 pour le Grand Boston. Cependant, le recensement fait par les États-Unis n'identifie que 39 011 individus dans tout l'État du Massachusetts. Deux explications répondent à ce manque de fiabilité dans les données. Des chercheurs avancent que la situation irrégulière (en termes de statut légal aux États-Unis) d'une large proportion d'immigrants brésiliens représente un facteur d'inhibition de leur représentation dans la société américaine; la crainte d'une exclusion par les autorités américaines les amène à éviter de répondre aux recensements. L'autre facteur est encore une fois lié à une confusion des identités. L'histoire, l'origine géographique et les similarités linguistiques entre les langues portugaise et espagnole entraînent des confusions de la part des Américains qui ont tendance à associer les Brésiliens aux Espagnols; ce malentendu aurait, dans certains cas, des répercussions sur le recensement.

DESCRIPTION DES COURS ESPAGNOL 60 ET PORTUGAIS 60

Le cours *Espagnol 60: L'espagnol et la communauté* est présenté aux étudiants dans les termes suivants: un cours de langue avancé qui se penche sur les Latino-Américains et sur leur expérience aux États-Unis. Il favorise l'engagement communautaire, considéré comme le moyen par excellence pour atteindre une meilleure fluidité verbale et une compréhension culturelle. Les étudiants sont placés dans des agences et des organismes communautaires de la grande région de Boston. Le travail en classe se concentre plus particulièrement sur des lectures et des films produits par des membres de la communauté latino-américaine des États-Unis ou encore portant sur cette communauté et sur les usages langagiers qui lui sont spécifiques. Ce cours, entièrement donné en espagnol, prévoit une place pour des visites occasionnelles de la part des membres de la communauté des Latinos. Les étudiants doivent remplir une demande d'admission faisant état de leurs études antérieures de la langue espagnole, de leur expérience en travail communautaire et de leur intérêt à participer au cours. Une entrevue avec le personnel enseignant constitue un préalable à l'admission. En classe, les étudiants échangent sur les lectures, les films et les problématiques linguistiques importantes liées aux Latino-Américains et aux Hispanophones vivant aux États-Unis. Les thèmes étudiés sont l'immigration, la relation au langage et à l'identité, les enfants d'immigrants, les diverses origines de la communauté et la place des Latinos dans la littérature, l'art, la musique et les médias. Les étudiants doivent mener des discussions en classe et tenir un journal de bord sur leur travail. Ils reçoivent une évaluation écrite du superviseur qui les suit dans le cadre de leurs activités communautaires, et une note finale est octroyée pour le cours sur la base de tous les points précédents en plus d'un examen et d'un travail final. Les deux dernières composantes du cours seront décrites plus loin.

Le cours *Portugais 60: Le portugais et la communauté* est présenté aux étudiants comme un cours avancé de perfectionnement de la langue et de découverte de la culture portant sur l'expérience luso-afro-brésilienne aux États-Unis. Il cherche à favoriser l'engagement communautaire, considéré comme le véhicule par excellence pour atteindre une plus grande fluidité verbale et une meilleure compréhension culturelle. Le placement des étudiants dans des agences et des organismes communautaires de la région de Boston permet à ces derniers d'accomplir quatre heures de service communautaire par semaine et représente une exigence du cours. Le travail en classe se concentre sur des lectures couvrant divers aspects de l'expérience de l'immigration selon les approches historique, ethnographique, littéraire, sociologique et linguistique. Des films et des documentaires produits par des Luso-Afro-Brésiliens ou portant sur leurs communautés et sur leurs usages spécifiques de la langue portugaise font aussi partie des sujets de discussion en classe. Enfin, le cours comprend des visites sur le terrain dans des communautés et lors d'événements culturels. Des représentants d'associations communautaires locales fournissant des services à la communauté lusophone de la région de Boston sont invités en classe, en début de semestre, afin de présenter leurs activités aux étudiants et d'expliquer le type de travail pouvant être accompli dans un cadre bénévole. Après ces discussions initiales, les étudiants postulent auprès de l'institution de leur choix. Certains commencent le travail bénévole immédiatement après la première entrevue, d'autres doivent passer deux ou trois entrevues avant de trouver un poste répondant à la fois à leurs attentes et à celles de l'organisme.

Que ce soit dans le cours *Portugais 60* ou *Espagnol 60*, les étudiants ont la possibilité d'occuper une grande variété d'emplois au sein des associations communautaires locales. Les expériences de travail sont donc de tous ordres : assistance dans les classes d'éducation à la citoyenneté, participation aux ateliers sur les droits humains dans les usines, programmes parascolaires pour les enfants de tous âges, élaboration de matériel publicitaire pour les collectes de fonds des associations, assistance dans les tâches des avocats qui interviennent dans des dossiers de travailleurs immigrants, service de traduction dans les contextes médical et juridique, programmes de prévention du VIH, etc. De façon générale, l'expérience de travail permet à l'étudiant d'être exposé à un monde et à une vision globale de la communauté qui l'intéresse, ce qui n'est pas réalisable à l'intérieur du campus de l'Université Harvard.

DÉVELOPPEMENT DES APPRENTISSAGES

L'expérience des étudiants dans les cours *Portugais 60* et *Espagnol 60* offerts depuis quatre ans s'avère intéressante sous l'angle du développement des apprentissages. Notre analyse se basera sur quatre types de données : 1) les écrits réalisés dans le cadre du cours ; 2) les commentaires issus du journal de bord de l'étudiant ou des notes et témoignages transmis au sujet des expériences sur le terrain ; 3) les examens finaux ; et 4) les entrevues pour des fins de suivi (en personne ou par courriel) une fois le cours complété.

Des points communs ont été relevés à partir de l'analyse des réflexions orales et écrites des étudiants; nous les explorerons dans cette section.

Exploration en vue d'une future carrière

Dans leurs réflexions, plusieurs étudiants ont mentionné qu'ils profitaient de ces cours de soutien à l'apprentissage afin d'explorer des possibilités de futures carrières:

«J'aime travailler avec les enfants, mais maintenant je suis très intéressé par une carrière en droit. Ainsi, j'ai décidé de poser ma candidature pour travailler avec le Centre d'immigration brésilien ou bien le Centre des travailleurs brésiliens.» (SL – journal, février)

Il est intéressant de constater que plusieurs étudiants se sont préalablement engagés dans des activités de bénévolat avant de commencer les cours *Espagnol 60* ou *Portugais 60*; d'autres ont été en mesure d'appliquer leurs aptitudes langagières de façon active, combinant ainsi leurs connaissances issues du monde universitaire à celles acquises au sein de leur communauté. Une telle expérience leur a permis de prendre conscience de l'importance de la communication afin d'effacer les barrières de classe sociale, de race et de langue. En rapprochant la communauté de l'université, cette expérience a également permis une continuité entre l'univers des étudiants (social, communautaire, religieux, familial, personnel, etc.) et l'apprentissage.

«J'ai étudié l'espagnol pendant huit ans, au collège, puis à l'université. Je ne l'ai jamais utilisé en dehors de la classe, mais, au cours de cette session, j'espère pouvoir combiner mon expérience de bénévolat à mes aptitudes en espagnol dans les communautés latinos de Boston. J'aimerais travailler avec une agence pour les femmes de la communauté latino qui vivent des situations de violence conjugale. Par la suite, je vais passer l'été à travailler pour les droits de l'homme au Mexique dans le but de préparer ma thèse.» (LP – demande d'admission au cours, janvier)

Gains linguistiques

Les étudiants précisent fréquemment qu'ils prennent d'abord le cours pour développer leurs aptitudes linguistiques:

«Cette expérience m'aidera beaucoup à améliorer mon portugais.» (CW – journal, février)

Ils comprennent rapidement que cette expérience sera enrichissante et prendra en compte tant les aspects culturels que linguistiques du processus d'acquisition de la langue. L'exemple ci-dessous montre la complexité et la richesse du processus d'acquisition d'une langue dans un contexte de travail.

«Lors de mon premier jour au centre, j'ai lu: "La perception commune est que les interprètes ne font que répéter des mots. En réalité, le processus de traduction est une tâche qui fait appel à plusieurs aptitudes cognitives; les interprètes communiquent des

concepts, non des mots isolés.” Quand j’ai servi d’interprète pour la première fois, j’ai appris ce que ces mots signifiaient. Il est impossible de traduire tous les mots de chacune des phrases. Les clients parlent trop vite et je ne peux me rappeler tout ce qu’ils ont dit. La chose la plus importante est de communiquer leurs idées et leurs significations à l’avocat. Dans ce processus, bien que j’essaie d’être le prolongement neutre de l’avocat, j’influence forcément le dialogue.» (JH – journal, mars)

En étant impliqué dans un contexte actif de travail, celui qui apprend peut vraiment s’approprier la langue. D’après Toohey (1996), la communauté apprenante permet d’offrir une nouvelle approche de l’apprentissage d’une langue seconde où « celui qui apprend la seconde langue est considéré non comme un apprenti assimilant la seconde langue, mais plutôt comme un nouvel arrivant qui commence à participer et s’initie aux pratiques d’une communauté particulière » (p. 553).

Rapports entre langue et culture

Les étudiants font, par eux-mêmes, des associations entre ce qu’ils découvrent dans leurs lectures et ce qu’ils vivent au sein de la communauté, comme en témoigne l’extrait ci-dessous :

« La culture, comme la langue, est dynamique. Les sociétés violent constamment les lois culturelles, et la culture doit s’adapter pour être capable de survivre. La voix d’un écrivain nuyoricain, par exemple, attire l’attention sur le sentiment d’être rejeté par la culture dominante. On peut voir rapidement que cela fait partie de la situation de toute nouvelle culture aux États-Unis; c’est la complexité des situations de changement.» (NM – journal, mars)

L’étudiant s’exprime ainsi sur les bouleversements qu’un immigrant peut vivre sur le plan des références culturelles et de l’identité d’origine qui devient plus complexe ou hybride et qui exige une adaptation et des réajustements face à une nouvelle société. Pour l’immigrant, « tout l’effort [...] consiste non pas tant à se réapproprier une identité [associable à la culture d’origine] qu’à se réapproprier les moyens de définir par lui-même, selon ses propres critères, son identité » (Cuche, 1996, p. 91). La nouvelle culture de même que la nouvelle langue méritent le respect et reflètent, comme le souligne l’étudiant, les changements vécus par les immigrants aux États-Unis.

