

**CONSTRUCTION SOCIALE ET
CULTURELLE DES CONNAISSANCES
1^{er} COLLECTIF ÉTUDIANT**

Coordonné par
Sylvie Barma,
Professeure titulaire
Mélanie Gauthier,
Auxiliaire d'enseignement

Pour toute information et pour découvrir nos publications en libre accès, consultez notre site web :
<http://lel.crires.ulaval.ca>

Mise en page : Mélanie Gauthier

Mise en ligne : Aude Gagnon-Tremblay

ISBN : 978-2-921559-50-8

Pour citer cet ouvrage :

Barma, S.(dir). (2020). *Construction sociale et culturelle des connaissances : 1^{er} collectif étudiant*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/construction-sociale-et-culturelle-des-connaissances-1er-collectif-etudiant>

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire ([CRIRES](#)), Québec : septembre 2020



Cette création est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](#)

Présentation de l'ouvrage

Sylvie Barma
Professeure titulaire
Université Laval

Mélanie Gauthier
Auxiliaire d'enseignement
Université Laval

Ce premier collectif étudiant propose 7 articles, essentiellement des revues narratives, rédigés dans le cadre du cours *Construction sociale et culturelle des connaissances* par des étudiant.e.s de l'*Université Laval* évoluant aux cycles supérieurs en éducation. Ce cours propose l'examen d'un point de vue particulier sur l'acquisition des savoirs soit celui d'une construction sociale et culturelle des connaissances. Il s'inscrit en contrepartie des approches issues de la psychologie cognitive en privilégiant une interprétation plus globale du phénomène de la cognition et de la construction des savoirs par l'analyse, sous plusieurs angles, du rôle des interactions sociales, de la culture et du contexte dans le processus nommé communément 'apprendre'.

Quatorze étudiant.e.s inscrit.e.s au cours PPG-7002 qui a eu lieu à l'hiver 2020 ont vu la qualité de leurs travaux reconnus et ainsi pu partager le fruit de leurs recensions d'écrits autour d'un concept considéré clé dans une des théories socioculturelles qui les interpellait. Qu'on fasse référence à des concepts assez larges comme ceux des communautés de pratique, de la cognition située, des communautés d'apprentissages, des théories de l'activité ou à ceux plus pointus au cœur de l'activité d'enseignement/apprentissage comme l'agentivité ou la zone proximale de développement, ce collectif-étudiant s'inscrit dans les objectifs du CRIRES qui conçoit son champ de recherche d'un point de vue systémique marqué par le contexte socioculturel. Les textes choisis mettent de l'avant le fait que les agents scolaires, tout comme les communautés dans lesquelles ils opèrent, constituent une unité d'analyse indissociable pour comprendre la réussite scolaire. Cette analyse porte sur la conception et l'adoption de nouvelles pratiques scolaires à la lumière d'une interprétation large de la cognition. Le contenu de ce collectif étudiant s'inscrit donc dans cette foulée et puise son inspiration à même les écrits scientifiques publiés au cœur des théories historico-socioculturelles et psychoculturelles qui ont retenu l'attention particulière des étudiant.e.s inscrits au cours. Le point de vue emprunté par ces revues narratives étudiantes amène à déborder du cadre scolaire et à approfondir certains concepts courants tels apprendre, connaître, comprendre et intégrer selon un angle peu familier et adapté à l'équipe-école dans son entièreté. Les perspectives proposées par les théories culturelles et sociales de l'apprentissage demeurent riches et pertinentes pour favoriser une réflexion sur les liens théorie-pratique au sein des relations enseignant.e.s-enseignant.e.s., enseignant.e.s – élève.s et direction-enseignant.e.s.

Deux sections structurent l'ouvrage. En premier lieu nous plongeons au cœur des fondements de la dialectique théorie/pratique en approfondissant les concepts de zone proximale de développement,

d'agentivité et d'activité ainsi que celui de médiation. La seconde partie de l'ouvrage est consacrée aux dimensions plus larges de l'apprentissage en communauté.

Bonne lecture!

Table des matières

Partie 1 : Les fondements : Au coeur des interactions théorie/pratique 6

La zone proximale de développement..... 6

Isabelle Waltzing

Co-développement de l'agentivité chez l'enseignant et les élèves de niveau secondaire et éducation relative à l'environnement 14

Aude Gagnon-Tremblay

Lise Madary

Jessy Turcotte

La pertinence de la théorie de l'activité pour favoriser l'adaptation du pilotage des tâches d'apprentissages des enseignants en début de carrière 22

Amélie Boyer

Olivier Morin

Le numérique : outil de médiatisation ou de médiation en contexte de classe inversée?30

Rebecca Bonneville

Émilie McKinnon-Côté

Florence Simard

Partie 2 : Co-construction du sens et communautés 37

Recension narrative des écrits : La théorie des communautés de pratique (COPS), enjeux méthodologiques et défis de mise en œuvre de déploiement..... 37

Marie-France Boulay

Valérie Cantin

Communauté d'apprentissage professionnelle CAP 44

Luz-Marina Cabrera-Suarez

La communauté d'apprentissage et ses bienfaits..... 50

Lorette Blanche Ndeng Teh

Stéphanie Alphonse-Headley

Partie 1 : Les fondements : Au cœur des interactions théorie/pratique

La zone proximale de développement

Isabelle Waltzing

Candidate au doctorat en psychopédagogie

Université Laval

Isabelle.waltzing.1@ulaval.ca

Résumé

L'œuvre de Vygotsky, dans la plupart des approches pédagogiques actuelles, est essentiellement reconnue à travers deux concepts majeurs: celui de la zone proximale de développement et celui de l'étayage de fonctions interactives de tutelle. Selon Vygotsky, l'apprentissage précède le développement et la zone proximale de développement assure le lien entre les deux. Ainsi l'apprentissage scolaire ne doit pas se borner à suivre le développement réel de l'enfant, mais à l'anticiper en stimulant son activité intellectuelle (Vygotsky, 1985). Pour les tenants de la pensée vygotkienne, le seul bon enseignement est donc celui qui précède le développement d'où l'importance de la bonne connaissance de l'apprenant et de tenir compte de sa zone proximale de développement. Au lieu d'être un pourvoyeur des savoirs, l'enseignant est désormais celui qui soutient les élèves dans le développement de nouvelles compétences.

Mots-clés

Zone proximale de développement, Développement, Apprentissage, Étayage, Défectologie

Questions de recherche

Dans le présent article, je tenterai de répondre aux questions suivantes :

1. Quel est le rapport entre développement et apprentissage?
2. Comment définir la zone proximale de développement ?
3. Quels sont les avantages de tenir compte de la zone proximale de développement en éducation?
4. Quels sont les défis pour l'enseignant de tenir compte de la zone proximale de développement des élèves ?

Méthodologie

La présente recherche est de type « narrative ». Le terme « narratif » permet de désigner le processus de recherche dans sa globalité (Connelly & Clandinin, 1990). Ces auteurs décrivent le processus de recherche narrative comme un processus qui met en scène un récit. Ils se réfèrent au concept de « récit » pour désigner aussi bien le phénomène que la méthode.

Deux stratégies ont été utilisées pour effectuer la recherche narrative du présent article. D'abord des publications de revues internationales spécialisées ont été examinées : j'y ai cherché les articles dont le titre reprenait le terme « zone proximale de développement » ou « zone de développement prochain » ou dont on pouvait conclure, sur base du résumé, qu'il s'agissait bien d'articles portant sur la zone proximale de développement. Ensuite, j'ai consulté un certain nombre de bases de données électroniques : *Education Source* (EBSCO) ; ERIC (EBSCO) ; Cairn ; Érudit ; Nouveaux cahiers de la recherche en éducation et la Revue des sciences de l'éducation. Cette fois, je me suis référée à des descripteurs tels que « zone proximale de développement et définition », « zone proximale de développement et Vygotsky », « zone proximale de développement et éducation », « zone proximale de développement et apprentissage », « zone proximale de développement et étayage ». Cela m'a conduit à mettre en évidence les travaux de Vygotsky portant sur la théorie de l'apprentissage qui a émergé dans le contexte soviétique et marxiste consécutif à la révolution de 1917 en Russie. Elle ne fut connue que très tardivement en français par une traduction de l'ouvrage *Pensée et langage* en 1985 (1934/1962).

Quel est le rapport entre le développement et l'apprentissage?

Selon Vygotsky, l'enfant est d'abord un être social, avant de devenir un individu. C'est parce que son parent ou son enseignant le poussent à modifier son raisonnement que l'enfant va élaborer sa pensée. Vygotsky soutient les vertus du groupe pour apprendre, surtout si des idées divergentes s'y expriment. Cette situation provoque un conflit sociocognitif, qui peut permettre à l'enfant d'accéder à un nouveau type de raisonnement. Vygotsky insiste également sur les apprentissages spontanés. Selon lui, l'enfant acquiert un ensemble de compétences dans des situations informelles, comme les activités de loisir ou le jeu.

Vygotsky s'oppose à deux courants théoriques contemporains de son époque (Berger, 2010). D'une part, le behaviorisme qui considère que le développement mental et l'apprentissage sont le résultat d'une accumulation de réflexes conditionnés. Pour Vygotsky, l'apprentissage implique un acte de la pensée véritable et complexe. D'autre part, il critique la conception de Piaget qui estime qu'on ne peut enseigner quelque chose à un enfant que s'il a atteint le stade requis pour cet apprentissage. Or, Vygotsky a constaté que des enfants peuvent très bien réussir dans des disciplines scolaires sans posséder la maturité cognitive qui devrait selon Piaget être présente. Il affirme que cela peut être le cas pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de la grammaire, de l'arithmétique, des sciences naturelles, etc. « Apprentissage et développement ne sont donc pas mis en contact pour la première fois à l'âge scolaire, mais sont liés l'un à l'autre dès les premiers jours de la vie de l'enfant. » (Vygotsky 1933/1985, p. 106)

Selon Vygotsky: « Implanter quelque chose dans l'enfant... est impossible... il est seulement possible de lui faire subir un entraînement afin qu'il réalise certaines activités extérieures comme par exemple taper à la machine. Pour construire une zone de développement prochain, c'est-à-dire pour engendrer une série de

processus de développement interne, il nous faut mettre en place des processus d'enseignement-apprentissage scolaires élaborés avec soin. » (Van der Veer et Valsiner 1991, p. 331) Dans les contextes familiaux par exemple, l'adulte met à la disposition de l'enfant dans des contextes co-construits, toutes sortes d'objets nouveaux, mais il ne poursuit pas un programme d'instruction ou de formation. Le parent, dans ses relations quotidiennes, s'efforce de proposer à l'enfant des expériences issues des opportunités de la vie quotidienne, des urgences pratiques, etc.

Dans les situations formelles d'enseignement-apprentissage, l'apprentissage est réglé par l'enseignant de l'intérieur en fonction des nécessités propres aux contenus de ces apprentissages : par exemple l'appropriation de certains outils sera un travail préalable à l'appropriation de tel autre : c'est le cas par exemple des systèmes d'écriture, des systèmes numériques, etc. Les apprentissages sont pilotés par des contraintes inhérentes aux contenus transmis. Nous sommes ici dans le domaine des apprentissages provoqués et non plus dans celui des apprentissages spontanés. Pour reprendre la formulation de Vygotsky, l'élève doit désormais suivre le programme de l'école et non plus suivre son propre « programme » (Vygotsky 1935/1995).

Comment définir la zone proximale de développement (ZPD) ?

Alors que Piaget considère que le développement doit précéder l'apprentissage, Vygotsky (1997) affirme que l'apprentissage devance toujours le développement. Il utilise à ce propos la notion de zone prochaine (ou proximale) de développement. Il estimait qu'il était préférable d'évaluer ce que l'enfant était capable de faire seul, et accompagner par une personne plus compétente, plutôt que d'évaluer ses acquis dans l'idée d'en tirer une mesure de son quotient intellectuel (Q.I.).