Conditions des immigrants et application des politiques d’immigration aux États-Unis

Un des thèmes récurrents émanant des écrits des étudiants est celui du manque de considération non seulement à l’égard des communautés de langue espagnole ou portugaise aux États-Unis, mais des immigrants en général, comme le montre l’exemple ci-dessous :

« J'ai eu vraiment honte de regarder ces gens courir et ramper dans la boue, mourir de faim et être abusés [...] Je manque de compréhension du monde [...] Je ne savais rien de tout cela la semaine dernière. » (SC – journal, février)

Cet extrait est la réaction, traduite dans l'écrit, des commentaires d'un étudiant à la suite du visionnement d'un film intitulé *A fronteira* [La frontière] (Carminatti, 2002), qui relate la saga de deux familles brésiliennes traversant la frontière mexicaine dans des conditions extrêmement difficiles. Même si ce film fait figure de pionnier au sens où, pour la première fois au cinéma, il illustre en images le parcours d'immigrants brésiliens tentant de traverser la frontière mexicano-américaine de manière illégale, il est loin d'être le premier film à décrire la dure réalité à laquelle diverses communautés internationales doivent faire face lorsqu'elles tentent d'entrer aux États-Unis sans la documentation nécessaire (Young, 1977; Richardson, 1982; Frey, 2002; Nava, 1984).

Ainsi, bien que plusieurs étudiants aient déjà eu l'occasion de visionner des versions hollywoodiennes de l'expérience de l'immigration, ils n'avaient pas nécessairement fait le lien entre ce qui était dépeint dans les films et la réalité, celle de leur propre expérience au quotidien ou celle d'une partie des populations qui les entourent.

Les étudiants étaient aussi surpris par la position apparemment ambiguë des autorités américaines à l'égard des immigrants en situation irrégulière :

« Une autre chose que je n'ai pas comprise ni dans le livre de Margolis ni dans les discussions en classe, c'est comment il est possible pour ces immigrants d'avoir accès à toutes ces ressources sans attirer l'attention de l'INS [Immigration and Naturalization Service]. La maison de Dona Dália est probablement bien connue. Je sais même qu'elle existe et je peux presque connaître l'adresse. L'INS n'est pas remplie de fous. Aussi, comment une telle maison, remplie d'immigrants illégaux, peut-elle survivre? Et que dire de ces centres qui aident les immigrants brésiliens; ne sont-ils pas dérangés par l'INS? Ont-ils le droit de cacher l'identité de leurs membres? Qu'en est-il des églises fondées par les immigrants; ont-elles des problèmes avec l'INS? Quels genres de problèmes la communauté brésilienne a-t-elle avec l'INS? Les problèmes existent-ils seulement quand ils entrent dans le pays ou est-ce qu'ils continuent par la suite? » (SL – journal, février)

Comme le montre le passage ci-dessus, les étudiants s'interrogent sur la manière dont les autorités de l'immigration entretiennent, pour diverses raisons politiques et économiques, le statut invisible d'une large partie de la société américaine. Ce manque de lucidité à propos de la politique d'immigration menée par les États-Unis apparaît autant chez les étudiants blancs non hispaniques issus d'une longue lignée de générations américaines que chez les étudiants de la première ou seconde génération d'immigrants.

Ces extraits révèlent combien les expériences d'apprentissage communautaire ont été décisives dans le processus de formation et dans la prise de conscience des problématiques sociales et politiques des immigrants. Mais en retour « les étudiants

[peuvent constituer] d'importants collaborateurs [...] dans la construction de la conscience et des actions mobilisatrices menées de concert avec la communauté».

Les journaux de bord et les discussions menées en groupe reflètent la progression de cette prise de conscience. On l'observe par exemple dans l'extrait ci-dessous :

« Toutes les nouvelles à propos des immigrants donnent l'impression aux gens que ce pays n'aime pas les immigrants et qu'ils sont un problème. En réalité, ce pays dépend des immigrants, mais pour des raisons variées; nous ne pouvons permettre à tous d'immigrer dans notre pays, mais le gouvernement tolère tout de même un certain nombre d'immigrants illégaux. » (SL – mi-session, avril)

L'intérêt des étudiants envers le cours semble être de deux ordres : un intérêt d'ordre linguistique, relié à la pratique du portugais ou de l'espagnol, et un intérêt d'ordre culturel, relié à l'acquisition de connaissances sur une ou plusieurs communautés de langue espagnole ou portugaise de la région de Boston. Ainsi, plusieurs d'entre eux ne s'attendaient pas à ce que cette formation leur permette de bénéficier à la fois d'une meilleure compréhension des positions sociales implicites et explicites ainsi que des politiques relatives à l'immigration menées par les États-Unis, tout en découvrant la façon dont leurs propres perceptions s'insèrent dans ce cadre.

Savoirs relatifs aux dimensions de la communauté

Les effets de l'approche de la formation en service peuvent être clairement observés dans les commentaires des étudiants participant aux cours *Espagnol 60* et *Portugais 60*. Certains d'entre eux ont déclaré qu'ils ont pris conscience du fait qu'une assez grande communauté de langue portugaise existait dans la région de Boston. Ainsi, même si ces étudiants détenaient des connaissances préalables sur le sujet (ces connaissances étant par ailleurs à l'origine de leur motivation à s'engager dans le cours), leurs écrits nous apprennent que les lectures faites dans le cadre du cours ainsi que le travail au sein de la communauté ont fait émerger une conscience plus forte de la présence de lusophones en Nouvelle-Angleterre. Ils n'en avaient pas conscience jusque-là :

« Comme je suis de Cambridge, je savais déjà qu'il y avait beaucoup d'entreprises lusophones dans cette région. [...] Cependant, le fait d'observer le phénomène de plus près m'a amené à prendre conscience de la présence non négligeable de la communauté de langue portugaise. Jusqu'ici, je n'avais pas perçu l'ampleur du nombre d'entrepreneurs de langue portugaise dans cette région.

Même si les entreprises portugaises semblent être nombreuses dans l'est de Cambridge, la présence de toutes les communautés de langue portugaise est une réalité. Nous avons trouvé quatre restaurants portugais, deux brésiliens et un capverdien dans cette zone. Nous avons aussi filmé une grande gamme de services comprenant des magasins de vente au détail, des poissonniers, des pâtisseries, des salons de beauté, des

agences de voyages, des compagnies d'assurances, des boutiques, des associations sportives, et au moins une banque (Portuguese American Credit Union) et une église (Santo António) spécifiquement orientés vers la communauté.» (CL – journal, avril)

En plus d'acquérir une compréhension large et de haut niveau de la littérature des communautés hispanophones et lusophones, les étudiants, durant le cours, se sont aussi développés sur le plan personnel :

«Au fur et à mesure du cours, j'ai en quelque sorte appris à regarder avec les yeux de la communauté lusophone et à voir où se trouvent les occasions d'évoluer... pour moi avant, je n'avais pas la chance de pouvoir les découvrir ; je ne les voyais qu'avec le regard d'une étrangère, et maintenant j'ai la chance d'avoir intégré ce milieu en tant que membre.» (AO – entrevue)

Dans le cours *Espagnol 60*, les étudiants sont certainement arrivés à mieux comprendre le concept de Latino à mesure que le cours progressait :

«Que tu sois Mexicain ou Paraguayen, du point de vue nord-américain, tu es Latino. J'ai récemment travaillé avec des immigrants du Panama, du Venezuela et de la République Dominicaine et ils n'ont jamais cessé de questionner l'identité, au niveau politique, de la communauté latino. Ils ont réalisé que s'ils veulent gagner du pouvoir politique, s'ils veulent être entendus, ils doivent jouer le jeu de l'identité dans ce pays. Aucun politicien ici ne va écouter les Nicaraguayens ou les Colombiens, mais il ou elle prêtera attention aux Latinos...

L'identité devrait être pensée comme une production jamais complète, toujours en processus, de concert avec la représentation et non à l'extérieur de celle-ci. Bien que les Guatémaltèques ne dansent pas nécessairement le tango et qu'on ne mange pas de burritos au Pérou, nous ne pouvons nier le fait que la catégorie Latino est omniprésente ; elle est réelle, elle est contemporaine et n'est pas nécessairement un terme ethnique ou racialement fixé.» (JH – examen final)

L'évaluation de nos étudiants

À la fin de la session, chaque étudiant a reçu une évaluation écrite de la part de son superviseur. Ce document faisait état de la performance des étudiants de même que de la réussite de la formation. Ce qui suit est un extrait de l'évaluation de deux étudiants qui, dans le cadre de la formation, étaient assistants dans une classe d'éducation de base pour adultes.

1. *Est-ce que l'étudiant bénévole a travaillé de manière à répondre à vos attentes? Pourquoi?*

La participation des étudiants dans deux classes d'anglais langue seconde (ESL) a été merveilleuse. Ils ont pris des initiatives, se sont montrés créatifs, très à l'aise, communicatifs et aidants pour les élèves. En plus, ils étaient très habiles à aider les instructeurs à donner une attention individuelle à tous les élèves de la classe durant différentes activités. Ils ont fait un très bon travail pour initier les élèves en ESL aux compétences informatiques de base, aux bases du traitement de texte. Ils étaient responsables et souples.

2. *Croyez-vous que le fait d'avoir travaillé pour votre organisme ait donné à l'étudiant l'opportunité d'en apprendre plus sur l'expérience des Latinos aux États-Unis? Pourquoi?*

Oui. Ces bénévoles ont interagi avec les élèves sur une base personnelle et individuelle, de même qu'avec les classes d'ESL en entier. Ils ont découvert le niveau de compétences informatiques de ces élèves qui représentent un échantillon de la population d'immigrants latinos de la région de Boston. Les bénévoles étaient intéressés par la vie des élèves et leurs réajustements face à des problématiques telles que vivre et travailler dans ce pays. Ils étaient capables de converser avec les élèves adultes et d'en apprendre plus à propos de leur vie. Ils se sont engagés dans des conversations très intéressantes avant et après les cours et semblent avoir acquis une nouvelle approche face à la vie des immigrants.

3. *Avez-vous des suggestions afin d'enrichir l'expérience de nos étudiants?*

Les étudiants de Harvard qui recherchent davantage ce type d'expérience devraient se porter volontaires pour venir aider les élèves sur une base plus régulière. Il y a des possibilités de bénévolat pour eux et nos élèves latinos apprécieraient l'aide sans aucun doute. En plus, ils pourraient partager ce qu'ils ont appris de leur expérience à l'agence.