Avec la zone proximale de développement, Vygotsky a introduit une notion centrale en pédagogie qui permet de situer l'enfant non seulement en fonction de ses acquis, mais également en termes de capacités de progression. Ce concept est également utilisé par Vygotsky (Vygotsky, 1933/2012b) en tant qu'argument contre la mesure statique de l'intelligence. Ainsi, les tests de QI ne permettraient pas d'évaluer convenablement le développement de l'enfant (Vygotsky, 1933/2012b) parce qu'ils se contentent d'évaluer ce que l'enfant sait faire seul, c'est-à-dire son niveau de développement actuel ou encore les fonctions psychiques qui sont déjà parvenues à maturité. « Or, pour comprendre la façon dont l'enfant se développe, il faut également évaluer les fonctions en devenir, celles qui ne sont pas encore arrivées à maturité, mais qui sont en train de mûrir, les fonctions qui mûriront demain, qui aujourd'hui sont à l'état embryonnaire, les fonctions qu'on peut appeler non pas le fruit du développement, mais les germes du développement, ses fleurs, ce qui est en train de mûrir ». (Vygotsky, 1933/2012b, p. 186-187)

Ainsi, pour qu'il y ait apprentissage, la relation sociale établie entre l'enseignant et son élève est essentielle. La notion de ZPD met donc en évidence l'importance de situer la médiation du maître dans une zone qui va permettre à l'élève d'acquérir de nouvelles connaissances. Il ne sert à rien d'apprendre à l'enfant ce que son stade actuel de développement ne lui permet pas d'apprendre ni de revenir sur ce qu'il sait déjà. Pour être efficace, l'intervention de l'adulte doit se situer à l'intérieur de la ZPD. Il semble que l'un des défis les plus importants pour l'enseignant qui agit comme médiateur soit sans doute de parvenir

à situer correctement cette zone spécifique chez l'élève. Il lui faut bien connaître son amplitude pour offrir le support nécessaire à l'apprenant.

Il existe une différence entre ce que l'enfant peut réaliser seul et ce qu'il est capable de faire avec l'aide d'un adulte. C'est à partir de ce constat que fut créé le concept de zone proximale de développement. La ZPD traduit la distance qui existe entre les connaissances actuelles de l'enfant et celles qu'il peut acquérir sous la supervision d'un adulte ou en côtoyant d'autres personnes plus expérimentées (Vygotsky, 1985). Cette définition de la ZPD laisse donc supposer que le cheminement vers la construction de nouveaux savoirs doit être balisé par deux frontières. Le niveau le plus bas appelé zone de développement actuel est représenté par l'exécution indépendante de ce que l'enfant sait et puisse faire. Celui-ci peut être déterminé à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seuls. Le niveau le plus élevé représente le maximum que l'enfant peut atteindre avec de l'aide et s'appelle l'exécution assistée. Ce niveau potentiel se définit à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés (Vygotsky, 1978). Le niveau de développement actuel d'un enfant indique le niveau de développement mental à un moment particulier. Il indique les fonctions qui ont déjà mûri chez l'enfant. En d'autres termes, la ZPD correspond à ce que peut constituer la prochaine étape de développement. Il est à noter que, si l'individu travaille en deçà de ses possibilités, il n'y a pas d'apprentissage, mais consolidation des acquis (Vygotsky, 1985). Pour accroître les connaissances de l'élève, il faut donc se situer entre la zone du connu et du non connu. C'est l'équilibre entre les deux qui caractérise la notion de zone proximale de développement et c'est là que résident les meilleures possibilités d'apprentissage.

La zone proximale de développement est donc la distance entre le niveau de développement actuel, tel qu'on puisse le déterminer par les capacités de l'enfant à résoudre seul des problèmes, et le niveau de développement potentiel tel qu'on puisse le déterminer à travers la résolution de problème par cet enfant, lorsqu'il est aidé par des adultes ou collabore avec des pairs initiés (Boyd et Bee, 2017 ; Morissette et Bouchard, 2008 ; Papalia et Martorell, 2018). « Pour les apprenants, la ZPD est un endroit où ils se sentent heureux, mais un peu mal à l'aise, stimulés, mais non ennuyés ou frustrés, satisfaits, mais non détendus. Autrement dit, il s'agit d'un endroit qui ne leur donne vraiment pas envie de dormir. » (Hume, Kazadi et Groulx, 2009, p. 212)

Quels sont les avantages de tenir compte de la zone proximale de développement en éducation?

L'intérêt en éducation de s'intéresser à la zone proximale de développement réside dans la possibilité d'évaluer les développements proches afin de les faciliter en fonction des acquis de l'apprenant, et de considérer l'enfant non plus sur ses acquis actuels, mais en fonction de son potentiel de développement. L'accent pédagogique est alors mis sur l'apprentissage des fonctions cognitives les plus proches à venir, dans un processus de développement de compétences, ce qui met en évidence que l'apprentissage est nécessaire et précède le développement.

Selon Vygotsky (1934), c'est la zone proximale de développement de l'enfant qui détermine les apprentissages qu'il convient de lui proposer. L'enseignement consisterait à mettre en place les conditions nécessaires pour donner vie à ces processus, l'enseignant endossant de cette façon le rôle d'agent de

développement ou de médiateur (Saussez, 2017). L'enseignant doit s'appuyer sur les fonctions déjà développées chez l'enfant pour viser celles qui sont en maturation, car « [c]'est seulement dans cet intervalle que se situe la période optimale d'apprentissage d'une matière donnée. « La pédagogie doit s'orienter non sur l'hier, mais sur le demain du développement enfantin » (Vygotsky, 1934/1997, p. 356-357). Ainsi, le processus d'enseignement doit être construit de façon à créer la zone proximale de développement, car « on a de bonnes raisons de supposer que le rôle de l'enseignement dans le développement de l'enfant consiste dans le fait que l'apprentissage crée la zone de développement le plus proche » (Vygotsky, 1933/2012a, p. 171).

L'enseignant a également avantage à tenir compte de la ZPD des élèves dans son enseignement pour guider la préparation des cours et des activités, pour ajuster les stratégies d'enseignement et d'apprentissage en fonction de l'avancement des étudiants dans leurs connaissances et leurs compétences, pour favoriser les expériences de réussite qui contribuent à l'engagement et à la motivation des étudiants dans leur processus d'apprentissage, pour augmenter les exigences progressivement afin que les étudiants réussissent des apprentissages de plus en plus difficiles et pour doser l'aide à offrir aux étudiants afin qu'ils soient de plus en plus autonomes dans leurs apprentissages (Chaiklin, 2009 ; Vergnaud, 2000 ; Vygotsky, 1997).

Par ailleurs, Vygotsky (1933/2012a) souligne que: « [...] l'enseignement ne doit pas s'adapter au niveau du développement actuel, mais à la zone du développement le plus proche. » (p.147) Et, plus encore, l'enseignement doit être conçu en fonction de la ZPD: « Afin de créer la zone du développement le plus proche, c'est-à-dire, afin de donner naissance à plusieurs processus de développement internes, on a besoin d'un processus d'enseignement scolaire correctement construit. » (Vygotsky, 1933/2012a, p. 171)

Quels sont les défis pour l'enseignant de tenir compte de la zone proximale de développement des élèves ?

Quand un élève ne se trouve pas dans sa zone proximale de développement, celui-ci peut manifester de l'ennui ou de la frustration. Par exemple, il peut tenir des propos dérangeants en classe, éviter de se mettre au travail et même manifester des comportements se rapprochant de l'opposition et de la provocation (Hume, Kazadi et Groulx 2009). L'enseignant doit ainsi proposer des tâches présentant un niveau de difficulté légèrement au-delà de ce que l'élève peut effectuer sans aide. De cette manière, avec le soutien de l'enseignant, il deviendra capable de faire de nouveaux apprentissages qui le feront progresser vers une nouvelle ZPD. Il importe de considérer l'évolution de cette dernière et de proposer à l'élève de nouveaux défis au regard de ses nouvelles capacités. Étant donné la diversité des élèves, la ZPD varie d'un individu à l'autre. Pour l'enseignant, le défi sera donc de garder l'élève dans cette zone. Par exemple un élève pourrait intérioriser rapidement les apprentissages et passer de la ZPD à la zone de développement actuel ou d'autonomie en peu de temps (Hume, 2009). Les enseignants doivent alors tenir compte de l'unicité de chaque enfant et de son niveau de maturation afin d'ajuster régulièrement leurs interventions dans des situations d'apprentissage (Papalia et Martorell, 2018).

Un autre défi pour l'enseignant est de déterminer l'aide dont l'apprenant a besoin pour demeurer dans sa ZPD. Le développement des apprentissages dans la zone proximale de développement requiert

nécessairement l'aide d'un adulte ou d'un pair plus compétent (Vygotsky, 1934/1997). Vygotsky (1934/1997) décrit ainsi le rôle de l'enseignant: « [e]n travaillant avec un élève sur un thème, le maître a expliqué, transmis des connaissances, questionné, corrigé, il a obligé l'élève à expliquer lui-même » (p. 365). Bruner (1983) introduit le concept d'étayage qui signifie que l'adulte prend en charge les éléments de la tâche que l'élève ne peut réaliser seul. Le tuteur prive peu à peu l'apprenant des aides dont il disposait pour lui permettre de réaliser la tâche seul. L'étayage de fonctions interactives de tutelle se réfère à l'intensité et à la modulation de l'aide apportée afin de faciliter chez l'apprenant le passage de ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un, à ce qu'il sait faire tout seul. Selon Bruner (1983) l'étayage implique six fonctions:

1. L'enrôlement : C'est la première tâche du tuteur. On engage l'intérêt de l'enfant et l'adhésion de l'adulte envers la tâche.
2. La réduction des degrés de liberté : Le tuteur simplifie la tâche, il comble les lacunes et laisse l'enfant mettre au point les parties (subroutines) auxquelles il peut parvenir.
3. Le maintien de l'orientation : Le tuteur maintient la motivation de l'enfant à atteindre son but en lui démontrant de l'entrain et de la sympathie.
4. La signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche : Le tuteur signale les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes à son exécution.
5. Le contrôle de la frustration : Le tuteur s'assure que la résolution du problème devient moins éprouvante avec lui. Il dose ses interventions.
6. La démonstration : Le tuteur fait une démonstration qui permettra à l'enfant d'imiter

Il importe également en tant qu'enseignant de se demander comment s'assurer d'établir un portrait juste de la ZPD des étudiants? Comment situer la ZPD d'un groupe d'étudiants? Comment faire pour que les étudiants qui se situent en deçà ou au-delà de la zone proche de développement de l'ensemble du groupe réalisent des apprentissages? Quoi faire pour maintenir les étudiants dans la perception qu'ils sont capables de relever des défis difficiles ?

Conclusion

Croire que tous les élèves peuvent apprendre! Cette affirmation peut paraître simple, mais elle représente un enjeu majeur au développement des apprentissages des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Est-ce que ces élèves ont eux aussi une zone proximale de développement? Vygotsky, tant par ses recherches, publications et conférences, que par son activité institutionnelle à la tête de l'Institut de Défectologie de Moscou, insiste sur la nécessité de distinguer le défaut et ses conséquences directes (Rochex, 1995). Selon Vygotsky (1985) l'exclusion de la collectivité ou le développement social entravé empêche le développement des fonctions psychiques supérieures qui, quand les choses se déroulent normalement, se manifestent directement en liaison avec le développement des activités collectives de l'enfant. « D'où les plaidoyers répétés de Vygotsky non seulement contre la tendance à regrouper entre eux les enfants affectés du même défaut, mais aussi contre une éducation spéciale insipide, aux aspirations et exigences minimalistes centrées sur l'entraînement des fonctions élémentaires et la domination quasi exclusive du concret, soit sur une visée de compensation par le bas, éducation qui, selon ses propres termes, suit la ligne du moindre effort, en

s'adaptant au handicap et en effaçant de ses matières tout ce qui exige l'effort de la pensée abstraite. » (Kohout-Diaz, 2018. p.120)

Vygotsky fait remarquer que dans les années 30, lorsqu'on avait affaire à des enfants handicapés mentaux, peu enclins à la pensée abstraite, on avait coutume de leur donner un enseignement concret, visuel. On ne faisait ainsi que renforcer leurs difficultés. N'est-ce pas ce que l'on fait toujours en 2020 pour certains élèves dans des classes d'adaptation scolaire au Québec?

Pour Vygotsky, la déficience, qu'elle soit physique ou mentale, n'est pas un handicap en soi pour l'individu, mais le devient, si le milieu social l'identifie en tant que tel. C'est donc la société qui institue le handicap.

Vygotsky, peu avant sa mort, affirme :

Le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement. L'apprentissage donne donc naissance, réveille et anime chez l'enfant (avec ou sans incapacités de développement) toute une série de processus de développement internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisés, deviendront une conquête propre de l'enfant. (...) un moment constitutif essentiel du développement des caractéristiques humaines, non naturelles, acquises au cours du développement historique. (Vygotsky, 1934, in Schneuwly et Bronckart, 1985, p.112)

Ainsi selon Vygotsky si l'on prend en compte l'enfant en tant que tel, il peut se développer et occuper d'autres places que celles de l'enfant handicapé. Une réflexion bien avant-gardiste pour son temps et toujours d'actualité aujourd'hui !

Bibliographie

Berger, K. S. (2010). *Psychologie du développement* (2^e éd.). Montréal, Québec : Modulo éditeur.