Réflexions finales des étudiants

Les étudiants ont commenté leur expérience de formation de la façon suivante :

« Je recommande fortement le cours et j'ai plus particulièrement aimé l'aspect du service communautaire. C'est utile de s'exercer à parler espagnol dans un environnement rempli de gens dont c'est la langue d'origine. »

« *Portugais 60* est une opportunité unique à Harvard. En tant qu'étudiant de dernière année, je n'ai jamais eu l'occasion de combiner les services communautaires et l'apprentissage. »

« Bien que le nom ne le suggère pas au départ, *Espagnol 60* est un excellent cours d'études latines : des cours bien menés et compréhensibles avec des analyses de films, de littérature, de langue, de grammaire, de politique et d'histoire combinées ensemble. Un excellent cours ! »

« Je recommande fortement *Portugais 60*. C'est une excellente façon de parfaire ses compétences langagières tout en découvrant d'importantes communautés d'immigrants. »

« Les lectures étaient intéressantes et la pratique de la grammaire utile, mais le bénévolat à l'extérieur était une expérience unique et enrichissante. Je recommanderais vraiment le cours pour l'expérience de la pratique de l'espagnol ici, dans la communauté de Boston — c'est la meilleure partie du cours. »

CONCLUSION

Les cours d'apprentissage communautaire ont eu des effets significatifs sur plusieurs aspects du développement universitaire et personnel des étudiants. Premièrement, les cours sont organisés et présentés comme des cours de langue avancés et procurent un environnement linguistique et culturel riche dans lequel les étudiants peuvent prendre conscience de la complexité de l'apprentissage et de l'usage d'une langue étrangère. Les étudiants peuvent acquérir des structures langagières et comprendre les messages sociaux, politiques et culturels inscrits dans le langage. La formation de type expérientiel et communautaire fournit aussi de multiples occasions pour les étudiants intéressés d'explorer des possibilités de carrière et de réaliser de nouvelles expériences professionnelles. Les étudiants ont l'occasion de travailler sur des problèmes concrets et avec des professionnels expérimentés qui viennent en aide aux communautés de langues espagnole et portugaise. Dans ce contexte d'apprentissage expérientiel, ils peuvent ainsi se servir de leur première expérience avec la communauté comme un modèle de base dont ils pourront s'inspirer par la suite.

Un autre effet de la formation a néanmoins émergé, et peut-être de façon plus importante que le premier : le développement personnel des étudiants. Autrement dit, en explorant la présence des communautés de langues portugaise et espagnole aux États-Unis et, plus particulièrement, en Nouvelle-Angleterre, les étudiants ont aussi exploré leurs propres perceptions de l'immigration et de l'appartenance nationale, ainsi que la façon dont celles-ci influencent en retour le décalage de leurs identités nationales : celle de l'Américain de souche par rapport à celle de l'étranger au sein d'une société américaine stratifiée.

Les étudiants qui s'engagent dans les expériences d'apprentissage communautaire réalisent que les communautés leur enseignent différentes leçons. Comme le montrent les données présentées et discutées dans ce texte, les étudiants ont été amenés à comprendre que la formation expérientielle « est beaucoup plus qu'un simple jeu d'apparences ; il s'agit de se respecter les uns et les autres et d'apprendre à voir le monde comme le voient les autres ; cela requiert un dialogue actif et soutenu avec les membres de la communauté » (Exley, 2004, p. 88).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abel, C. (2004). A justification of the philanthropic model. In B. Speck et S. Hoppe (dir.), *Service-learning: History, theory, and issues*. Westport, CT: Praeger.
- Carminatti, R. (2002). *A Fronteira*. États-Unis, Motion Factory.
- Codispoti, F. (2004). A justification of the communitarian model. In B. Speck et S. Hoppe (dir.), *Service-learning: History, theory, and issues*. Westport, CT: Praeger.
- Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La découverte.
- Deans, T. (1999). Service-learning in two keys: Paulo Freire's critical pedagogy in relation to John Dewey's pragmatism. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 6, 15-29.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Exley, R. (2004). A critique of the civic engagement model. In B. Speck et S. Hoppe (dir.), *Service-learning: History, theory, and issues*. Westport, CT: Praeger.
- Frey, J.C. (2002). *The Gatekeeper*. États-Unis, Universal Home Video.
- Gascoigne Lally, C. (2001). Service/community learning and foreign language teaching methods. *Active Learning in Higher Education*, 2(1), 53-64.
- Halter, M. (1993). *Between race and ethnicity: Cape Verdean American immigrants, 1860-1965*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Harvard University (2004). *Public Service in the Curriculum. A Report on the Harvard College Curricular Review*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Hellebrandt, J., Arries, J. et Varona, L. (2004). *Juntos: Community partnerships in Spanish and Portuguese*. Boston, MA: Heinle.
- Jones, C. (2002). State's largest numerical growth of Latinos is in Boston. *The Gastón Institute Report*, 1(automne), 8-9. Document téléaccessible à l'adresse URL: < <http://www.gaston.umb.edu/publications/gr/9xxnl/articles/latinbos.html> >.
- Jouët-Pastré, C. et Braga, L. (2005). Community-based learning: A window into the Portuguese-speaking communities of New England. *Hispania*, 88(4).
- Jouët-Pastré, C., Loveless, M. et Braga, L. (dir.) (2004). *Giving voice to a nascent community: Exploring Brazilian immigration to the US through research and practice*. Cambridge, MA: Harvard University/ David Rockefeller Center for Latin American Studies.
- Marchese, T. (1997). Service learning in the disciplines: An interview with monograph series editors Robert Bringle and Edward Zlotkowski. *Bulletin of the American Association for Higher Education*. Document téléaccessible à l'adresse URL: <http://www.aahebulletin.com/public/archive/bringle_and_zlotkowski_interview.asp>.
- Margolis, M. (1994). *Little Brazil*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Margolis, M. (1998). *An invisible minority, Brazilians in New York City*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Martes, A. (2000). *Brasileiros nos Estados Unidos: Um estudo sobre imigrantes em Massachusetts*. São Paulo: Paz e Terra.
- Massachusetts Alliance for Portuguese Speakers (2002). *Portuguese-speaking community in Massachusetts*. Document téléaccessible à l'adresse URL: < <http://www.maps-inc.org/ecomma.htm> >.

- Meintel, D. (1984). *Race, culture and Portuguese colonialism in Cabo Verde*. Syracuse, NY: Syracuse University/Maxwell School of Citizenship and Public Affairs.
- Mira, M. (1998). *The forgotten Portuguese: the Melungeons and other groups*. Franklin, NC: Portuguese-American Historical Research Foundation.
- Morton, K. (1993). *Models of service and civic education*. Providence, RI: Camus Compact.
- Nava, G. (1984). *El Norte*. États-Unis, Cinecom International/Island Alive.
- Pap, L. (1981). *The Portuguese-Americans*. Boston, MA: Twayne.
- Potier, B. (2002). Getting fluent in community service: Students in *Spanish 38* learn more than just a language. *Harvard Gazette*, 16 mai. Document téléaccessible à l'adresse URL: < <http://www.hno.harvard.edu/gazette/2002/05.16/17-spanish.html> >.
- Ribeiro, R. (2000). *Presença luso-americana nos Estados Unidos: Um problema de visibilidade*. Thèse de doctorat, Université Paris-Sorbonne, Paris.
- Richardson, T. (1982). *The Border*. États-Unis, Universal Home Video.
- Rocheleau, J. (2004). Theoretical roots of service-learning: Progressive education and the development of citizenship. In B. Speck et S. Hoppe (dir.), *Service-learning: History, theory, and issues*. Westport, CT: Praeger.
- Sales, T. (1999). *Brasileiros longe de casa*. São Paulo: Cortez Editora.
- Sanchez, G. (1999). *Diasporic [trans]formations: Race, culture and the politics of Cape Verdean identity*. Thèse de doctorat, University of Texas, Austin, TX.
- Savery, J.R. et Duffy, T.M. (2001). *Problem based learning: An Instructional model and its constructivist framework*. Bloomington, IN: Indiana University, Center for Research on Learning and Technology.
- Sementelli, A. (2004). A Critique of the philanthropic model. In B. Speck et S. Hoppe (dir.), *Service-learning: History, theory, and issues*. Westport, CT: Praeger.
- Sergiovanni, T.J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Speck, B. et Hoppe, S. (2004). *Service-learning: History, theory, and issues*. Westport, CT: Praeger.
- Stanton, T., Giles, D. et Cruz, N. (1999). *Service-learning: A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Suarez-Orozco, C. (2004). Reflections on research of the immigrant experience. In C. Jouët-Pastré, M. Loveless et L. Braga (dir.), *Giving voice to a nascent community: Exploring Brazilian immigration to the US through research and practice*. Cambridge, MA: Harvard University/David Rockefeller Center for Latin American Studies.
- Toohy, K. (1996). Learning English as a second language in kindergarten: a community of practice perspective. *The Canadian Modern Language Review*, 52(4), 549-576.
- Uriarte, M. (1992). A challenge to the racial order: Boston's Latino community. *Boston Review*, 17, septembre-octobre. Document téléaccessible à l'adresse URL: <<http://bostonreview.net/BR17.5/uriarte.html>>.
- Young, R.M. (1977). *Alambrista*. États-Unis, Independent Film.

Abstract

Resumen

Contribution des études de cas à la construction des savoirs sur les routines professionnelles

FRANCE LACOURSE

Professeure

Université de Sherbrooke, Canada

JEAN-CLAUDE KALUBI

Professeur

Université de Sherbrooke, Canada

RÉSUMÉ – Le présent article est centré sur l'analyse des routines de futurs enseignants engagés dans des activités de stages professionnels. Ces étudiants vivent quelques dilemmes d'ordre résultant des difficultés spécifiques rencontrées dans leur milieu d'accueil. Ils répondent à ces défis en s'ajustant et en développant des démarches caractérisées par divers essais et erreurs en fonction des réalités de leurs nouvelles classes. Ce jeu d'alternance rend nécessaire une analyse des processus d'identification des routines utiles à l'enseignement. Les résultats d'analyses montrent que la construction des routines passe essentiellement par l'influence des cours pédagogiques, des programmes mis en place, ainsi que des expériences de réflexions partagées telles que vécues en stage par chaque candidat.

INTRODUCTION

L'étude de cas en recherche permet une meilleure compréhension de l'objet examiné, bien que, selon Yin (2003), elle ait longtemps été perçue comme une méthode de recherche présentant des limites dans le domaine des sciences sociales. D'après le même auteur, l'étude de cas est malgré tout utilisée dans les recherches en sciences sociales tant dans les disciplines classiques de la psychologie, la sociologie, les sciences politiques, l'histoire et l'économie, que dans les disciplines professionnelles telles que l'administration publique, l'analyse de systèmes, le travail social et l'éducation. Elle se révèle particulièrement utile pour les études en contexte naturel menées dans le cadre de mémoires de maîtrise et de thèses de doctorat. Plusieurs auteurs (Karsenti et Demers, 2000; Mucchielli, 1996; Stake, 1994) l'associent à la recherche empirique qualitative alors que d'autres l'identifient plutôt comme une technique d'enquête quantitative exigeant de multiples sources d'information.

Yin (2003) considère l'étude de cas comme un outil de recherche. Elle peut, par conséquent, être distinguée de la méthode pédagogique d'enseignement développée par Mucchielli, en 1992, dans le cadre de ses travaux sur la formation professionnelle.