Bruner, J. S. (1983). Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. Dans J. S. Bruner (dir.), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* (p. 261-280). Paris : PUF.

Boyd, D. et Bee, H. (2017). *Les âges de la vie* (5^e éd.). Montréal, Québec : ERPI.

Chaiklin, S. (2009). La place de la Zone de développement proximal dans l'analyse des apprentissages et de l'enseignement chez Vygotsky. Dans A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev et S. Miller (dir.), *Vygotsky et l'éducation. Apprentissages, développement et contextes culturels* (p. 33-57). Paris : Retz.

Connelly, F. M. et Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14.

Hume, K. (2009). *Pour une pédagogie différenciée au secondaire, La réussite scolaire pour tous* (traduit par C. Kazadi). Montréal : ERPI.

- Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive: un processus en cours*. Toulouse, France : Érès. DOI: 10.3917/eres.kohou.2018.01.
- Morissette, P. et Bouchard, C. (2008). J'apprends à comprendre le monde : le développement cognitif de 0 à 3 ans. Dans C. Bouchard (dir.) et N. Fréchette (collab.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Papalia, D. E. et Martorell, G. (2018). *Psychologie du développement de l'enfant* (9^e éd.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Rochex, J.-Y. (1995). Notes critiques sur Vygotsky. *Défectologie et déficience mentale. Revue française de pédagogie*, 112, 119-120.
- Saussez, F. (2017). La zone de développement la plus proche: une contribution de Vygotsky à l'approche par l'activité? Dans J.-M. Barbier et M. Durand (dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris: Presses universitaires de France.
- Schneuwly, B. et Bronckart, J.-P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Van der Veer, R. et Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. New-Jersey: Blackwell Publishing.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotsky. Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette Éducation.
- Vygotsky, L. S. (1933/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans B. Schneuwly et J. P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 95-117). Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Vygotsky, L.S. (1933/2012a). Analyse paidologique du processus pédagogique. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 141-171). Moscou: MGU.
- Vygotsky, L.S. (1933/2012b). La dynamique du développement intellectuel de l'élève en lien avec l'enseignement. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 172-204). Moscou: MGU.
- Vygotsky, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage* (3^e éd.). Paris: La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (1935). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française*, 2(52), 35-45.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Langage et pensée*. Paris: Éditions Sociales.
- Vygotsky, L. S. (1997). The historical meaning of the crisis in psychology: A methodological investigation. *The collected works of LS Vygotsky*, 3, 233-343.

Co-développement de l'agentivité chez l'enseignant et les élèves de niveau secondaire et éducation relative à l'environnement

Aude Gagnon-Tremblay

Étudiante à la maîtrise en psychopédagogie

Université Laval

aude.gagnon-tremblay.1@ulaval.ca

Lise Madary

Étudiante à la maîtrise en psychopédagogie

Université Laval

lise.madary.1@ulaval.ca

Jessy Turcotte

Étudiante à la maîtrise en didactique

Université Laval

jessy.turcotte.2@ulaval.ca

Résumé

L'éducation à l'environnement (ERE) fait partie du *Programme de sciences et technologies* depuis la dernière réforme d'éducation québécoise. L'objectif est de sensibiliser les élèves aux problématiques environnementales et d'intégrer l'apprentissage de la citoyenneté responsable (MELS, 2007). Cependant, plusieurs contraintes pèsent sur les enseignants et limitent le renouvellement de leurs pratiques (Barma, Lacasse et Massé-Morneau, 2014). L'enseignement traditionnel des contenus théoriques concernant l'environnement n'encourage pas l'enseignant à poser des actions transformatrices dans la société. Il est donc pertinent de comprendre ce qui fait naître la volonté des enseignants à changer leurs pratiques et ce qui améliore la participation citoyenne des apprenants. Afin de procéder à une recension systématique des écrits, des mots-clés ont été désignés et plusieurs critères ont été établis. À partir d'écrits sélectionnés, le concept d'agentivité est explicité théoriquement d'un point de vue socioconstructiviste. Ce concept est au cœur du processus de double stimulation développé par Vygotsky. Plus précisément, cet article analyse le co-développement de l'agentivité de l'enseignant et des élèves au secondaire, soit les facteurs qui favorisent son émergence dans un contexte d'éducation relative à l'environnement. Le principe de double stimulation, est utilisé pour exemplifier ce qui peut causer l'apparition de l'agentivité chez l'élève et comment celle-ci peut influencer l'engagement de l'enseignant et le pousser à poser des actions qui transformeront ses pratiques didactiques.

Mots-clés

Agentivité, Élèves, Enseignant, Éducation relative à l'environnement, Double stimulation

Concepts clés et question de recherche

Dans cet article, deux concepts clés seront étudiés, soit l'éducation relative à l'environnement au secondaire ainsi que l'émergence de l'agentivité chez l'enseignant et l'élève. Ces deux thèmes permettent de relever une question de recherche, un angle d'analyse utile afin d'étudier les écrits. Dans cet article, nous répondrons à la question suivante : quels facteurs favorisent le co-développement de l'agentivité chez l'enseignant de niveau secondaire et l'élève dans un contexte d'éducation relative à l'environnement (ERE) ?

Pertinence sociale et scientifique

Les discussions en lien avec l'environnement font maintenant partie intégrante de l'actualité québécoise. En effet, le discours des politiciens se veut plus axer sur la lutte contre les changements climatiques. Dans les milieux d'apprentissages, l'environnement est davantage pris en considération, non seulement en ce qui concerne l'écologie et la surconsommation, mais également concernant les décisions politiques. Le concept d'environnement est établi dans une vision d'écocitoyenneté capable de remettre en question les choix de la société (Sauvé et Asselin, 2018). Au secondaire, le *Programme de formation de l'école québécoise* soutient l'importance de l'éducation relative à l'environnement (ERE) et souhaite que les enseignants intègrent des questions ouvertes de controverses environnementales dans leurs enseignements afin de mettre en contexte les apprentissages des élèves (MELS, 2007). Les jeunes représentent la génération qui sera le plus affectée par les enjeux environnementaux, ils auront donc un rôle crucial à jouer face aux problématiques engendrées par les décisions des générations précédentes (Corner et al., 2012). Dans ce contexte, développer le jugement critique des adolescents et leur engagement dans la société devient primordial. Une étude réalisée par Zeyer et Kelsey (2013) démontre que l'enseignement magistral réalisé en classe peut mener au découragement et au sentiment d'impuissance des jeunes devant les problématiques environnementales et sociales. À cet égard, un article de Charland, Potvin et Riopel (2009) souligne que l'ERE intégrée au *Programme de sciences* peut accroître la participation citoyenne des élèves. Or, son intégration constitue un défi pour les enseignants. Ces derniers sont soumis à certaines contraintes, notamment aux attentes que les parents ont quant au rôle de l'école ou encore l'opinion de la direction ou de certains collègues par rapport au fonctionnement attendu en classe (Barma et al., 2014), sans oublier le temps qui présente un obstacle pour plusieurs. Ces contraintes exercent une pression et restreignent les enseignants dans leurs pratiques didactiques en les rendant réticents à envisager une approche contribuant au développement du jugement critique des élèves. Quelques enseignants font face à un dilemme, à un conflit entre deux choix : poser des actions visant à transformer leurs pratiques ou enseigner des contenus disciplinaires moins contextualisés. Le concept d'*agentivité* émerge de ce conflit de motivation vécu par l'enseignant. L'agentivité se définit comme « une recherche volontaire de transformation de la part du sujet » (Engeström et Sannino, 2013) et comprend presque toutes les actions intentionnelles de l'humain. Les éléments de problématique mentionnés précédemment mènent à l'importance d'entrevoir les facteurs favorisant le co-développement de l'agentivité entre l'enseignant et l'élève québécois de niveau secondaire dans un contexte d'éducation relative à l'environnement. La pertinence scientifique réside dans le fait que la plupart des articles recensés analysent le développement de l'agentivité des élèves en ce qui a trait à l'ERE, quelques écrits abordent l'agentivité des enseignants, mais aucun ne s'intéresse aux influences de son co-développement entre l'enseignant et l'élève. Dans cet article, le co-développement de l'agentivité entre

l'enseignant et l'élève sera analysé de façon théorique sous l'angle socioconstructiviste tel que vu par Engeström, à l'aide de la théorie de l'activité.

Méthodologie

Afin d'étudier le co-développement de l'agentivité entre l'enseignant et l'élève dans un contexte d'éducation à l'environnement au secondaire, la recherche de littérature scientifique s'est effectuée en établissant à priori les mots-clés (*tableau 1*) pertinents à rechercher, les filtres (descripteurs) à utiliser et finalement, les bases de données utiles en éducation. Une fois ces critères établis, une recherche électronique a été effectuée (*tableau 2*). Finalement, certaines références d'articles publiés ultérieurement portant sur le sujet ont été analysées afin de compléter la recension d'articles (*tableau 3*). Les articles sélectionnés devaient traiter directement du sujet d'étude et utiliser les mots-clés dans leur titre ou dans leur résumé. Afin de faire une recension des écrits systématique, une liste de mots-clés (français et anglais) traitant des concepts clés, soient l'éducation relative à l'environnement et l'agentivité chez l'enseignant, a été établie. Ces mots-clés se regroupent dans trois catégories : l'agentivité, l'éducation relative à l'environnement et l'enseignant. De plus, un thème commun à chaque catégorie a été établi, soit l'élève. Des descripteurs peuvent également être précisés dans les différentes bases de données afin de préciser la recherche. Tout d'abord, les années de publication des différents articles sont le premier filtre à sélectionner. Pour cette recherche, seuls les articles écrits entre 2006 et 2020 seront conservés puisque depuis 2006, les enseignants de science doivent questionner les élèves sur les enjeux environnementaux (Barma et al., 2014 ; MELS, 2007). Le second descripteur est celui de la langue. Cette recension sélectionnera des articles écrits en français ou en anglais. De plus, l'article doit traiter des élèves et inclure les mots-clés dans le titre ou dans le résumé. Également, uniquement les articles révisés par les pairs (*peer-reviewed*) seront conservés.

Finalement, en ce qui concerne les différentes bases de données, elles ont été sélectionnées en fonction de leur utilité en éducation. En effet, ils existent de nombreuses bases de données regroupant plusieurs domaines d'études. Cependant, certaines sont plus utiles pour le domaine de l'éducation, comme EBSCO (*Academic Search Premier*, ERIC et *Education Source*) et Repères (qui regroupe une grande variété d'articles en français).

Tableau 1 : Mots-clés en français et en anglais

Mots-clés en français		Mots-clés en anglais	
- École secondaire OU enseignants OU enseignement secondaire	- Éducation relative à l'environnement (ERE) OU éducation à l'environnement OU enjeux environnementaux	- <i>Secondary school OR high school OR teachers</i>	- <i>Environmental issues OR environmental education OR climate changes</i>
- Engagement	- Agentivité	- <i>Engagement</i>	- <i>Agency</i>

Tableau 2 : Tableau regroupant la démarche de recherche

Base de données	Filtres (descripteurs)	Mots-clés (titre/résumé)	N	Nombre d'articles sélectionnés
1. EBSCO - Academic Search Premier - ERIC - Education Source	- 2006 à 2020 - Français ou anglais - Peer-reviewed - Élèves - Titre ou résumé	<i>Environmental issues AND agency AND school</i>	45	1
		<i>Environmental issues AND agency AND secondary school OR high school</i>	16	1
		<i>Climate changes AND agency AND high school</i>	13	1
		<i>Agency AND environment AND high school teachers</i>	18	0
		<i>Teachers AND agency AND environmental issues</i>	18	1
		<i>Teachers AND agency AND environmental education</i>	41	2
2. Repères	-2006 à 2020 - Français ou anglais - Peer-reviewed - Élèves - Titre ou résumé	Éducation relative à l'environnement (ERE) OU éducation à l'environnement ET agentivité	29	1
TOTAL				7

Tableau 3 : Recension à partir de références antérieures

Références antérieures consultées	Articles sélectionnés à partir des références
<p>À partir de l'article de : Morin, É., Therriault, G., et Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir d'agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes faces aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble. <i>Éducation en socialisation</i>, 51, 1-17.</p>	<p>2</p>

Analyse des écrits

L'analyse des écrits permet de voir comment les enseignants amènent les élèves à réfléchir sur leur manière d'agir et sur l'impact des hommes sur l'environnement. Tout d'abord, tous les auteurs recensés ont une vision bien précise de l'agentivité. Pour McNeill et Vaughn (2012), l'agentivité en science amène les étudiants à développer à la fois une compréhension conceptuelle approfondie et une utilisation de leur connaissance pour agir. Pour Oliveira et al. (2015), l'agentivité en science serait la capacité de médiation socioculturelle entre l'enseignant et ses élèves, permettant ainsi d'interagir de manière transformative avec les structures sociales environnementales, ce qui aiderait à mieux comprendre les microprocessus de reproduction sociale et de transformation sociale. Ou encore, pour Karahan et Roehrig (2016), l'agentivité est considérée comme les actions faites par un élève dans son propre intérêt ou son pouvoir de décision sur ce qui se passera par la suite. Toutes ces définitions permettent de constater que les enseignants aident les élèves à être acteurs de leurs actions en leur faisant prendre conscience de leurs agissements dans le but de faire émerger une transformation de leurs actes. En se basant sur la théorie d'Engeström, qui spécifie que « l'agentivité est au cœur de l'activité », il est possible de voir quels facteurs permettent l'émergence de cette agentivité au travers de l'éducation relative à l'environnement.