Cet article traitera l'étude de cas comme une méthode d'analyse contextuelle pouvant permettre, entre autres, d'approfondir nos connaissances sur les routines professionnelles.

En effet, cette méthode d'analyse a permis de cerner la complexité des diverses situations sociales émergeant de la classe de futurs enseignants et de répondre à la question de départ de notre recherche, à savoir : « Comment de futurs enseignants de l'enseignement secondaire construisent-ils des routines professionnelles, en contexte de stage, dans le cadre de l'intervention éducative? »

Le présent article consistera d'abord en un survol des connaissances actuelles portant sur les routines professionnelles. Puis il sera question de certains concepts et méthodes entourant leur construction. L'article présentera enfin, à travers des études de cas, les avantages sur les routines professionnelles que ce type d'approche peut présenter dans la construction des savoirs.

SAVOIRS SUR LES ROUTINES PROFESSIONNELLES

Il existe des routines professionnelles dans plusieurs métiers; elles sont destinées à réduire la complexité des situations sociales et à permettre aux membres d'une communauté qui pratiquent les mêmes activités de partager des procédures efficaces. À première vue, le terme routine est reconnu largement par les expressions couramment utilisées telles que *examen de routine*, *enquête de routine* et *erreur de routine*, mais il est plus complexe qu'il n'y paraît. En enseignement, il appartient particulièrement à la dimension organisationnelle de l'intervention éducative. Cependant, que ce soit dans les recherches sur la Formation initiale en enseignement secondaire (FIES) ou sur la gestion de classe, il est rarement défini; le sens et la portée demeurent donc peu clarifiés. Si plusieurs chercheurs nord-américains, dont Carter (1990), Charles (1997), Doyle (1986), Kagan (1992), Reynolds (1992) et Safty (1990) l'utilisent dans leurs écrits, ils n'ont toutefois recours à aucune définition, ou alors l'associent sans distinction à des concepts proches issus de la sociologie, soit les concepts de règle, de norme, de coutume, de rituel, d'habitus de Bourdieu (1980), de structuration sociale de Giddens (1987) et de la théorie de l'action située de Lave et Wenger (1991).

En enseignement, le concept de routine professionnelle semble avoir une portée particulière; il devrait donc être distingué des autres concepts susmentionnés. Dans le cas des routines professionnelles construites, mises en œuvre et régulées par les futurs enseignants, on observe des retombées sur celles des élèves car les actions des enseignants produisent des effets sur les conduites des élèves (Bressoux et Dessus, 2003). En effet, si ces routines sont installées en début d'année et qu'elles sont maintenues par l'enseignant, elles contribuent grandement à responsabiliser les élèves et à les rendre autonomes dans leur processus d'apprentissage.

Dans le champ de la gestion de classe, quelques chercheurs formateurs américains (dont Altrichter, Posch et Somekh, 1993, ainsi que Leinhardt, Weidman et Hammond, 1987) ont défini théoriquement le concept de routine en s'appuyant

sur la dimension organisationnelle de l'intervention éducative. Chez l'ensemble de ces chercheurs, de même que chez les sociologues Bourdieu (1980), Giddens (1987) et Lave et Wenger (1991), tout le processus de construction des routines paraît implicite, bien qu'ils mentionnent qu'elles se construisent à partir de répétitions fréquentes.

Parmi les définitions du concept de routine, celle de Yinger (1979) est intéressante. Chercheur américain intéressé par la dimension pédagogodidactique de l'intervention éducative et plus particulièrement aux phases préactive et postactive de l'enseignement, il considère la planification comme l'une des actions les plus importantes de la pratique enseignante. Les routines sont, pour cet auteur, une suite de procédures mises en place pour contrôler et coordonner des séquences de comportements en classe. Par exemple, les routines conversationnelles d'interrogation sont initiées par l'enseignant afin de guider la pensée cognitive des élèves et de les responsabiliser dans leur rapport au savoir.

Par ailleurs, les enseignants doivent démontrer une volonté et une habileté à agir quand les routines sont violées, « par exemple, en sévissant et en prenant le temps de rappeler les règles et, si nécessaire, en les expliquant encore aux élèves » (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997, p. 183), sauf si elles entraînent un dysfonctionnement, ce qui peut être le cas lorsque les élèves ont leur propre programme d'actions.

Des relations se tissent donc entre des composantes de l'intervention éducative reliées aux routines et exercent une influence sur le comportement des élèves vers lesquels l'action est dirigée et ce, en concordance avec la visée éducative de l'enseignant. Cependant, comment ce processus s'applique-t-il chez les futurs enseignants en situation de stage dans une classe où les enseignants associés qui les accueillent ont déjà installé leurs propres routines en début d'année? Dans un tel contexte, comment construisent-ils et consolident-ils leurs propres routines?

Quelques fonctions de gestion des routines pour des tâches enseignantes

Des chercheurs en gestion de classe (Kounin, 1970; Leinhardt, Weidman et Hammond, 1987; Yinger, 1979) et en psychologie du travail (Durand, 1996) ont identifié des routines nécessaires aux conduites des enseignants pour leur démarche d'enseignement-apprentissage. Ces routines peuvent varier selon les contextes d'enseignement, mais elles répondent toutes à un certain nombre de fonctions qui caractérisent la plupart des situations d'enseignement. En effet, Leinhardt, Weidman et Hammond (1987) ont étudié le journal de bord de six enseignants de mathématiques au secondaire, considérés comme des experts dans leur milieu. Ces auteurs ont analysé les planifications et les vidéoscopies des interventions, puis ont classé les données à l'aide d'une matrice relationnelle où les routines et la structure des activités se retrouvaient en relation, sur un axe individuel et un axe collectif. Cette analyse les a conduits à établir trois fonctions¹ à partir desquelles les routines professionnelles de l'enseignant peuvent être regroupées : la fonction

de gestion (*management*) ; la fonction de soutien (*support*) ; la fonction d'échange entre enseignant et élèves (*exchange*).

Selon ces auteurs, si ces routines ne sont pas installées, un sentiment de désordre et de perte de temps sera ressenti. L'enseignant en viendra à se parler à lui-même et les élèves n'écouteront pas. Pour ces auteurs, s'il est primordial pour les enseignants d'installer leurs routines professionnelles progressivement, ils doivent le faire au tout début de l'année scolaire, à savoir au cours des quatre premiers jours de classe. Ils précisent qu'au premier cycle de l'enseignement secondaire, les routines de gestion sont introduites en plus grand nombre au début de l'année scolaire, alors qu'au deuxième cycle, les enseignants mettent l'accent sur les routines de soutien et d'échange. Vers le milieu de l'année scolaire, il est possible selon eux de constater, nonobstant le cycle d'enseignement, que les routines de soutien sont maintenues en plus grand nombre. Ils signalent enfin que c'est lors des moments de transition que les enseignants utilisent le plus de routines, c'est-à-dire avant les activités, entre les activités ou lors des séquences d'enseignement. Or, selon ces auteurs, la transition s'avère être le moment de gestion le plus difficile pour les futurs enseignants.

Les implications de cette recherche pour la formation en milieu de pratique sont les suivantes :

- 1) Le futur enseignant doit connaître les routines de son enseignant associé et comprendre leur fonction.
- 2) Le futur enseignant en stage doit changer explicitement les routines de son enseignant associé ou les conserver telles quelles.
- 3) Pour que leur enseignement soit fluide et sans perte de temps, les futurs enseignants doivent être préparés à développer et à maintenir des routines qui rempliront diverses fonctions.
- 4) Un manque de constance dans l'application des procédures des routines chez les futurs enseignants les conduit vers la mise en œuvre de plusieurs versions incohérentes des routines. Selon Leindhardt, Weidman et Hammond (1987), il faudrait donc les habituer à installer des routines durant leur formation pratique.

Yinger (1979) s'est également préoccupé de la planification de l'intervention. Il a analysé pendant cinq mois les planifications et le discours d'un enseignant expérimenté du primaire sur sa pratique de planification. Il en a dégagé sept éléments de la structure pédagogique de planification et quatre fonctions des routines comme le montre le tableau 1 :

TABLEAU 1

Planification de l'intervention

Éléments de planification	Fonctions des routines
1. le lieu ;	1. la fonction de gestion des activités ;
2. la structure et la séquence ;	2. la fonction de gestion de l'enseignement ;
3. la durée ;	3. la fonction de gestion de classe ;
4. les participants ;	4. la fonction de gestion de mise en œuvre de la planification.
5. le comportement accepté ;	
6. les consignes de déplacement ;	
7. le contenu et le matériel.	

Cet auteur constate que la « routinisation » n'est pas centrée sur le contenu de la leçon, mais sur les éléments rencontrés dans la situation de travail : participants, séquences, durée, comportements acceptables des élèves favorisant un climat d'apprentissage adéquat. Toujours selon Yinger, la routinisation permet à l'enseignant d'avoir plus de temps pour penser au contenu à enseigner et développer des approches originales pour le transmettre. De cette façon, les activités ultérieures partent toujours d'un bagage construit ou pré-construit ; leur planification ne part pas de zéro.

Quant à Kounin (1970), « il fut le premier chercheur » selon Charles² (1997, p. 56), à présenter une analyse scientifique de la relation de régulation de l'enseignant dans les situations d'interaction en classe. Son modèle théorique cible la discipline par la gestion de classe (*classroom management*) et la responsabilisation de l'élève. Il mentionne entre autres quatre techniques principales correspondant aux quatre fonctions ci-après : la fonction de vigilance ; la fonction de chevauchement ; la fonction d'évitement de la saturation ; et la fonction de cadence (cette fonction est particulièrement importante lors des transitions d'activités).

L'apport de Kounin (1970) à la formation pratique est d'avoir présenté plusieurs comportements opérationnels pour les enseignants. Ceux-ci peuvent facilement apprendre et actualiser ces pratiques ou techniques de prévention dans des groupes sans comportements déviants majeurs. L'auteur n'explique toutefois pas comment réorienter un comportement d'indiscipline important et se contente de signaler que la gestion de classe est une activité complexe qui demande l'application de techniques particulières, au moment opportun et de la façon appropriée.

Plus récemment, Durand (1996), dont les recherches portent sur l'analyse de l'enseignement-apprentissage à partir de l'approche ergonomique du travail, a tenté d'en appréhender les modalités d'organisation. Il rappelle qu'il s'agit d'une activité structurée et cyclique : « L'organisation des leçons est forte et prégnante : les événements se succèdent de façon structurée et systématique. » (*Ibid.*, p. 94). Pour cet auteur, l'activité de l'enseignant est prolongée, fluide et continue, bien qu'au sein de celle-ci, des ruptures et des changements soient réparables. Ces ruptures délimitent des composantes : situations, activités, tâches ou segments, procédures, épisodes³.