Engeström base sa théorie sur celle de Vygotsky, qui traite de la stimulation duale. Cette stimulation se fait en deux temps. Dans un premier temps, l'agent fait face à un problème. Dans l'analyse de nos écrits, la problématique qui émerge est celle-ci : comment faire émerger l'agentivité chez l'enseignant pour qu'il stimule à son tour l'engagement de ses élèves dans un contexte d'ERE ? Certains auteurs mentionnent que les élèves sont trop passifs dans leurs apprentissages théoriques (Charland, Potvin et Riopel, 2009) et que ce n'est pas par simple sensibilisation aux problèmes environnementaux qu'un changement individuel et social de chaque élève se produira (Osbaldiston et Schott, cité dans Simms et Shanahan, 2019).

Pour que les élèves deviennent des agents actifs, l'enseignant doit être conscientisé. Selon Hwang (2009), il faut tout d'abord que l'enseignant intègre lui-même les problèmes liés à l'environnement en classe. Pour l'auteur, cela est un processus complexe d'apprentissage, de désapprentissage et de réapprentissage, à travers quoi, l'enseignant façonnera sa manière d'enseigner. Mais réussir à faire émerger une prise de

conscience chez l'élève n'est pas chose simple pour l'enseignant. McNeill et Vaughn (2012) expliquent, en prenant l'exemple du changement climatique, que les élèves font rarement la différence entre les conséquences à court terme et celles à long terme. Expliquer aux élèves que le climat change ne permet donc pas aux élèves de s'engager dans une action environnementale. Oliveira et al. (2015) affirment que la lecture de littérature environnementale permettrait la promotion de l'intersubjectivité, ce qui aiderait les élèves à comprendre leur monde du point de vue politique, éthique ou encore d'introduire différentes perspectives, de considérer différentes pistes d'action alternatives ou encore d'aider l'élève à repenser ses attitudes et ses concepts. Quant à eux, Morin, Therriault et Bader (2019) soutiennent que l'agentivité est associée à la liberté d'agir selon ce que l'individu considère comme étant valable. Pour qu'il y ait un accroissement de l'agentivité, l'individu doit être convaincu de sa capacité à agir (Morin, Therriault et Bader, 2019). Avec l'ERE, l'enseignant peut mettre ses élèves en conditions d'apprentissages contextualisées tout en abordant des réalités ayant du sens pour les élèves.

Cela nous amène à la seconde étape de la stimulation duale, soit l'introduction d'un moyen médiateur auxiliaire dans la situation problématique afin d'essayer de la résoudre. Avec l'ERE, les enseignants utilisent différentes situations permettant à l'élève de devenir un acteur principal de la situation, d'en prendre conscience et d'adopter un comportement responsable face à son environnement (Charland et al., 2009). Pour ce faire, Oliveira et al. (2015) proposent la lecture à voix haute comme moyen. Cela permet aux élèves d'écouter différentes problématiques environnementales telles que le renvoi des loups au parc Yellowstone ou encore la description des conséquences distales et indirectes de divers types d'action humaine et par la suite d'exprimer leurs impressions par des représentations verbales agentives à l'égard des problèmes de protection de la nature. Pour Karahan et Roehrig (2016), l'agentivité passe par l'intégration de questions socioscientifiques demandant aux élèves de faire des recherches et d'aller sur le terrain pour répondre à leurs questions. Cependant, il est difficile d'aider les élèves à découvrir leurs centres d'intérêt lorsqu'ils sont obligés d'avoir des intérêts pour des contenus d'enseignement qui sont parfois limités. L'idée d'Hayward (2012) est d'intégrer les élèves dans la prise de décision et dans la mise en œuvre d'activités thématiques, ce qui contribuerait au développement de leur agentivité en plus d'augmenter leur intérêt. D'autres auteurs, dont Simms et Shanahan (2019), mentionnent que l'agentivité passe par une action directe des élèves dans l'environnement et proposent le nettoyage collectif d'une zone naturelle. Par la suite, avec cette collecte de déchets, les élèves créent une œuvre d'art qui vise à passer un message environnemental. Il existe donc différentes formes de moyen médiateur auxiliaire permettant une agentivité chez les élèves.

Conclusion

En conclusion, pour permettre un bon co-développement de l'agentivité entre les élèves et l'enseignant, il faut tout d'abord que l'enseignant se conscientise lui-même sur ce qu'il veut faire émerger chez les élèves. L'ERE constitue un contexte d'apprentissage pertinent qui amène l'enseignant à placer les élèves au cœur de leurs apprentissages afin que ces derniers vivent de réelles expériences transformatrices (Morin, Therriault et Bader, 2019). En se référant au cycle d'expansion d'Engeström (2001), nous croyons que l'engagement des élèves entraîne des rétroactions positives qui ont pour effet de stimuler l'agentivité de l'enseignant puisque les gestes concrets des élèves démontrent à l'enseignant qu'il a atteint son but. Comme le changement est un processus à long terme, il peut y avoir plusieurs contraintes qui stimuleront

l'enseignant et les élèves, certaines seront concluantes alors que d'autres ne le seront pas. Cependant, il ne faut pas perdre de vue la finalité démocratique et citoyenne de l'ERE priorisant le pouvoir d'agir des jeunes devant les problématiques environnementales (Stevenson et al., 2013).

Bibliographie

- Barma, S., Lacasse, M., et Massé-Morneau, J. (2014). Engaging discussion about climate change in a Quebec secondary school: A challenge for science teachers. *Learning, Culture and Social Interaction*, 4, 28-36.
- Charland, P., Potvin, P., et Riopel, M. (2009). L'éducation relative à l'environnement en enseignement des sciences et de la technologie: Une contribution pour mieux vivre ensemble sur Terre. *Éducation et francophonie*, 37(2), 63-78.
- Corner, A., Robert, O., Chiari, S., Völler, S., Mayrhuber, E.S., Mandl, S., et Monson, K. (2015). How do young people engage with climate change? The role of knowledge, values, message framing, and trusted communicators. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 6(5), 523-534. doi :10.1002/wcc.353
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y., et Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice: perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES: Innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 4-19
- Hayward, B. (2012). *Children, Citizenship and Environment: Nurturing a Democratic Imagination in a Changing World*. London: Earthscan/Routledge.
- Hwang, S. (2009). Teachers' environmental education as creating cracks and ruptures in school education: A narrative inquiry and an analysis of teacher rhetoric. *Environmental Education Research*, 15(6), 697-714.
- Karahan, E., et Roehrig, G. (2016). Use of socioscientific contexts for promoting student agency in environmental science classrooms. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 425-442.
- McNeill, K. L., et Vaughn, M. H. (2012). Urban high school students' critical science agency: Conceptual understandings and environmental actions around climate change. *Research in science education*, 42(2), 373-399.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS]. (2007). *Programme de deuxième cycle, Science et technologie*. Gouvernement du Québec.
- Morin, É., Therriault, G., et Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir d'agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble. *Éducation en socialisation*, 51, 1-17. doi :10.4000/edso.5821
- Oliveira, A. W., Rogers, P., Quigley, C. F., Samburskiy, D., Barss, K., et Rivera, S. (2015). Environmental agency in read-alouds. *Cultural Studies of Science Education*, 10(2), 247-274.
- Sauvé, L., et Asselin, H. (12 septembre 2018). Éducation et environnement, des enjeux étroitement liés. *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/536511/education-et-environnement-des-enjeux-etroitement-relies>
- Simms, W., et Shanahan, M. C. (2019). Using reflection to support environmental identity development in the classroom context. *Environmental Education Research*, 1-25.

Stevenson, R.B., Brody, M., Dillon, J., Wals, A. E. J. (2013). *International Handbook of Research on environmental education*. New York/ London: Routledge.

Zeyer, A., et Kelsey, E. (2013). Environmental education in a cultural context. Dans R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon et A.E.J. Wals (dir.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (1^e ed., p. 206-212). New York/London: AERA, Routledge Publishers.

La pertinence de la théorie de l'activité pour favoriser l'adaptation du pilotage des tâches d'apprentissages des enseignants en début de carrière

Amélie Boyer

Candidate à la maîtrise en psychopédagogie avec mémoire

Université Laval

amelie.boyer.1@ulaval.ca

Olivier Morin

Candidat à la maîtrise en psychopédagogie avec mémoire

Université Laval

olivier.morin.8@ulaval.ca

Résumé

Cet article s'intéresse à la problématique de l'abandon d'enseignants en début de carrière au Québec, dont le taux peut atteindre 50% après cinq ans. Le manque de capacité d'adaptation des enseignants constitue l'un des facteurs importants de cet abandon. Dans ce vaste champ de l'adaptation, nous avons ciblé celle en lien avec les activités d'apprentissage réalisées par les enseignants. La troisième génération de la théorie de l'activité d'Engeström nous a servi d'angle d'analyse d'outils d'adaptation puisque les sept éléments (sujets, objets, communauté, artefacts, règles, division du travail, résultats) représentent bien la complexité de réalisation d'une activité (Patchen et Smithenry, 2014). D'abord, l'enseignant doit conscientiser cet aspect multifactoriel et interrelationnel des éléments afin de favoriser son adaptation lors du pilotage de ses activités. Ensuite, l'outil du CHAT (*Cultural-Historical activity theory*), qui se base sur six éléments de la théorie de l'activité d'Engeström. Le CHAT sert à l'analyse de systèmes en interaction (ici, enseignant et élève). Il permet à l'enseignant plusieurs adaptations dans ses activités : arrimer son objet avec les élèves ; montrer la relation entre l'objet et son environnement ; effectuer de la médiation entre les outils et les apprentissages ; prévenir des tensions lors d'interactions et créer une structure de collaboration. L'enseignant développe alors une meilleure analyse réflexive préalable et subséquente à la réalisation de ses activités d'apprentissage. Ainsi, il nous semble mieux outillé pour faire face à l'abandon professionnel en début de carrière.

Mots-clés

Activity theory, Cultural historical activity theory, Education, Teachers et learnings activities

Problématique

Au cours des dernières années, le système éducatif canadien a vécu de nombreux changements : les nouveaux programmes imposés, les nouvelles classes, les nouveaux élèves, etc. 60 à 70% du personnel scolaire canadien est enseignant (Levasseur et Tardif, 2010) et on enseigne à plus de 1 million 855 280 élèves au Québec en 2018-2019 (MEES, 2019). Le personnel enseignant est sans nul doute indispensable à la société actuelle. Pourtant, une analyse récente sur l'abandon des cohortes d'enseignants embauchés au Québec a indiqué que même si l'on observe des variations selon les cohortes, le taux d'abandon moyen varie entre 25 % et 30 % après la première année et atteint jusqu'à 50 % après cinq ans de 1992 à 2011 (Létourneau, 2014, cité dans Kamanzi et al., 2017). Depuis quelques années, le décrochage enseignant est une réelle problématique pour le système éducatif québécois.

A - Le décrochage enseignant

Le décrochage enseignant peut être assimilé à différents termes et définitions : départ à la retraite, migration géographique, etc. (Borman et Dowling, 2008). Ingersoll (2011) a marqué un tournant puisqu'il fut le premier auteur à lier le manque d'enseignant au décrochage des enseignants débutants et non seulement au départ des enseignants expérimentés (Karsenti et al., 2013). Dans cet article, le décrochage enseignant s'apparente à la décision volontaire de quitter le milieu de l'enseignement lors du début de carrière (jusqu'à 5 ans).

Le fort taux de décrochage des enseignants débutants est lié à certaines conditions de travail au sein du système éducatif. Tout d'abord, il y a de nombreux changements sociaux qui amènent le pluralisme et l'hétérogénéité des élèves. Par exemple, l'intégration des élèves à difficulté dans des classes ordinaires (Tardif, 2012). Les enseignants doivent jongler avec des tâches fragmentées, différentes classes, différents niveaux scolaires. De ce fait, ils doivent gérer la diversité, mais aussi enseigner la socialisation (Tardif, 2012) dans un milieu d'emploi précaire (Gingras et Makamurera, 2008). De plus, la croissance économique alimente une pression constante sur les enseignants. L'état a mis en place une restructuration scolaire afin d'en faire plus en dépensant le moins possible. Ce n'est plus de l'éducation, mais une simple formation de main d'œuvre (Tardif, 2012).

Des études ont révélé les difficultés ressenties par les enseignants débutants afin de mettre en avant les causes du décrochage (Karsenti et al., 2015 ; Desmeules et Hamel, 2017 ; Catonnar, 2008 ; Gingras, 2008). Les enseignants débutants cumulent beaucoup de défis, de problèmes et ils arrivent à leur dernière option : quitter la profession (Karsenti et al., 2015). L'un des problèmes le plus souvent nommés est lié à la gestion de classe. Ils expliquent manquer d'expérience et de compétences dans l'exercice des tâches d'apprentissage. Ce manque est inhérent à l'insertion professionnelle et implique une moins grande facilité à gérer les problèmes quotidiens au sein des classes (Karsenti et al., 2013 ; Catonnar, 2008). De plus, les enseignants débutants ressentent un fort sentiment de vivre des relations difficiles avec les élèves (Karsenti et al., 2015). Ce sentiment arrive parfois à un seuil de stress qui contribue à développer une sensation d'inefficacité ou d'incompétence. Il leur est donc difficile de continuer à gérer la triple exigence de performance dans la gestion de classe, préparation et évaluation des apprentissages (Gingras, 2018).

Le décrochage des enseignants débutants ne doit pas être ignoré puisqu'il impacte directement l'éducation des jeunes Québécois. En effet, les enseignants n'ont pas atteint de maturité professionnelle et abandonnent. Un nouvel enseignant débutant est embauché, mais à son tour, il va vivre des difficultés et potentiellement décrocher. Cette rotation de personnel amène une discontinuité dans la cohésion des équipes-écoles (AEE, 2004 ; OCDE, 2005). Dès lors, le décrochage affecte la qualité de l'enseignement offert aux élèves et donc de leur apprentissage (DeAngelis et al., 2013).

L'un des points clés pour les enseignants est de développer leur capacité d'adaptation. En effet, il faut adapter son style et ses méthodes d'enseignement lors de la conduite d'activités d'apprentissage. (Duggleby et Badali, 2007). L'enseignant en début de carrière doit définir son identité professionnelle. Il a ainsi tendance à se fier aux connaissances et aux concepts théoriques appris lors de sa formation initiale. Il se trouve alors à la zone frontière (Konkola et al., 2007) où il a du mal à faire des liens théoriques lors de sa pratique sur le terrain. C'est lors de l'activité qu'il rencontre ses plus grandes difficultés. Nous allons d'abord définir l'activité en tant que concept afin de la distinguer de la théorie de l'activité que nous définirons ensuite

B - L'activité

La notion d'activité se définit comme « les organisations fonctionnelles de comportements des organismes vivants, au travers desquelles ces organismes ont accès au milieu environnant et sont susceptibles de s'en construire des éléments de représentation interne » (Bronckart, 1996). L'activité est une tradition relevant d'une sphère liée à des fonctions de survie ou d'habitus normés, ratifiés, dans une culture donnée. (Buisse, 2012). Les exemples d'activités sont nombreux : construire une maison (objet : la maison), écrire un roman (objet : le livre), etc. La vie d'une personne est ainsi composée d'un ensemble d'activités auxquelles l'individu participe en suivant des règles. Léontev (1976) définit l'activité humaine selon trois niveaux : l'activité soit l'objet, l'action soit le but et les opérations soient les conditions.

C - La théorie de l'activité

La théorie de l'activité est définie comme englobante de tous les niveaux composant l'activité (Wertsch, 1985). Elle est développée à partir des théories socioculturelles de Vygotsky (1978). Selon lui, les activités humaines sont médiées par un stimulus auxiliaire qui prend la forme d'un signe ou d'un outil. La théorie de l'activité s'est développée en trois générations. La première génération est issue des travaux de Vygotsky (1930/1985). Il s'agit de la prise en compte du contexte dans lequel s'inscrit une activité d'apprentissage. Le contexte est une caractéristique essentielle permettant la construction des connaissances. Plus précisément, il s'agit de la relation entre les acteurs et les objets de son environnement. Cette génération est donc centrée sur la médiation et permet à l'individu d'utiliser et de produire des artefacts (Kang, Skinner et Hyatt, 2018). La deuxième génération ajoute un nouvel aspect, soit la médiation collective. Il s'agit des interactions à travers la communauté, avec des sujets qui partagent le même objet général (ou objectif). Cette médiation porte sur la division du travail, ou la classification des tâches parmi les membres de la communauté ; les règles, les réglementations, les normes et les conventions au sein du système d'activité (Kang, Skinner et Hyatt, 2018). En d'autres termes, les auteurs considèrent que les individus possèdent une perspective, y compris dans la relation et dans les interactions des sujets avec la communauté en général. (Barret-Tattum, 2015). De plus, la conscience de la personne

joue un rôle primordial pour Leont'ev (1984). Selon Engeström (1999), la conscience est une spécificité humaine. Par ses travaux, ce dernier est l'instigateur de la troisième génération. Elle précise l'aspect de la communication comme étant indissociable des facteurs sociaux, historiques et du concept d'activité de Leont'ev (Engeström, 2001). Ainsi, cette troisième génération peut s'articuler sous la forme d'un triangle composé de sept éléments : sujets, objets, communauté, artefacts, règles, division du travail et les résultats (Patchen et Smithenry, 2014). Toutes ces composantes sont étroitement interreliées et lors d'une activité, il faut être conscient de la pluralité de celles-ci afin d'organiser au mieux son activité. Enfin, il est important que les enseignants soient conscients de l'aspect multifactoriel de la composition d'une activité.

Méthodologie

De manière plus générale, nous avons effectué une recension d'écrits non systématique dans les bases de données d'écrits scientifiques en éducation soit EBSCO et ERIC. Cette recherche a permis de documenter les difficultés professionnelles vécues par les enseignants débutants lors du pilotage d'activités d'apprentissage. Ces bases de données ont été sélectionnées puisqu'elles y intègrent les recherches scientifiques des sciences sociales, notamment celles dans le domaine de l'éducation. Pour ce faire, les recherches sélectionnées doivent faire écho des difficultés des enseignants débutants, des conflits et des tensions lors de la mise en place d'une activité d'apprentissage sous l'angle d'analyse du cadre théorique de la théorie de l'activité.

En premier lieu, nous avons dressé une liste de mots-clés potentiels pertinents à cette recherche. Ces mots-clés préalables sont les suivants ; *activity theory, cultural-historical activity theory, theoretical frame, learning activities, student, teacher, interactions, difficulties, issues, problems*, Engeström, Vygotsky. En second lieu, nous avons tenté de trouver les combinaisons entre les mots-clés nous permettant d'analyser les textes de manière efficiente en lien avec notre problématique de recherche. À cet effet, nous avons exclu les noms d'auteurs ; *Engeström et Vygotsky* et les concepts trop généraux tels que ; *problems, issues, difficulties* et *interactions*. Ensuite, nous avons exclu *student* puisque nous voulons analyser la pratique des enseignants. En analysant la pratique enseignante, les rapports entre les enseignants et les élèves étaient naturellement inclus. Lors des recherches, nous avons également compris qu'il n'était pas nécessaire de préciser *theoretical frame*, car l'utilisation des autres mots clés amenait des articles avec cet angle d'analyse. Ainsi, nous avons pu cristalliser le choix des cinq mots-clés suivants ; *activity theory, cultural historical activity theory, education, teachers* et *learnings activities*. En troisième lieu, nous avons effectué un tri des articles proposés. Nous désirions avoir des articles comprenant les textes intégraux avec les références disponibles tout en étant issus de revues académiques. Nous avons également restreint l'option des dates de publications afin d'avoir des articles actuels et publiés depuis 2014. Enfin, l'ensemble de ces options nous amène à une recension de 23 articles. Nous avons effectué la lecture des articles et nous en avons choisi cinq qui étaient intimement liés à notre problématique de recherche repérable dans la section 3 ; *analyse des écrits*. Ces articles devaient être en adéquation avec nos trois thèmes pour valider leur inclusion. Ils devaient porter sur la théorie de l'activité et être situés lors d'une activité d'apprentissage tout en abordant les interactions entre les élèves et les enseignants. Nous avons également procédé à une recherche plutôt aléatoire pour repérer un article expliquant adéquatement le processus de médiation et les tensions entre les sujets issus de la troisième génération de la théorie de l'activité, par Engeström (1999).

Analyse des écrits

À la suite de la recension des écrits ci-dessus, les articles choisis nous permettent d'analyser la pertinence d'utiliser les principes de la théorie de l'activité, plus spécifiquement ceux de la troisième génération, lors du pilotage d'activités d'apprentissage. Ceci, dans le but d'outiller les enseignants. Il est pertinent d'analyser les différents systèmes en interaction lors de la conduite d'une activité (Kang, Skinner et Hyatt, 2018). Donc, l'utilisation du CHAT (*Cultural-Historical Activity Theory*) permet l'analyse conjointe des systèmes en interaction, ici l'enseignant et l'élève, plutôt que l'analyse individuelle de chacun de systèmes impliqués (Bourke, 2018). Chaque système est composé de six composantes qui sont interreliées. Ces composantes sont les suivantes : sujet, objet, outils culturels matériels ou cognitifs, communauté, règles et division du travail (Engeström, 1987). De plus, les interactions entre le sujet et l'objet sont médiées par les artefacts, soit le matériel ou la communication utilisés par la communauté, soit l'environnement contextuel et les participants, mais aussi par les règles qui encadrent l'activité et la division en soit des tâches de travail. (Engeström, 2001, cité dans Englund, Olofsson et Price, 2018)

Un aspect primordial à aborder est la composante *objet* du système. Selon Bourke (2018) « Les objets sont des préoccupations ; ce sont des générateurs et des foyers d'attention, de motivation, d'effort et de sens ». De ce fait, lorsqu'on met en comparaison le système *élève* et le système *enseignant*, c'est le processus de médiation qui permettra la production d'un nouveau sens et d'une motivation ou non à faire les apprentissages requis (Engeström, 1999, cité dans Barret-Tattum, 2015). Il est donc primordial pour l'enseignant d'arrimer son *objet* du mieux possible avec l'élève afin de trouver un équilibre et favoriser les apprentissages tout en étant concomitant avec l'*objet* de l'élève.

L'arrimage de l'objet et les diverses interactions entre les composantes des systèmes d'activités des participants à une tâche d'apprentissage peuvent être ardues. Une rupture peut être observée à tout moment. Les tensions peuvent être vécues dans l'une ou l'autre des interactions entre les composantes du système. Par exemple, si le « point » (c.-à-d. l'objet) de l'action n'est pas compris, il n'est pas surprenant que des tensions apparaissent. En d'autres termes, des idées fausses et des malentendus surgissent quant à la raison pour laquelle les gens s'engagent dans les tâches et sur quoi ils choisissent de se concentrer. (Bourke, 2018)

Dans un autre ordre d'idée, les visées du CHAT sont les suivantes : premièrement, cette théorie aide à mieux saisir la médiation entre les outils et les apprentissages. Deuxièmement, elle permet de conceptualiser et de saisir les processus mentaux. Troisièmement, elle aide à saisir les tensions vécues dans un ou plusieurs systèmes. Quatrièmement, elle sert à adapter ses contenus d'enseignement et dernièrement, créer une structure de collaboration, grâce à la médiation facilitant le changement (Patchen et Smithenry, 2014).

Nous avons donc choisi, comme angle d'analyse, l'utilisation des principes directeurs de la troisième génération d'Engeström de la théorie de l'activité. Il est intéressant d'approfondir ce point pour comprendre, analyser et résoudre les difficultés vécues par les enseignants débutants lors du pilotage d'une activité d'apprentissage. La compréhension et l'utilisation du CHAT de la troisième génération aident l'enseignant de plusieurs façons. Tout d'abord, elle est utile lors de la planification de ses activités d'apprentissage. Si l'enseignant prend en considération les interactions et l'ensemble des composantes

des différents systèmes en interaction, il sera mieux outillé dans la construction de ses activités. Il sera en mesure de prévoir les tensions potentielles et d'adapter ses stratégies d'enseignement en ce sens. Puis, l'enseignant serait en mesure d'effectuer un retour réflexif à la suite de la conduite d'une activité de manière efficace. Il pourra se baser sur des principes étayés par la communauté scientifique et non seulement en lien avec ses ressentis et son jugement personnel. Ainsi, il sera apte à comprendre de manière autonome quelles ont été les tensions et les difficultés vécues, mais également quels ont été les effets positifs des interactions. En définitive, dans le but de créer des activités d'apprentissages signifiantes pour les élèves, l'enseignant sera en mesure d'adapter et de planifier des activités culturellement signifiantes et contextualisées. Des activités contextualisées et motivantes pour les élèves faciliteront l'accès à un but partagé entre l'enseignant et l'élève, soit la réussite éducative.