Dans l'ensemble, les catégories diffèrent peu. Le chercheur en fait une liste, sans les détailler : « la présentation *ex cathedra* d'un nouveau contenu [...], le travail individuel, le travail en petits groupes, l'exposé fait par un élève, la correction du travail à la maison, la lecture silencieuse, la construction de jeux divers, les transitions, le contrôle des devoirs, les exercices d'application, etc. » (*Ibid.*, p. 95).

Il ajoute qu'au-delà des divers styles d'enseignement, des constantes ou des régulations marquent la vie quotidienne de la classe. Elles peuvent être mises en lien avec les deux fonctions identifiées par Doyle en 1986 : la fonction de conduite de la classe et celle d'instruction du travail enseignant. L'apport de cet auteur à l'identification des fonctions des routines et à la définition du concept de routine reste toutefois limité, car il reprend essentiellement ce que Yinger (1979) et Leinhardt, Weidman et Hammond (1987) avaient déjà énoncé. Par contre, on peut retenir de ses travaux sa mise en garde quant à l'utilisation excessive des routines, qui pourrait comporter des risques de sclérose :

« Ceci constitue d'ailleurs une question de fond concernant l'innovation pédagogique ou didactique et la résistance aux propositions de changement : pourquoi abandonner des procédures économiques, bien rôdées et à l'efficacité satisfaisante, au profit de procédures nouvelles nécessitant un effort de conception et de mise en place et dont l'efficacité est incertaine ». (Durand, 1996, p. 97)

Peut-on réellement généraliser ces fonctions en formation pratique? Il est permis d'en douter, puisque ce sont seulement des enseignants experts et chevronnés qui ont contribué à ces travaux. De plus, ces travaux sont antérieurs à la réforme québécoise des programmes de formation implantés dans les universités en 1994.

Le tableau 2 décrit l'ensemble des fonctions de gestion présentées par ces chercheurs ainsi que leurs limites. On retrouvera sur l'axe horizontal les trois modèles

TABLEAU 2

Typologie des fonctions de gestion des routines

	Modèle procédural	Modèle de planification	Modèle interactif
Sources	Leinhardt, Weidman et Hammond, 1987	Yinger, 1979	Kounin, 1970
Fonctions de gestion des routines	1. Fonction de gestion (<i>management</i>) 2. Fonction de gestion du soutien didactique (<i>support</i>) 3. Fonction de gestion des échanges entre enseignant et élèves (<i>exchange</i>)	1. Gestion de l'enseignement 2. Gestion organisationnelle 3. Gestion de la mise en œuvre de la planification 4. Gestion des activités	1. Vigilance (<i>withitness</i>) 2. Chevauchement (<i>overlapping</i>) 3. Évitement de la saturation (<i>group alerting</i>) 4. Cadence (<i>momentum</i>)

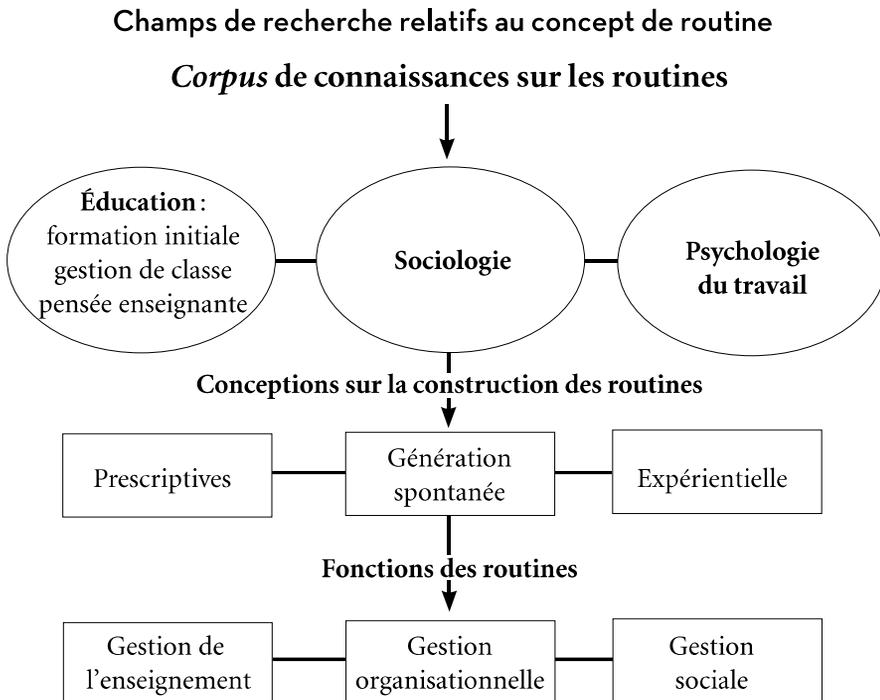
issus du travail des chercheurs en gestion de classe décrits précédemment : le modèle interactif, le modèle de planification et le modèle procédural. Sur l'axe vertical sont classées les principales fonctions de gestion des routines identifiées par ces auteurs. Enfin, les limites propres à chacun des modèles sont présentées, notamment l'automatisation des procédures.

Si l'on synthétise l'ensemble de ces fonctions dans le cadre de l'intervention éducative, trois d'entre elles dominent : la gestion de l'enseignement, la gestion organisationnelle et la gestion sociale. Elles permettent de décrire et d'analyser le travail des enseignants. Leur limitation se trouve au niveau de l'automatisation de la planification, des procédures et des séquences d'activités d'enseignement-apprentissage

Les choix faits par rapport aux fonctions renvoient à l'intervention éducative comme modèle organisateur des dimensions relatives aux référentiels professionnels et de formation initiale à l'enseignement (Lenoir, Larose, Daudelin, Kalubi et Roy, 2002).

Il n'est pas impossible que la mise en œuvre d'une routine par l'enseignant puisse parfois couvrir plus d'une fonction de gestion puisque ces fonctions possèdent une délimitation non exclusive et qu'en général, l'intervention éducative d'un individu doit être multidimensionnelle pour être féconde. À titre d'exemple, la routine de supervision active informelle et celle du travail individuel chevauchent la fonction de gestion de l'enseignement quant à son contenu et la fonction de gestion organisationnelle quant aux conduites attendues au regard de l'intensité du travail scolaire des élèves.

FIGURE 1



D'autre part, pour certains chercheurs, les fonctions de gestion des routines en intervention éducative favorisent un enseignement-apprentissage fluide, sans interruption et qu'elles contribuent au maintien d'un ordre relatif (Leinhardt, Weidman et Hammond, 1987). D'ailleurs, les élèves repèrent vite en début d'année ces routines du déroulement de la leçon et s'y adaptent (Durand, 1996). La figure 1 résume les éléments qui composent les connaissances en rapport avec les routines.

On retrouve ainsi dans la figure 1 les champs de recherche explorés, les conceptions sur la construction des routines extraites de la documentation scientifique, ainsi que les fonctions de gestion, lesquelles ont été identifiées à l'aide des dimensions et des composantes de l'intervention éducative ainsi que des données des recherches prises en compte jusqu'à présent (tableau 2).

Caractéristiques des routines

Leinhardt, Weidman et Hammond (1987) ont classé les routines à partir de leurs caractéristiques individuelles et collectives. C'est donc dire qu'une intervention de l'enseignant sur une routine peut être orientée avec l'intention d'influencer tant sur le fonctionnement d'un élève en particulier que sur celui du groupe-classe dans son intégralité. D'autres auteurs relèvent également ces caractéristiques. Blin et Gallais-Deulofeu (2001) mentionnent à ce propos :

« [...] pour que la classe fonctionne correctement, l'enseignant doit veiller à ce que les besoins individuels de chaque élève soient satisfaits, mais aussi que les besoins de groupe soient reconnus et pris en compte : besoin de sécurité lié à l'existence de règles de fonctionnement clairement explicitées ; besoin de cohésion se traduisant par le partage des mêmes valeurs et des mêmes normes sinon conflits ; besoin de reconnaissance : la classe a besoin d'être considérée de manière positive par l'enseignant ; besoin de communication et d'expression collective : c'est un besoin fondamental rarement pris en compte dans le système scolaire. » (p. 49-51)

Cela voudrait donc dire que les routines ne servent pas seulement les fonctions liées à l'intervention éducative, mais qu'elles permettraient également de préciser vers qui les intentions d'action de l'enseignant sont orientées pour sécuriser les acteurs en classe.

Yinger (1979) mentionne l'existence de métaroutines, organisatrices de sous-routines, Selleri et Carugati (1999) traitent la même notion sous le terme de macro-routines scolaires. Dans les deux cas, ces notions désignent les séquences d'enseignement qui renvoient à des pratiques caractérisées par le déroulement des activités et par la structure de la leçon. D'après Selleri et Carugati (1999), les macro-routines découpant la structure de la leçon sont clairement identifiées par les enseignants et les élèves ; cette idée avait déjà été affirmée par Durand (1996). Il s'agit, par exemple, de discussions autour d'un thème d'actualité, de séances d'interrogation ou de compte-rendu écrit, bref des « activités qui caractérisent la vie de toute la classe, dans la mesure où elles font partie des dispositifs prévus par le système scolaire. » (Selleri et Carugati, 1999, p. 282). Des micro-routines sont

incluses dans les macro-routines : « elles concernent les conduites des enseignants visant à installer des conditions d'apprentissage ritualisées au sein du groupe-classe, par exemple à travers le guidage ou le contrôle des conduites des élèves. » (*Ibid.*, p. 282).

Tel que déjà mentionné, les routines peuvent être explicites ou implicites. Enfin, elles sont algorithmiques et heuristiques. Autrement dit, en partant de ses propres savoirs procéduraux, l'enseignant recourt à une suite de procédures modulaires mises en place pour atteindre l'intention de départ et accomplir sa tâche. Clot (2000) précise d'ailleurs que : « La tâche est ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait. » (p. 119). En outre, l'action est une réalisation de la tâche et c'est une procédure ou un ensemble de procédures qui permettent la réussite de l'activité en cours. Les procédures, quant à elles, se comparent à un algorithme éprouvé. Comme dans un système expert, une heuristique s'ajoute à cet algorithme lors d'une situation de test, lors de l'apparition d'un obstacle ou lors d'un écart à l'intention. Une heuristique s'exprime par une prémisses, une règle d'inférence qui déclenche une action destinée à atteindre le but visé par l'intention de départ.

Le tableau 3 résume les principales caractéristiques des routines décrites ci-haut.