Conclusion

En somme, afin de pallier les difficultés vécues lors de la conduite des activités d'apprentissage de la part des enseignants, nous sommes d'avis que l'analyse de celles-ci par le CHAT serait bénéfique. Les enseignants débutants pourraient, grâce au CHAT, poursuivre leur développement professionnel de manière autonome. Cet outil leur permettrait de poursuivre leurs apprentissages en milieu de travail, dans un contexte de pratique (Uwamariya, et Mukamurera, 2005). Ils pourront saisir les différents aspects en relation lors de la conduite d'une activité. Ainsi, cet ensemble ne peut être considéré sans prise en compte de son contexte. Les enseignants effectuant une analyse réflexive préalable et subséquente à la conduite des activités par l'utilisation du CHAT seront plus outillés afin d'optimiser leurs enseignements. Par conséquent, l'amélioration de la réflexivité pour l'enseignant en début de carrière va permettre le développement de ses stratégies d'adaptation. L'exercice de réflexion pourrait influencer le rapport de l'enseignant à sa pratique tout en favorisant sa réussite professionnelle (Barone et Al, 1996 dans Uwamariya et Mukamurera, 2005). Ces stratégies agiraient comme facteur de protection afin de contrer le décrochage professionnel des enseignants et favoriser leur rétention dans le domaine de l'éducation.

Bibliographie

- Alliance for Excellent Education. (2010). *Tapping the Potential: Retaining and Developing High-Quality New Teachers*. Récupéré sur <https://all4ed.org/wp-content/uploads/2007/07/TappingThePotential.pdf>
- Barrett-Tatum, J. (2015). Examining English language arts common core state standards instruction through cultural historical activity theory. *Education Policy Analysis Archives*, 23(63), 1-33.
- Bienvenue, L. (2014). Compte rendu de [Jocelyn Létourneau, *Je me souviens ? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*, Montréal, Fides, 2014]. *Globe*, 17(2), 207–211.
- Borman, G. D., et Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of educational research*, 78(3), 367-409.
- Bourke, R. (2018). Self-assessment to incite learning in higher education: developing ontological awareness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 827–839.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

- Buyse, A.A.J. (2012). *Médiation des formes culturelles sur les régulations et le développement* [Thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse]. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:19382>
- Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant: un moment important d'élaboration identitaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 87-103) Québec: Les Presses Universitaires de Laval.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- Dancause, S. (2017). Le décrochage des enseignants. *Le Journal de Québec*. Repéré à <https://www.journaldequebec.com/2017/09/07/le-decrochage-des-enseignants>
- DeAngelis, K. J., Wall, A. F., et Che, J. (2013). The impact of preservice preparation and early career support on novice teachers' career intentions and decisions. *Journal of teacher education*, 64(4), 338-355.
- Desmeules, A., et Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 19-35.
- Duggleby, P., et Badali, S. (2007). Expectations and experiences of substitute teachers. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(1), 22-33.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. Dans Y. Engeström, R. Miettinen, et R.-L. Punamäki (dir.), *Learning in doing: Social, cognitive, and computational perspectives. Perspectives on activity theory* (p. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Englund, C., Olofsson, A. D., et Price, L. (2018). The influence of sociocultural and structural contexts in academic change and development. *Higher Education*, 76(2), 1051–1069.
- Gingras, C., et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire: vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.
- Kamanzi, P., Tardif, M., et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage: portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57-88.
- Kamanzi, P., Barroso da Costa, C., et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens: de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 115-134.
- Kang, R., Skinner, F., et Hyatt, C. (2018). An Activity Theory analysis of African American students experiences in advanced placement science courses. *School sciences and mathematics*, 118(8), 358-369.
- Karsenti, T., Correa Molina, E. A., Desbiens, J. F., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., ... et Tardif, M. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves*. Rapport de recherche, programme actions concertées. Fonds de recherche Société et culture.
- King, A. J. C. et Peart, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie*. Ottawa, ON : Fédération canadienne des enseignantes et enseignants.
- Konkola, R., Lambert, P., Tuomi-Gröhn, T. et Ludvigsen, S. R. (2007). Tools for promoting learning and transfer across boundaries. *Journal of Education and Work*, 20(3), 211–228.

- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
Repéré à <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>
- Létourneau, E. (2014). *Démographie et insertion professionnelle: une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec*. Repéré à http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014_ACFAS/Esther%20L%C3%A9tourneau.pdf.
- LeVasseur, L., et Tardif, M. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Rapport annuel 2018-2019*. Gouvernement du Québec. Repéré à https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/MEES_RAG_2018-2019.PDF?1570037423
- Nadeau, J. (2018). Au Canada, la précarité menace de plus en plus le personnel enseignant universitaire. *Le devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/societe/education/535931/universites-la-precarite-en-hausse-chez-le-personnel-enseignant>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2006). *Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. OECD Publishing.
- Patchen, T., et Smithenrt, D. W. (2014). Diversifying instruction and shifting authority: A cultural historical activity theory (CHAT) analysis of classroom participant structures. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(5), 606–631.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada: une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155.
DOI:10.7202/012361ar
- Vygotsky, L. (1934/1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1985). Vygotsky and the social formation of mind. *Psychology of the school*, 26(4), 423-424.

Le numérique : outil de médiatisation ou de médiation en contexte de classe inversée?

Rebecca Bonneville

Candidate à la maîtrise

Université Laval

Rebecca.bonneville.1@ulaval.ca

Émilie McKinnon-Côté

Candidate à la maîtrise

Université Laval

Emilie.mckinnon-cote.1@ulaval.ca

Florence Simard

Candidate à la maîtrise

Université Laval

Florence.simard.3@ulaval.ca

Résumé

L'actualité de l'enjeu de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation nous pousse à nous interroger sur les répercussions positives que le numérique peut avoir sur le processus d'apprentissage des élèves. Bien que l'accessibilité du savoir n'ait jamais été aussi facile grâce aux nouvelles technologies, il n'en demeure pas moins que l'école reste le lieu principal de l'apprentissage des jeunes. Or, comment faire cohabiter ces deux espaces, virtuel et réel ? Nous appuyant sur un cadre conceptuel socioconstructiviste inspiré des travaux de Lev Vygotsky, nous nous questionnons sur l'utilité du numérique dans la construction sociale et culturelle des connaissances. Cet article porte sur la médiation des savoirs par le numérique en contexte de classe inversée. Le postulat suivant est développé dans cet article : sans interaction sociale, le numérique n'est qu'un instrument de médiatisation des savoirs. Les interactions et les échanges que l'on retrouve dans les activités en classes seraient indispensables pour qu'il y ait une co-construction des apprentissages en contexte de classe inversée, le numérique ne venant que médier cette construction. Afin d'appuyer notre hypothèse, nous avons retenu les travaux suivants pour en faire une analyse des écrits : Guilbault & Viau-Guay (2017) ; Harvey et Charnitski (2003) ; Héту (2014) ; Blanton, Greene et Cole (1999) ; Raucent et Wouters (2016) ; Rinaudo (2015). L'analyse de ces six articles scientifiques tente de mettre en lumière l'importance des interactions sociales à la suite de la consommation de contenus numériques à la maison afin qu'il y ait construction des savoirs chez l'élève.

Mots-clés

Médiation, Numérique, Classe inversée, Apprentissage, Socioconstructivisme.

Problématique

Près de vingt ans se sont écoulés depuis l'implantation du renouveau pédagogique au Québec. Le Programme de formation de l'école québécoise vise entre autres le développement de compétences transversales et disciplinaires, et ce, en prenant appui sur des problématiques du monde contemporain (Guimont, 2009). D'un point de vue didactique, malgré tous les efforts fournis dans les dernières années pour mettre l'élève au centre de son processus d'apprentissage, cette question de Perrenoud est toujours d'actualité : en finir avec la pédagogie transmissive, est-ce si simple ? Les méthodes pédagogiques actives sont garantes d'un certain désordre, ce qui peut insécuriser les enseignants. Pour laisser plus de place à l'élève dans la construction de ses savoirs, l'enseignant doit accepter de s'effacer et d'adopter la posture d'un guide plutôt que celle d'un maître (Perrenoud, 1996). Par la médiation de l'enseignant, l'élève sera en mesure de réussir une tâche qu'il n'aurait pu exécuter seul : c'est le concept de la zone proximale de développement pensée par Vygotsky (1934). D'autre part, l'enseignant qui revêt le rôle du guide ou du tuteur valorise l'axe « apprendre » du triangle pédagogique, axe qui relie l'élève et le savoir (Houssaye, 1982). Par conséquent, cela favorise la construction des savoirs.

C'est le cas de la méthode pédagogique de la classe inversée, qui consiste principalement à voir la théorie à la maison et à la mettre en pratique en classe. L'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) est répandue en contexte de classe inversée, ce qui nous a menés à nous intéresser à la question du numérique comme forme de médiation des savoirs en éducation. Dans son article « Médiation numérique en éducation », Rinaudo conclut que « Les distances physiques et temporelles qu'apportent les dispositifs numériques sont assurément moins importantes pour la construction des savoirs que les distances symboliques et fantasmagiques entre formateurs et apprenants. » (Rinaudo, 2015) Il est donc impératif de différencier la médiatisation de la médiation : le premier concept vise à instrumenter des opérations et relève de la technique, tandis que le deuxième est fondamentalement humain (Rinaudo, 2015). De ce constat a pu émerger la problématique suivante : le numérique comme outil d'apprentissage en contexte de classe inversée n'est pas garant de médiation. En donnant de l'autonomie aux élèves, il ne faut pas négliger le danger de la consommation passive des contenus à la maison. L'utilisation des TIC ne garantit pas non plus l'apprentissage : une vidéo peut être considérée comme un exposé magistral déguisé.

Fabre et Gardiès voient la classe inversée comme un dispositif de médiation numérique des savoirs :

La classe inversée fait émerger ainsi des processus d'appropriation du savoir et s'apparente au travers d'une médiation de l'information par le numérique à un dispositif de médiation numérique des savoirs. Cette approche, visant à repérer la manière dont l'information est traitée en vue de comprendre comment les apprenants se l'approprient pour construire leurs propres connaissances, nous paraît pouvoir être prolongée, car elle est susceptible d'amener un éclairage révélateur. (Fabre & Gardiès, 2015, p.15)

Par conséquent, pour que le numérique en contexte de classe inversée soit vu comme une façon de médier les savoirs, il faut qu'il y ait appropriation et construction des savoirs. En ce sens, notre hypothèse de recherche est la suivante : l'acte de médiation ne peut réussir que par la co-construction des savoirs. En

d'autres mots, les activités en classes sont indispensables pour donner du sens au contenu qui a été consommé de façon numérique. La classe devient ainsi un lieu de co-construction des savoirs.

Méthode

Cet article vise à dresser un portrait des recherches actuelles sur la médiation des connaissances (selon la perspective vygotkienne) à travers le numérique, plus précisément dans le cas de la classe inversée. Nous avons amorcé notre recherche documentaire avec les moteurs de recherche suivants : Ariane 2.0 articles, *The Learning and Technology Library* et *Ebscohost*. Les articles retenus ont été ciblés à partir des mots-clés suivants : médiation, classe inversée, flipped classroom, socio-cultural-historical theory, théorie sociohistorico-culturelle, socioconstructivisme, médiation à distance, médiation numérique, éducation et TIC. Une autre méthode utilisée pour trouver des articles pertinents à notre sujet de recherche a été de consulter les bibliographies des articles qui nous semblaient les plus probants. Lorsque les références bibliographiques étaient récentes (publiées après 2010) et que leur titre ou leur description étaient composés des mots-clés, nous les consultions pour juger de leur pertinence face à notre recherche. Les articles retenus ont été soumis à un comité de relecture, sont écrits en français ou en anglais et ont été publiés entre 1999 et aujourd'hui. D'ailleurs, seuls deux articles de notre sélection ont été écrits avant 2000 et la majorité est très récente (parus après 2010). Les articles retenus sont liés à notre sujet par au moins l'un des termes mentionnés précédemment, sans égard au cycle scolaire (primaire, secondaire ou postsecondaire) et à la discipline dans laquelle la recherche a été effectuée. En effet, notre volonté était de recueillir des informations sur la médiation des savoirs par le numérique dans un contexte de classe inversée et de relier cela à la théorie sociohistorico culturelle de Vygotsky. Il est ainsi possible d'avoir une vue d'ensemble de l'état actuel des connaissances scientifiques à ce sujet. En analysant les articles, il est possible les regrouper en trois grandes catégories. La première contient les articles portant sur la théorie médiation du numérique selon l'approche sociohistorico culturelle de Vygotsky, soit les articles de Blanton, Greene et Cole (1999) et d'Harvey et Charnitski (2003). La deuxième catégorie, contenant l'article de Rinaudo (2015) et celui de Raucent et Wouters (2016), concerne la pratique pédagogique de la classe inversée médiée par le numérique. La troisième et dernière catégorie comporte l'article de Caroline Héту (2014) et de celui de Guilbault et Viau-Guay (2017) qui témoignent d'expérimentations de classe inversée intégrant la médiation par le numérique.