TABLEAU 3

Conception des caractéristiques des routines

Macroroutines	Microroutines
Collectives	Individuelles
Adaptatives	Figées
Explicites	Implicites
Algorithmiques	Heuristiques

Ce tableau présente les structures sous-jacentes aux routines. Sur le plan conceptuel, l'énonciation de ces caractéristiques permet de préciser les actions des enseignants, leur ampleur, leur délimitation, les individus qu'elles cherchent à atteindre et leur capacité à prendre en compte les particularités des situations d'indétermination auxquelles sont confrontés les enseignants dans leur classe. En outre, les caractéristiques implicites, adaptatives et heuristiques semblent être d'ordre plus abstrait et forcent à la réflexion.

Processus de construction des routines

Pour des chercheurs tels que Kagan (1992) et Reynolds (1992), le caractère tacite des routines force à la réflexion et à un regard critique sur la prescription d'acquisition des routines dans le domaine de la formation à l'enseignement. De même, il importe de se méfier de la généralisation commune voulant que l'utilisation de routines développe des automatismes non réfléchis qui conduisent à l'ennui et au désengagement. Il est clair qu'il existe une méconnaissance de l'origine des routines

professionnelles effectives dans la pratique enseignante et que cette méconnaissance est due au peu de réflexion entourant la question des routines en formation initiale. C'est un peu comme si le processus de construction des routines professionnelles était pris pour acquis.

Il faut donc éviter la vision simplificatrice qui consiste à ne considérer, dans l'acte d'enseignement, que les savoirs et les situations d'apprentissage. Il faut savoir jauger les écarts qui existent entre le système de référence établi, les divers savoirs de pratique homologués et les pratiques sociales effectives. En d'autres termes, l'enseignement et la formation initiale doivent se concevoir comme une intervention éducative s'appuyant sur des pratiques de référence sociale qui prennent en considération les savoirs sur la pratique et les pratiques réelles.

À ce propos, Leplat (1997) parle de l'écart entre l'action souhaitée par les organisateurs du travail et l'action effective réellement mise en œuvre qui déborde les exigences officielles. Elle correspond à une exigence implicite, comme le souci de suivre le rythme de travail, de pallier à certaines insuffisances de l'organisation; elle est liée à des traits personnels, comme le souci de gérer le temps, de répartir ses efforts. Bref, « ne répondant pas à des instructions formulées, ces compétences sont très difficiles à verbaliser. » (Leplat, 1997, p. 143).

La formation pratique comme dispositif reste un aspect négligé en formation initiale. Selon Bourdoncle et Fichez (2006) : « dans tout *curriculum* de formation professionnelle, il est une activité, le stage, qui, par nature a résisté plus que d'autres à l'explicitation sous forme de *curriculum* des opérations qui y sont faites et des savoirs qui y sont transmis. » (p. 1). La question est donc de savoir comment l'expérience de la pratique à l'enseignement peut pénétrer celle de la formation initiale. Quel dispositif d'accompagnement soutient l'apprentissage des pratiques de référence sociale⁴ en enseignement ?

Problématique du savoir portant sur ce processus de construction

Selon Gervais (2002), il serait souhaitable que les nouveaux programmes de formation à l'enseignement se préoccupent davantage des fondements de la formation pratique. Sans ces connaissances, il est difficile de porter un jugement éclairé sur la pertinence des stages et sur le dispositif à mettre en place pour guider la construction de certains gestes professionnels tels que les routines. De plus, comme l'écrit Bru (2001), « comment sans de larges *corpus* de données factuelles rendre compte des différentes façons d'enseigner pratiquées aujourd'hui » (p. 5) dans le milieu scolaire? Même si les grandes typologies identifient les pratiques, penser qu'une observation ponctuelle permette de distinguer la pratique et les routines d'un enseignant une fois pour toutes est trop simple (*Ibid.*, p. 6). Tomlinson (1999) reprend cette idée en suggérant de capitaliser sur les apprentissages implicites des futurs enseignants.

À la suite de ces considérations, il faut admettre qu'on ne sait pas grand-chose des pratiques effectives des futurs enseignants sur le processus de construction de

leurs routines professionnelles. D'ailleurs, selon Lenoir et Vanhulle (2003), d'autres travaux – comme le rapport du Carnegie Task Force on Teaching as a Profession (1986), le rapport du Holmes Group (1986) et la publication de Goodlad (1990) – avaient mis en relief le fait que peu d'attention a été portée jusqu'ici à la pratique enseignante effective et que la dimension de son action sur l'apprentissage avait également été laissée pour compte. Pour pallier à cette négligence, il paraît urgent de se centrer sur la production d'outils conceptuels et de dispositifs méthodologiques d'analyse, puisque les données contenues dans les travaux de recherche recensés ici ont été obtenues avant l'implantation des nouveaux programmes de formation à l'enseignement en 1994. Ainsi, les outils et les dispositifs d'analyse de la pratique effective, tel que les routines, pourront soutenir la construction de modèles descriptifs et interprétatifs de la pratique, bien que parfois la pratique elle-même présente des zones d'ombre inaccessibles à l'analyse.

PROBLÈME DE CONCEPT ET DE MÉTHODES

Au départ, il faut convenir de la signification du concept *construire*. Construire désigne une action abstraite qui va de l'intérieur vers l'extérieur, une action par laquelle on organise des constituants de façon stable, souple et dans un ordre sériel adéquat. Tout savoir-faire a un début et une fin, une trajectoire, et il reste abstrait tant qu'il n'est pas incorporé à une activité et, de ce fait, inscrit dans une procédure (Malglaive, 1990). Toute construction, bien sûr, s'élabore à partir des connaissances antérieures et des comparaisons avec les membres d'un même milieu professionnel de manière à ce que chacun crée sa propre syntaxe.

Quelle est la syntaxe du concept *construire* ?

Ce qui retient notre attention dans la notion de construction d'un savoir-faire, c'est l'organisation de l'ensemble des moyens mis en œuvre dans un comportement progressivement structuré. En d'autres termes, au plan cognitif, le savoir-faire se décompose et se recompose, dans un discours énonçable et observable. En tenant compte de ce qui vient d'être dit, construire, pour notre objet d'étude, signifie :

- être capable d'énoncer des procédures constitutives d'une routine dans l'empirique ;
- être capable d'investir des savoirs procéduraux en savoir-faire à l'aide d'une heuristique traduite dans une variante coût ;
- être capable d'identifier les influences reçues lors de la mise au point du savoir-faire, donc de sa construction.

En d'autres mots, l'énonciation organisée des actions, des heuristiques et des influences permet d'inférer qu'un processus de construction mentale du réel a pris place. Malglaive (1990) permet de clarifier ce processus de construction progressif, quand il mentionne, en s'inspirant de Bruner (1987)⁵, que c'est sous le contrôle d'une intention visant l'objet que les actions modulaires du savoir-faire sont organisées en

séquences. C'est dans cette intention persistante qui précède l'action, la dirige et fournit le critère de fin que la rationalisation s'intériorise. Pour cet auteur, l'intentionnalité n'est pas une donnée constitutive de l'action, mais une donnée organisatrice de sa fonctionnalité. Le point important à retenir ici, c'est que l'action est l'expression visible et opérationnelle de l'intentionnalité. D'après Malglaive (citant cette fois Bruner), la syntaxe correcte de l'action est constituée d'une première source d'information se présentant sous la forme d'un répertoire inné de schèmes d'actions déclenchés par l'intention appropriée à l'environnement. La deuxième source d'information est issue d'un processus de différenciation de composantes élémentaires réalisé à l'intérieur d'actes initialement bruts. Autrement dit, les schèmes ne peuvent servir que des intentions limitées, ils sont gauches et maladroits. Ils ne se consolident et ne se maîtrisent graduellement qu'à travers un processus de modularisation, processus par lequel une action acquiert de plus en plus le statut d'automatisme et prend une configuration spatiotemporelle prévisible. C'est au stade de la modularisation que l'action présente une organisation souple. Elle se trouve alors soumise à un processus d'incorporation à configurations sérielles nouvelles, plus larges et plus complexes: «l'intention à plus long terme finit par assurer le contrôle et la syntaxe correcte des (actions) qui lui sont nécessaires, et par les constituer en un acte unique que l'on peut qualifier de savoir-faire modulaire» (Malglaive, 1990). Si cette action est analysée, il y aura décomposition de l'ensemble sériel pour une reconstruction explicite.

Les analyses ont mis en évidence la régularité d'une routine dont la séquence sérielle des procédures actualisées par l'individu permet, grâce à une heuristique, des modifications adaptées à l'objectif à atteindre. Le processus suivant s'établit: une intention initiale est produite, qui conduit, à l'aide d'une série de moyens, à l'élaboration d'une routine. Devant un obstacle, un événement particulier ou un choix à faire, cette routine peut être modifiée pour mettre en œuvre d'autres actions. Prenons l'exemple d'un enseignant qui fait toujours la présentation du plan de cours inscrit à l'avance au tableau. Un matin, un collègue lui demande de le dépanner dans la classe voisine pour une présentation en PowerPoint. Comme il n'a plus le temps d'écrire son plan de cours au tableau avant le début du cours, il sollicite alors une heuristique qui l'amène à communiquer oralement ce plan aux élèves. Il maintient donc son intention mais en y apportant un type de modification désigné sous le nom de *variante de la routine* qui se définit comme un savoir-faire visible des compétences d'un enseignant et qui, dans le moment invisible de l'action, s'appelle l'heuristique.

Le processus de construction en rapport avec la formation

Une routine se définit d'abord par son but, sa fonction. Mais elle se présente également comme le résultat de l'expérience acquise qui permet l'adéquation de l'action avec ce qui est à venir. Pour Malglaive (1990), «le répertoire des savoir-faire d'un être humain est donc constitué non seulement d'actes disponibles pour avoir

été expérimentés et réussis dans telles ou telles situations déterminées, mais encore d'actes potentiels lui permettant de faire face à de nouvelles situations.» (p. 85). Pour lui, les savoir-faire permettent d'actualiser des savoirs procéduraux qui découlent des savoirs homologués. L'action sollicite non seulement un ensemble de savoirs, à des degrés divers et sous des modalités différentes, mais elle assure en même temps la dynamique de leur structuration et de leur construction par le professionnel.

Du point de vue opérationnel et de la formation initiale, l'action, accompagnée de la cognition, tend vers l'intrastructuration (Malglaive, 1990). En effet, quand cette action est bien régulée et stable, elle peut devenir une routine et réciproquement, quand la routine s'avère inadaptée à la circonstance, elle peut être reprise par la cognition. Selon Malglaive, le moteur de l'action et de la cognition « n'est autre que l'alternance entre activités et méta-activités proactives et rétroactives ; en termes plus simples : l'alternance des essais et erreurs extériorisés et intériorisés de l'action. » (*Ibid.*, p. 180). Pour ce chercheur, le contrôle sur l'état immédiat de l'action est heuristique, ce qui suppose une relation avec une règle d'inférence (par exemple : une prémisse, une analogie perceptive, un principe, des valeurs communes de certains attributs). Une relation s'établit ensuite entre la représentation pragmatique construite à partir des observables de la situation et la représentation du but visé par l'intentionnalité. Autrement dit, il faut que l'état de la situation analysée soit estimé compatible avec le prochain état attendu ou la prochaine activité.

Pour conclure cette partie, il faut retenir que la syntaxe de la construction d'une routine est énonçable dans une rationalisation de l'action et que ses observables sont les éléments sériels, qui peuvent être organisés en diagramme afin de mieux les décrire. Il s'agit maintenant de revenir à notre question touchant la formation initiale : est-il possible de créer une situation favorisant la description de la pratique de routine professionnelles pour les futurs enseignants ?

INTÉRÊT DES ÉTUDES DE CAS POUR LA CONSTRUCTION DES SAVOIRS SUR LES ROUTINES PROFESSIONNELLES

Il apparaît qu'en sciences de l'éducation, les études de cas permettent d'enraciner l'expérience vécue et communiquée. Comme le signalent Paillé et Mucchielli (2003, p. 29), elles peuvent être considérées comme une volonté de regard authentique sur la logique propre des acteurs et des événements. Le but visé par l'étude de cas, dont il sera ici question, est d'aboutir à une imprégnation significative des données et à une complétude de la pratique effective de futurs enseignants sur le processus de construction de leurs routines en situation d'enseignement-apprentissage.

Description

L'étude de cas multiples discutée dans cet article a conduit à une meilleure compréhension de la notion même d'étude de cas. Selon Yin (1984), l'étude de cas

favorise la saisie de caractéristiques globales et signifiantes des événements en temps réel, comme les processus organisationnels et le processus de gestion. Pour Mucchielli (1996), les études de cas présentent l'avantage de fournir une situation où il est possible d'observer un grand nombre de facteurs interagissant entre eux, ce qui permet de rendre justice à la complexité et à la richesse des situations sociales. Cet auteur, qui s'inspire de Stake (1994), mentionne que l'étude de cas multiples consiste à identifier des phénomènes récurrents parmi un certain nombre de situations (Mucchielli, 1996, p. 79). Après avoir observé et analysé chacune des situations, il est possible de comparer les résultats obtenus de façon à dégager des processus récurrents, des recoupements, des profils, des oppositions ou des contradictions.

L'étude de cas demande une bonne planification. Yin (1984) propose trois étapes pour son déroulement : la planification des données, la collecte des données avec rédaction d'un rapport de mise en forme, puis l'analyse des données. En ce qui concerne la mise en forme des données, elle n'est pas neutre. Il faut donc être très prudent et s'assurer de rapporter la situation telle que vécue « car c'est l'essence même d'une étude de cas de rendre explicite ce que les acteurs ont vécu, et cela à partir de leur système de pertinence. » (Mucchielli, 1996, p. 79). En ce qui a trait à l'analyse, Yin (1984) signale qu'il existe deux formules d'analyse susceptibles d'être utilisées ; l'une relève de l'approche déductive, l'autre de l'approche inductive.

Dès le début de cette étude de cas, les éléments recherchés furent bien cernés et le schéma représentatif de la modularisation d'une routine (ou profil d'une routine) bien identifié. Ceci a permis par la suite de clairement comparer les phénomènes empiriques avec les phénomènes du cadre conceptuel.

Les participants à notre étude étaient de futurs enseignants de l'enseignement secondaire et avaient été sélectionnés de façon aléatoire et sur une base volontaire. Chacun des finissants était issu de la cohorte 1999-2003 de deux programmes de formation initiale en enseignement secondaire d'une même université québécoise. 30 volontaires ont participé à partir d'une procédure d'échantillonnage aléatoire d'un groupe de 118 finissants présentant les profils de formation suivants : français-géographie, français-histoire, sciences humaines, mathématiques-physique, mathématiques-informatique, sciences expérimentales et anglais langue seconde. Pour éviter de se limiter à un seul profil de formation, il a été décidé d'aborder la gestion de classe avec un point de vue transversal et de se pencher sur l'ensemble des finissants de ladite cohorte. Ce choix s'explique par le fait que les études recensées étaient basées sur un très petit nombre de participants et que leur concentration ne représentait que le domaine des mathématiques. Il paraissait donc intéressant d'obtenir un éventail plus large de points de vue sur les routines auprès de futurs enseignants de diverses matières.

Compte tenu de la finalité poursuivie dans le cadre de cette recherche – à savoir, expliciter et comprendre le processus de construction des routines chez de futurs enseignants et en tirer une certaine modélisation –, ce fut l'entretien semi-dirigé⁶

qui fut retenu. Les entretiens ont pris la forme d'un dialogue actif assisté par vidéo et par un guide d'entretien. Ils ont été également enregistrés sur bande audio, puis transcrits en respectant le code de déontologie.

Le recours aux entretiens présente évidemment des limites. Par sa présence physique, par sa façon de présenter les questions et sa manière de conduire les entretiens, le chercheur peut en effet influencer les réponses des informateurs. Ceux-ci peuvent tenir un discours de désirabilité, étant donné le statut professionnel du chercheur au sein des programmes de formation d'où proviennent les futurs enseignants. Pour remédier à ces limites, l'approche fut systématisée, et les entrevues furent menées en suivant de près les directives et le guide d'entretien semi-dirigé validés par l'équipe de recherche. Une première version du guide d'entretien semi-dirigé a été mise à l'essai lors d'une préexpérimentation avec deux stagiaires, ce qui a permis de préciser les questions qui étaient trop vastes au départ, afin d'obtenir des réponses plus ciblées et de constater la nécessité de distinguer les questions par rapport aux types de savoirs investigués et aux observables identifiés dans le cadre conceptuel. Des *probes* ont été ajoutés pour amener le participant à préciser des informations. Ce travail de préexpérimentation a permis de valider le guide d'entretien semi-dirigé. Plusieurs des étapes proposées par Paillé et Mucchielli (2003) ont servi de ligne de repère pour l'élaboration du guide semi-dirigé : l'élaboration d'un premier jet ; le regroupement thématique des interrogations ; la structuration interne des thèmes en séquences logiques ; l'approfondissement des thèmes ; l'ajout de *probes*, c'est-à-dire le rappel des points importants à couvrir et la façon de faire préciser les informations ; et la finalisation du guide.

Le guide cherche à cerner les routines effectives du point de vue des futurs enseignants et leur processus de construction de routines. Les répondants furent guidés dans la décomposition et la recombinaison des routines utilisées sur le terrain lors d'une leçon effectuée durant leur stage IV. Enfin, le guide s'articule autour de cinq thèmes liés aux observables recherchés (Vermersh, 1994) : les savoirs procéduraux algorithmiques ; les savoir-faire en action et les heuristiques ; les fonctions et les caractéristiques des routines ; la définition du concept de routine et des routines ; et les origines des routines et leur construction.

Expérience de terrain et résultats

Les participants à l'étude ayant été filmés en pleine activité d'enseignement, il a été possible d'étudier chaque cas comme une expérience de terrain. En effet, le visionnement de l'intervention de chacun des participants donnait accès à leur pratique effective et permettait d'explicitement verbalement leur action, ce qui a apporté des éléments de réponse au dévoilement du processus de construction des routines chez les futurs enseignants en enseignement secondaire.

Une action est toujours décrite dans son contexte spatiotemporel situé. Cependant, même si ces renseignements sont disponibles, il manque les étapes que comporte cette action. Il est donc important de ramener le participant à l'action

elle-même, en d'autres mots, le ramener à son vécu réel. Ce retour au vécu peut être obtenu en posant des questions du type : « Pouvez-vous décrire votre action, premièrement, deuxièmement, etc. ? », « Quand il y a un obstacle, un problème, vous arrive-t-il de faire autrement ? », tout en observant la bande vidéo. Notre travail, lors de l'entretien avec le futur enseignant, consistait donc à engager un processus de réflexion sur son vécu, à le conceptualiser. La position de parole du participant est alors incarnée et la mémoire réactivée par le visionnement de ses interventions en classe permet de revivre et de décrire l'action effective.

C'est ainsi que la vidéo devient une aide pour la verbalisation de l'intervention effectuée sur le terrain. Être capable de parler de ses actes, de les analyser, « c'est prendre conscience intellectuellement de ses actes. Il en est de même en situation d'autoscopie (ou vidéoscopie) : la verbalisation sur sa propre prestation est une étape capitale de la prise de conscience de ce que l'on a vécu. » (Cou et Demeure, 1996, p. 23). Il faut cependant que le chercheur sache créer un climat bienveillant pour rendre la verbalisation féconde. Savoir poser les bonnes questions, laisser s'exprimer les répondants, reformuler au besoin les propos émis et ménager des pauses sont des attitudes nécessaires à un bon entretien. Étant donné qu'il est moins difficile de parler d'actions mises en pratique – savoir-faire – que de sa personne – savoir-être –, cette méthode d'enquête présente l'avantage de favoriser la verbalisation des participants (*Ibid.*, p. 24).

De plus, comme le soulignent Cou et Demeure (1996), l'observation de l'action permet deux niveaux d'analyse concomitants : 1) l'analyse de son action (une phase délicate pour le futur enseignant, une phase qui demande à être guidée mais qui procure généralement une sensation de libération et d'émancipation chez l'apprenant) ; 2) l'analyse d'une tierce personne, qui va cibler le travail et maintenir l'attention sur les éléments importants méritant d'être pris en considération.

Contribution au champ des savoirs

Les résultats de l'analyse de notre *corpus* ont permis de dégager des diagrammes de modularisation pour chacune des routines, c'est-à-dire leur syntaxe ou profil. Comme le mentionne Bruner (2002), le perfectionnement du savoir-faire passe par la modularisation de l'activité. Ainsi, il est possible d'inférer qu'il existe un processus de construction des routines professionnelles chez les répondants.

Au regard de la dimension des savoirs procéduraux et des savoir-faire qui composent une routine, 15 routines caractéristiques de la pratique des répondants peuvent être dégagées, générant ainsi une typologie des routines du débutant. Ce sont, en ordre alphabétique, les routines suivantes : accueil ; conclusion ; consignes ; contenu ; correction ; exemple de vie ; feed-back ; gestion du matériel ; obtention de l'attention ; plan de cours, prise de présences ; prise des présences ; questionnement ; retour sur... ; supervision active ; vocabulaire.

Des modèles explicatifs furent élaborés pour chacune des routines énoncées par les répondants (ces modèles ont été conçus en regroupant sous quelques idées

générales les informations fournies par nos répondants quant à leur construit ou leur conception de la routine considérée). De plus, une structure pédagogique temporelle des diverses routines qu'implique une leçon fut générée. Cette structure présente les trois temps du mouvement de l'action: l'ouverture de la leçon; le déroulement de l'enseignement et l'organisation de l'action; la clôture de la leçon.

Au chapitre de la dimension des caractéristiques et des fonctions des routines, les résultats obtenus concordent en grande partie avec les données des résultats d'autres recherches nord-américaines (Desgagné, 1997; Doyle, 1990; Jones, 1996; Kagan, 1992; Reynolds, 1992; Tardif et Lessard, 1999; Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998). Les routines professionnelles chez nos répondants se caractérisent principalement par le fait qu'elles sont collectives, courtes et implicites. La caractéristique d'adaptabilité n'a pu être validée à partir du *corpus* de données étudié et la prudence reste de mise en ce qui concerne la rigidité des routines chez les enseignants qui débutent dans la profession, cet aspect n'ayant pas été examiné comme tel et aurait demandé une enquête longitudinale.

En ce qui a trait aux fonctions des différentes routines, les résultats montrent une prédominance de la fonction de gestion de l'enseignement en relation avec le rapport au savoir des élèves et de la dimension pédagogicodidactique de l'intervention éducative. En ordre d'importance, on retrouve ensuite la fonction de gestion organisationnelle relative aux composantes de la gestion de la classe en intervention éducative, puis, tout de suite après, la fonction de gestion sociale. Dans la mesure où cette fonction concerne les relations humaines que suppose l'interaction enseignant/élèves, il est permis de penser que ce résultat est prometteur pour l'avenir de la mission de l'école québécoise.

Quant à la dimension des origines, les résultats obtenus permettent d'avancer qu'elles proviennent des contenus de cours des programmes de formation initiale en enseignement (plus spécifiquement des cours de pédagogie et de didactique), du sujet lui-même et des expériences vécues en stage.

Compte tenu de l'ensemble des influences exercées par leur formation initiale et par divers environnements professionnels et personnels, il semble qu'il soit légitime de croire à la génération spontanée des routines professionnelles chez nos répondants. Toutefois, il existe une contradiction entre le mode d'acquisition par génération spontanée et le discours des répondants à propos du début de l'actualisation de leurs routines au moment des stages II et III. Ainsi, plusieurs routines ont été construites au cours des premiers stages et si l'occasion de s'exprimer sur cette pratique professionnelle qu'ils qualifient d'effective, de répétitive et de récurrente n'est pas offerte, ces procédures s'incorporent à l'action et sont reléguées dans des zones d'ombre.

Au terme de ce travail et sur la base des lectures recensées ici et des résultats fournis par les études de cas, il est possible d'affirmer à propos des modalités de construction de routines que le processus de construction de ces routines est un

mouvement non linéaire d'investissement et de formalisation des savoirs lequel, partant des connaissances antérieures, aboutit à des savoirs procéduraux (algorithmes) qui s'investissent dans des savoir-faire des pratiques de référence sociale.

CONCLUSION

L'étude de cas multiples présentée dans ce travail permet de croire à l'utilité de cette méthode dans le domaine de la formation initiale en enseignement. Elle gagne toutefois en fiabilité et validité lorsqu'elle est assistée d'outils tels que ceux utilisés dans notre recherche : la vidéoscopie et l'entretien semi-dirigé. Au regard de perspectives nouvelles pour le domaine de la formation, l'analyse de la pratique assistée par vidéo représente un outil d'apprentissage particulièrement efficace pour le participant car elle lui offre la possibilité d'autovérifier ses acquis. En effet, la vidéoscopie est un « révélateur de l'acquisition de savoir-faire et savoir-être. Se rendre compte par soi-même, au cours de l'autoscopie (la vidéoscopie), de sa capacité à réaliser telle ou telle chose ou, au contraire, sa maîtrise imparfaite [...], est plus formateur » (Paré et Auclair, 1988) que de se l'entendre dire d'une tierce personne. Ce dispositif d'analyse aura permis de limiter les effets d'un discours de désirabilité chez les répondants et contribué à leur formation en leur permettant d'exprimer leur perception sur la construction de leurs propres routines professionnelles. Enfin, il aura permis un accès direct à l'action effective, celle qui est devenue un enjeu majeur dans la recherche et la formation en éducation.

NOTES

1. Pour en savoir plus sur la nature de ces fonctions, se référer au texte de Leinhardt, Weidman et Hammond (1987).
2. À noter que dès le XVII^e siècle, les Jésuites et les Frères des Écoles chrétiennes, communautés qui étaient vouées à l'enseignement, avaient mis en place une formation rigoureuse de leurs novices destinés à l'enseignement : « Dans les deux cas, on a installé un ordre véritable dans les classes : toutes les classes des Jésuites se ressemblaient, toutes les classes des Frères des Écoles chrétiennes également, peu importe qu'elles soient situées en France, en Nouvelle-France ou ailleurs. » (Gauthier, 1996, p. 98).
3. Pour en savoir plus sur les auteurs qui ont analysé les composantes des ruptures lors d'une leçon, se référer à Durand (1996).
4. L'interprétation que font Raynal et Rieunier (1998) de la pratique de référence sociale permet de nous situer par rapport à la formation. La notion de pratique de référence sociale, c'est « l'ensemble des situations sociales (vécues, connues ou imaginées) auxquelles peut se référer l'apprenant pour donner du sens à ce qu'il apprend, et le pédagogue pour enseigner. » (p. 290). Associer ce procédé à un apprentissage donné, c'est en quelque sorte répondre d'avance à la question que se posent l'élève et le futur enseignant : « À quoi ça sert tout ça ? » (Ibid.). Cette expression a été construite par Martinand dans les années 1980. En 2001, Martinand fait toutefois une mise en garde à propos de cette notion de pratiques de référence sociale : « il ne s'agit pas de *contextualiser* des savoirs, mais de prendre en compte des pratiques dans tous leurs aspects y compris dans leurs composantes de savoirs, discursifs ou non, explicites ou implicites, individuels ou collectifs » (p. 22) et utilisées pour établir des référentiels de formation.

5. Malglaive cite l'ouvrage de Bruner de 1987, mais nous retrouvons cette information dans les pages 118-121 chez Bruner (2002).
6. Rappelons que l'entretien semi-dirigé signifie que le chercheur prépare son entrevue, quoique de manière non fermée, qu'il propose un ordre des interrogations et guide la conversation tout en restant ouvert à la spécificité du cas et à la réalité de l'informateur.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altrichter, H., Posch, P. et Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. New York, NY : Routledge.
- Blin, J.-F. et Gallais-Deulofeu, C. (2001). *Classes difficiles: Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris : Delagrave
- Bourdoncle, R. et Fichez, E. (2006). Les stages, le curriculum et les formes de rationalisation : un essai de modélisation et d'application empirique. In Y. Lenoir et M.-H. Boullier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bressoux, P. et Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In M. Kail et M. Fayol (dir.), *Les sciences cognitives et l'école* (p. 213-357). Paris : Presses universitaires de France.
- Bru, M. (2001). Étudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 5-7.
- Bruner, J.S. (1987). *Savoir-faire, savoir dire* (2^e éd.). Paris : Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1983).
- Bruner, J.S. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. New York, NY : Farrar, Strauss et Giroux.
- Carnegie Task Force on Teaching as a Profession (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. New York, NY : Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In R. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 291-310). New York, NY : MacMillan.
- Charles, C.M. (1997). *La discipline en classe. De la réflexion à la pratique*. Saint-Laurent : Renouveau pédagogique.
- Clot, Y. (2000). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cou, M.-H. et Demeure, C. (1996). *Utiliser efficacement la vidéo en formation*. Paris : Sociales françaises.
- 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), 1-23.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 392-431). New York, NY : Macmillan.
- Doyle, W. (1990). Classroom Management Technique. In O.C. Moles (dir.), *Student Discipline Strategies: Research and Practice* (p. 113-127). Albany, NY : University of New York.
- Durand, M. (1996). *L'enseignant en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gauthier, C. (1996). Le xvii^e siècle et le problème de la méthode dans l'enseignement ou la naissance de la pédagogie. In C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours* (p. 87-108). Boucherville : Gaëtan Morin.

- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gervais, F. (2002). Le renouvellement des programmes de formation à l'enseignement au Québec: vers un renversement épistémologique? In M. Carbonneau et M. Tardif (dir.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres* (p. 79-94). Sherbrooke: CRP.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris: Presses universitaires de France.
- Goodlad, J.I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goodlad, J.I. (1994). *Educational renewal: better teachers, better schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers. A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: The Holmes Group.
- Jones, C. (1996). Careers in project networks: The case of the film industry. In M.B. Arthur et D.M. Rousseau (dir.), *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era*. New York, NY: Oxford University Press, 58-75.
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2000). L'étude de cas. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 225-248). Sherbrooke: CRP.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York, NY: Holt, Rinehart et Winston.
- Paré, A. et Auclair, M. (1988). Vidéoscopie, visualisation et supervision pédagogique. *Recherches psychopédagogiques*, 1(2), 30-40.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University.
- Leinhardt, G., Weidman, C. et Hammond, K.M. (1987). Introduction and integration of classroom routines by expert teachers. *Curriculum Inquiry*, 17(2), 132-176.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deadelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*.
- Lenoir, Y. et Bouiller-Oudot, M.-H. (dir.) (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2003). La place de la pratique dans la formation à l'enseignement: vers un référentiel professionnel. In A. Hasni, Y. Lenoir et Y. Cartonnet (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Martinand, J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrier (dir.), *Didactique des disciplines, les références au savoir* (p. 18-24). Bruxelles: De Boeck.

- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Mucchielli, R. (1992). *La Méthode des cas*. Paris: Sociales françaises (1^{re} éd. 1968).
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand-Colin.
- Raynald, F. et Rieunier, A. (1998). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris: Sociales françaises (1^{re} éd. 1997).
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.
- Safty, A. (1990). L'efficacité. In A. Safty (dir.), *Pour un enseignement dynamique et efficace* (p. 237-284). Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Selleri, P. et Carugati, F. (1999). Écoutez-moi les enfants! De l'analyse de la conversation à l'étude des routines scolaires. In M. Gilly, J.-P. Roux et A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction* (p. 279-300). Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Stake, R.E. (1994). Case Studies. In N. Denzin et Y. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 236-246). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck.
- Tomlinson, P. (1999). Conscious reflection and implicit learning in teacher preparation. Part II: Implication for a balanced approach. *Oxford Review of Education*, 25(4), 533-544.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. et Moon, B. (1998). A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178
- Yin, R.K. (2003). *Case study research. Design and methods* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage (1^{re} éd. 1984).
- Yinger, R. (1979). Routines in teacher planning. *Theory into Practice*, 23(3), 163-169.
- (Footnotes)

Abstract

Resumen