À partir de cette recension des écrits, nous sommes disposés à analyser leur contenu dans une perspective vygotkienne. L'analyse des écrits visera donc à faire des liens le concept de médiation et la pratique pédagogique de la classe inversée, lorsqu'elle nécessite l'utilisation du numérique.

Analyse des écrits

Plusieurs chercheurs adeptes de l'approche socioconstructiviste de Vygotsky se sont penchés sur la médiation par le numérique dans un contexte de classe inversée, et d'autres ont même créé des outils numériques pour mettre leur théorie à l'épreuve. L'un des exemples les plus probants de cette médiation par le numérique dans un contexte d'apprentissage est celui de la *Fifth dimension* de Nicolopoulou et Cole (1993, cité dans Blanton, Greene et Cole, 1999). Ces deux chercheurs de San Diego ont créé un jeu de type labyrinthe sur l'ordinateur qui présente un habile mélange de jeu et d'enseignement en plus de créer un sentiment d'appartenance chez les joueurs en raison de l'interaction avec les pairs qu'il nécessite (Cole,

1996, Nicolopoulou et Cole, 1993, Schustak, King, Gallego et Vasquez, 1994 cités dans Blanton, Greene et Cole, 1999). Ce jeu est bâti en fonction de la théorie du CHAT (*cultural-historical activity theory*) de Lev Vygotsky et de ses collaborateurs, donc les enfants doivent utiliser des outils sociohistorico-culturels tels que le langage écrit et oral pour pouvoir construire leurs connaissances. En ce sens, la *Fifth dimension* est un outil de médiation dans le processus d'acquisition de connaissances du joueur, car celui-ci l'utilise comme un outil de communication avec ses pairs, et que cette interaction commande l'utilisation de compétences complexes, notamment celle de l'écriture réflexive, afin qu'il puisse verbaliser ses connaissances et formuler une explication à son interlocuteur (Blanton, Greene et Cole, 1999).

Harvey et Charnitski (2003) ont aussi voulu vérifier si les théories vygotkiennes étaient tout aussi pertinentes dans un monde où l'enseignement à distance et la médiation par le numérique prennent de plus en plus de place dans les curriculums scolaires. Ces chercheurs démontrent que bien que les outils ont évolué depuis l'époque de Vygotsky. L'humain, lui, n'a pas changé, c'est-à-dire que l'apprentissage demeure toujours une activité sociale et culturelle médiée par le langage et que la zone proximale de développement n'est pas différente par la médiation du numérique (Harvey et Charnitski, 2003). Par contre, c'est à l'enseignant d'utiliser les outils numériques de façon à permettre la collaboration et de laisser place aux échanges (écrits ou parlés) pour qu'il puisse y avoir un développement chez les étudiants qui y participent (Harvey et Charnitski, 2003). Ainsi, cet article nous permet d'affirmer que le numérique joue un rôle de médiateur dans l'apprentissage, en ce sens que son utilisation doit être un moyen et plutôt qu'une fin.

En ce sens, Rinaudo (2015) demeure plutôt critique de la médiation par le numérique, non pas de la façon dont est utilisé cet outil, mais bien en raison de la posture enseignante qui est trop souvent contrôlante envers l'apprenant dans ce contexte d'apprentissage. Il explique :

Il en va de même pour les pratiques numériques que l'on aimerait à coup sûr, portées par des paradigmes socioconstructivistes, au service de l'apprentissage des personnes en formation. Cependant, nos pratiques n'ont pas toutes cette visée-là. Certaines sont davantage tournées vers l'assujettissement de l'autre plutôt que vers son autonomisation. (Rinaudo, 2015)

Ainsi, la médiation par le numérique n'est pas tout, il faut aussi que l'enseignant adopte une posture d'accompagnement qui lui permette de délaissé son rôle de transmetteur incontesté du savoir et pour que la co-construction des savoirs puisse se produire (Rinaudo, 2015).

La classe inversée est une approche pédagogique qui vient, justement, répondre aux postulats des derniers écrits. Selon Raucant et Wouters (2016), la classe inversée permet « un environnement dans lequel les acteurs changent de rôle : les étudiants prennent la responsabilité de leurs propres apprentissages sous la guidance du formateur qui n'est plus le maître sur l'estrade ("sage on the stage"), mais l'accompagnateur attentif ("*guide on the side*") ». La médiation du numérique dans cette approche permet un accès à d'innombrables ressources en ligne (vidéos, livres, logiciels, sites Web, etc.) pour la phase préparatoire autonome tout en accordant une plus grande flexibilité aux étudiants qui peuvent assister à l'ancrage et l'approfondissement des connaissances et aux échanges en classe à distance (Raucant et Wouters, 2016).

Le numérique peut jouer différents rôles dans la médiation de l'apprentissage dans la pédagogie inversée. Pour l'enseignante Caroline Hétu (2014), le numérique est un outil de médiation pour l'enseignement du français au secondaire qui lui permet d'offrir un accompagnement différencié à ses élèves en difficulté tout en favorisant l'autonomie des autres. En plaçant ses élèves en trois îlots de vitesse, elle permet aux élèves qui terminent rapidement la phase préparatoire (qui est réalisée en classe par l'écoute de courtes vidéos suivies de questionnaires) de faire des projets et des activités d'ancrage en équipe, tandis qu'elle aide les élèves qui ont de la difficulté à réussir la phase préparatoire (Hétu, 2014). De plus, le numérique devient un outil de médiation qui favorise le développement de l'autonomie par l'application de la technique *Three before me* :

[...] avant de poser une question, l'élève doit préalablement être allé chercher des réponses dans trois sources différentes. L'élève aura à sa disposition son ordinateur ou son iPad, sur lequel il pourra retourner voir la vidéo, chercher des notes de cours sur Internet, consulter des manuels que l'enseignant laissera en tout temps au centre des îlots, parler à ses pairs. Dans la majorité des cas, ils trouvent eux-mêmes la solution à leurs problèmes, ce qui laissera à l'enseignant beaucoup de temps pour aider ceux qui en ont besoin. (Hétu, 2014)

Marco Guilbault et Anabelle Viau-Guay (2017) ont fait une recension des écrits des pratiques et résultats de la pédagogie inversée lorsqu'elle est pratiquée aux études supérieures. Parmi les textes analysés, nous pouvons y retrouver celui de Kellogg (2009) qui a intégré l'utilisation du numérique dans la pédagogie inversée offerte à une cohorte d'un baccalauréat en ingénierie. Selon lui : « l'usage des TIC ainsi que les nombreux travaux de groupe permettant de mieux desservir l'ensemble des apprenants, quels que soient leurs styles d'apprentissages » (Kellogg, 2009 cité dans Guilbault & Viau-Guay, 2017). L'écoute d'explication dans une vidéo à la maison en phase préparatoire permettrait le développement des premiers niveaux d'habiletés intellectuelles de la taxonomie de Bloom qui sont de se souvenir et de comprendre, pour laisser place au développement des activités intellectuelles de haut niveau en classe (Krahwohl, 2002 et Bristol, 2014 cités dans Guilbault & Viau-Guay, 2017).

Ainsi, dans la pédagogie inversée, il faut voir le numérique comme un outil de médiation qui permet, d'une part, aux différents acteurs d'avoir des connaissances préalables communes, et, d'une autre part, de venir approfondir les discussions et raisonnements de par la variété d'informations accessibles et ainsi construire leurs apprentissages par leurs interactions avec leurs pairs et avec l'enseignant. Les interactions qui ont lieu en classe permettent de donner du sens au contenu que les élèves ont consommé par le numérique : le numérique agit donc comme levier pour la construction des connaissances. L'enseignant se sert donc du numérique comme un outil pour réussir son acte de médiation en contexte de classe inversée.

Bibliographie

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Discipline et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
Blanton, W., Greene, M., et Cole, M. (1999). Computer Mediation for Learning and Play. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(3), 272-278. Repéré à www.jstor.org/stable/40012151.

- Bristol, T. (2014). Flipping the Classroom. *Teaching and Learning in Nursing*, 9(1), 43-46. doi: 10.1016/j.teln.2013.11.002
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA : The Belknap Press/Harvard University Press.
- Fabre, I. et Gardiès, C. (2015). Médiation des savoirs : de la diffusion d'informations numérique à la construction de connaissances, le cas d'une « classe inversée ». *Distance et médiations des savoirs*, 12. Repéré à <https://journals-openedition-org.acces.bibl.ulaval.ca/dms/1240>.
- Guilbault, M. et Viau-Guay, A. (2017). La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur : état des connaissances scientifiques et recommandations. *Revue internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 33(1). Repéré à <https://journals.openedition.org/ripes/1193>
- Guimont, G. (2009). La réforme de l'éducation et le renouveau pédagogique au Québec : Les faits saillants. *Pédagogie collégiale*, 22(3), 29-34. Repéré à http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/guimont_22_3.pdf.
- Harvey, F. et Charnitski, C. (2003). Vygotsky Revisited: The Relevance of Vygotsky's Theories for 21st Century. Dans C. Crawford, N. Davis, J. Price, R. Weber et D. Willis (dir.), *Proceedings of SITE 2003--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (p. 1453-1456). Albuquerque, New Mexico, USA : Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Repéré à <https://www.learnstechlib-org.acces.bibl.ulaval.ca/primary/p/18197/>.
- Héту, C. (2014). La classe inversée à trois vitesses. *Québec français*, 173, 76–77. Repéré à <https://www-erudit-org.acces.bibl.ulaval.ca/fr/revues/qf/2014-n173-qf01579/72949ac/>.
- Houssaye, J. (1982). *Le Triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Kellogg, S. (2009, 18-21 octobre). Developing online materials to facilitate an inverted classroom approach. Dans *39th IEEE Frontiers in Education Conference* (p. 1–6), San Antonio, Texas. Doi: 10.1109/FIE.2009.5350621
- Lakrami, F., Laboudya, O. et Elkamoun, N. (2018). Pédagogie universitaire et classe inversée : vers un apprentissage fructueux en travaux pratiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(3). Repéré à <http://journals.openedition.org.acces.bibl.ulaval.ca/ripes/1793>.
- Nicolopoulou, A. et Cole, M. (1993). Generation and transmission of shared knowledge in the culture of collaborative learning: The Fifth Dimension, its play-world, and its institutional contexts. Dans E.A. Forman, N. Minick, et CA. Stone (dir.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (p. 283-314). New York: Oxford University Press.
- Perrenoud, P. (1996). En finir avec les vieux démons de l'école, est-ce si simple ? (Suite). *Pédagogie collégiale*, 9(4), 21-24.
- Raucent, B. et Wouters, P. (2016). La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit: guide pratique pour débuter en classe inversée. *Les Cahiers du LLL*. Repéré à https://cdn-uclouvain-be.acces.bibl.ulaval.ca/groups/cms-editors-III/carnets/Classes_Inversees.pdf.
- Rinaudo, J.L. (2015). Médiation numérique en éducation. *Distances et médiations des savoirs*, 12. Repéré à <https://journals-openedition-org.acces.bibl.ulaval.ca/dms/1190>.

Schustack, M.W., Strauss, R., et Worden, P.E. (1997). Learning about technology in a non-instructional environment. *Journal of Educational Computing Research*, 16, 337-351.

Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Partie 2 : Co-construction du sens et communautés

Recension narrative des écrits : La théorie des communautés de pratique (COPS), enjeux méthodologiques et défis de mise en œuvre de déploiement

Marie-France Boulay
Candidate à la maîtrise en psychopédagogie
Université Laval
Marie-France.Boulay.1@ulaval.ca

Valérie Cantin
Candidate à la maîtrise en psychopédagogie
Université Laval
Valerie.Cantin.2@ulaval.ca

Résumé

Le concept de communauté de pratique (CoP), issu des travaux de Lave et Wenger (1991), visait initialement à dégager les caractéristiques d'un apprentissage moins formel, l'apprentissage sur le tas, à une époque où l'apprentissage devenait de plus en plus institutionnalisé (Wenger, 1998/2005). Davantage développé par Wenger (1998/2005), le concept de CoP a par la suite retenu l'attention des milieux éducatifs qui y ont vu le moyen de soutenir le développement professionnel enseignant (Creanor et Walker, 2005 ; Kirkby, Walsh et Keary, 2019 ; Linton, 2017 ; Maistry, 2008 ; Romero et Vasilopoulos, 2020). Malgré tout le potentiel qu'il peut susciter, notamment en répondant aux besoins du personnel enseignant dont le travail se fait régulièrement de manière autonome, isolée et indépendante, auprès d'un groupe d'élèves dans sa classe (Sheehy, 2008), le modèle pose certaines limites, ayant même été qualifié d'idéaliste par certains (Johnston, 2016 ; Pratta et Back, 2009, Schwen et Hara, 2003). Devant ces réactions mitigées, nous avons choisi de mener une recension narrative des écrits afin de mieux comprendre de quelle manière la théorie sociale de l'apprentissage de Wenger (1998/2005) s'opérationnalise dans les travaux de recherche en ciblant les principaux enjeux liés à la mise en œuvre et au déploiement des CoPs. Il découle de cette recension que les enjeux recensés sont d'ordres méthodologique, relationnel, organisationnel et culturel.

Mots-clés

Communauté de pratique, Enseignant, Apprentissage situé, Recension narrative, Enjeux

Problématique

Le concept de communauté de pratique (CoP) est entre autres issu des travaux de Lave et Wenger (1991) qui visaient à dégager les caractéristiques d'un apprentissage moins formel, l'apprentissage sur le tas (Wenger, 1998, 2005 ; Wenger et Lave, 1991 ; Wenger et Snyder, 2000), à une époque où l'apprentissage devenait de plus en plus institutionnalisé (Wenger, 1998/2005). Ainsi, les auteur.e.s se sont notamment intéressé.e.s à l'apprentissage situé et à la participation périphérique légitime aux communautés de pratique (Lave et Wenger, 1991). Par la suite, Wenger (1998, 2005) en est venu à développer une théorie sociale de l'apprentissage, celle associée aux CoPs, en la situant à l'intersection de plusieurs courants théoriques, tels que les théories de la structure sociale, de l'identité, de l'expérience située et de la pratique.

En effet, les CoPs permettent un apprentissage situé dans une pratique que partage un groupe de gens qui ont en commun un domaine d'activité (Daele, 2009 ; Wenger et Lave, 1991). Cet apprentissage, qui se réalise grâce à la participation sociale des individus à une entreprise commune et à une quête de sens individuelle et collective, va mener à la transformation des pratiques de la communauté et de l'identité des individus qui la composent (Wenger, 1998/2005). Dès sa publication, la théorie des CoPs sera reçue de manière positive dans de nombreux domaines de pratique, notamment dans le milieu de l'éducation qui va choisir d'y recourir afin de soutenir le développement professionnel des enseignant.e.s, et cela, pour différentes raisons. Retenons pour l'essentiel qu'en mettant de l'avant les échanges informels et les stratégies d'apprentissage situé et ancré dans la pratique, la CoP peut répondre aux besoins du personnel enseignant dont le travail se fait régulièrement de manière autonome, isolée et indépendante, au sein d'une classe et avec un groupe d'élèves (Sheehy, 2008). À cela s'ajoute le fait que, tel que le rappelle Santo (2005), l'enseignement est une quête profondément personnelle et que, quand vient le temps de remettre en question les pratiques d'un individu, celui-ci peut être tenté de se sentir personnellement critiqué. Ainsi, l'intérêt de la CoP n'est pas négligeable dans la mesure où elle peut offrir aux enseignant.e.s un lieu d'échanges et de négociation de sens qui, lorsque la confiance s'est installée, peut favoriser l'expression des vulnérabilités et des besoins d'apprentissage (Santo, 2005).

Pourtant, malgré tous ces avantages apparents, certain.e.s auteur.e.s (Daele, 2009 ; Dameron et Josserand, 2007 ; Lee et Roth, 2006) ont critiqué le modèle à plusieurs égards, d'autres l'ont même qualifié d'idéaliste (Johnston, 2016 ; Pratta and Back, 2009 et ci-bas, Schwen et Hara, 2003). Cela nous a amenés à vouloir approfondir de quelle manière la théorie sociale de l'apprentissage de Wenger s'opérationnalisait dans les travaux de recherche et, de manière plus précise encore, à vouloir cibler les principaux enjeux et défis liés à la mise en œuvre et au déploiement des CoPs.

Méthode

Avant d'aborder à proprement parler la méthode privilégiée pour la présente revue de littérature, précisons que certains des textes qui ont servi à appuyer nos propos sont issus d'une revue de littérature narrative entreprise précédemment. Ces articles, qui se retrouvent dans la section *Autres références pertinentes*, ont principalement servi à explorer et approfondir le concept des CoPs, en plus d'être à l'origine de notre question de recherche. En effet, c'est à la lecture de ces textes que nous nous sommes aperçues que, pour plusieurs auteur.e.s, la théorie de Wenger (1998/2005) comportait certaines limites.

Dans le but d'approfondir davantage cet aspect, nous avons choisi de faire une nouvelle revue de littérature narrative en limitant notre recherche au domaine de l'éducation et aux textes portant spécifiquement sur les limites de la théorie des CoPs (Wenger, 1998/2005). Ainsi, les termes retenus renvoient aux concepts suivants : Wenger *communities of practice*, ET *limitations or disadvantages or challenges*, ET *teachers or educator*. Bien qu'elle soit narrative, cette recension s'est faite en respectant certaines techniques systématiques. Ainsi, le lancement des requêtes a été fait dans les deux principales bases de données en éducation, soit *Education Source* et *Eric*, et seuls les articles revus par un comité de lecture et parus entre 1998, année de publication de la théorie, et aujourd'hui, 2020, ont été conservés. Quarante-quatre articles ont été retenus à l'issue de cette première recherche.

Afin de restreindre davantage notre corpus de texte, seuls les articles qui utilisaient des composantes du cadre théorique de Wenger (1998/2005) et qui traitaient spécifiquement des enjeux méthodologiques et des défis liés à la mise en œuvre et au déploiement des CoPs ont été conservés. Ce dernier tri nous a conduites à conserver sept textes pour les fins de notre analyse, soit l'étude de Johnston (2016) portant sur l'insertion professionnelle des enseignant.e.s novices, celle de Linton (2017) qui vise à comprendre comment une communauté d'apprentissage électronique peut soutenir le développement professionnel du personnel enseignant d'un lycée virtuel, celle de Kirkby et al., (2019) qui explore le développement d'une CoP et son impact sur l'identité professionnelle d'éducateur.rice.s à la petite enfance, celle de Romero et Vasilopoulos (2020) qui porte sur l'expérience d'enseignant.e.s d'anglais langue seconde d'origine chinoise ayant suivi une formation de perfectionnement au Canada, celle de Maistry (2008) recourant aux cycles de vie de la CoP pour analyser le développement d'une communauté d'enseignant.e.s en Afrique du Sud, ainsi que les études de Creator et Walker (2005) et de Parks (2009) s'intéressant respectivement aux enjeux liés au déploiement de CoPs en réseau et aux défis que peut représenter l'analyse d'une collaboration favorisant véritablement des apprentissages au sein des membres d'une CoP.

Analyse des écrits : les enjeux liés à la mise en œuvre et au déploiement d'une CoP

Défis d'opérationnalisation des concepts et autres enjeux méthodologiques

L'une des premières critiques faites à l'endroit de la théorie sociale de l'apprentissage de Wenger (1998/2005) renvoie à des enjeux d'ordre méthodologique. D'abord, le niveau élevé d'abstraction théorique des concepts soutenant la théorie (Lee et Roth, 2006) peut rendre difficile l'opérationnalisation desdits concepts en tant que catégorie d'analyse dans une recherche qualitative (Daele, 2017). À titre d'exemple, comment se manifeste *l'engagement mutuel* au sein d'une CoP ? Aussi, quel niveau doit atteindre cet engagement pour qu'il soit véritablement transformateur et surtout, comment le mesurer ? L'une des études retenues met d'ailleurs en exergue cette difficulté. En effet, dans le cadre de sa recherche, Parks (2009) a fait le constat que les croyances et les hypothèses des enseignantes novices d'une même CoP sur l'enseignement de l'écriture, sur les capacités des élèves à apprendre et sur la gestion de classe avaient été renforcées, plutôt que remises en question dans le cadre de leur processus de collaboration. Cela apparaissait d'autant plus surprenant que la force de leur communauté, celle-ci se manifestant notamment par leur fort engagement mutuel dans l'entreprise commune et leur répertoire partagé (Parks, 2009), donnait l'impression que chacune d'elles faisait de nouveaux apprentissages, alors que ce n'était pas le cas (Parks, 2009). Ce constat a d'ailleurs mené la chercheuse à dire qu'il serait utile,

par exemple, de départager les caractéristiques des collaborations qui soutiennent l'apprentissage de celles qui ne le font pas (Parks, 2009). Toujours en lien avec les défis liés à l'opérationnalisation des concepts, Johnston (2016) en est lui aussi arrivé au constat que, bien que Wenger (1998/2005) ait proposé un ensemble d'outils analytiques utiles, ceux-ci demeuraient insuffisamment développés pour arriver à comprendre, par exemple, les raisons expliquant les difficultés rencontrées par les enseignant.e.s débutant.e.s à participer aux CoPs.

Notons que ces enjeux liés à l'opérationnalisation des concepts ont eu pour conséquence de mener la communauté de recherche à explorer diverses méthodes d'analyses de données, aucune n'ayant été proposée au départ par Wenger (1998/2005). En effet, bien qu'il ait tenté plus tard de remédier à la situation en proposant un cadre conceptuel dont l'objectif visait à promouvoir et à évaluer la création de valeur en communautés (Wenger et al., 2011), il n'en demeure pas moins que les études répertoriées dans le cadre de cette revue de littérature — comme plusieurs autres d'ailleurs — recourent toutes à des méthodologies variées, tant inductives (Creanor et Walker, 2005 ; Johnston, 2016) que déductives (Kirkby et al., 2019 ; Linton, 2017 ; Maistry, 2008 ; Parks, 2009 ; Romero et Vasilopoulos, 2020 ; Walsh et Keary, 2019). Si le fait de recourir à diverses méthodologies permet aux chercheur.se.s d'interpréter et d'analyser les effets des CoPs sur la transformation des pratiques et de l'identité des individus sous des angles variés et complémentaires (ex. : sur le discours, l'action, l'activité, le récit, etc.), il est cependant difficile de nier que cela peut avoir pour effet de rendre plus périlleuse la comparaison des différents résultats de recherche, ceux-ci s'appuyant tantôt sur les phases du cycle de vie des CoPs (Creanor et Walker, 2005), tantôt sur certaines des stratégies de soutien à l'efficacité des CoPs (Linton, 2019), sinon sur une sélection plus ou moins exhaustive de concepts clés associés à la théorie de Wenger (Johnston, 2015 ; Kirkby et al., 2019 ; Parks, 2009 ; Romero et Vasilopoulos, 2020).

Enjeux liés à la cohésion, aux relations de pouvoir et aux apprentissages

Sur un autre plan, il va sans dire que les relations existantes entre les participantes et les participants d'une CoP ont été à l'origine de différents enjeux liés à la mise en œuvre ou au déploiement des communautés, notamment en ce qui a trait à la question de la participation périphérique légitime. En effet, bien que celle-ci soit importante et encouragée au sein des CoPs, puisqu'elle soutient, entre autres choses, l'intégration des nouveaux membres (Johnston, 2016 ; Maistry, 2008 ; Wenger, 1998/2005 ; Wenger et al., 2002), il n'en demeure pas moins qu'elle peut également poser certains défis, tels que répertoriés dans les articles sélectionnés. Par exemple, certains mettent de l'avant le fait que l'arrivée de nouveaux membres tout comme le déplacement de la participation du groupe « noyau » de la CoP du centre vers la périphérie peuvent forcer la communauté à se réorganiser (Maistry, 2008 ; Johnston, 2016). L'étude menée par Johnston (2016) est éclairante à ce sujet. En s'intéressant spécifiquement à la participation périphérique légitime, le chercheur a montré à quel point il pouvait être difficile pour des stagiaires de bien comprendre les attentes du personnel enseignant si celui-ci vaquait en périphérie à d'autres tâches connexes, plutôt que s'assurer de la compréhension que pouvaient avoir les stagiaires de l'entreprise commune. Même chose en ce qui a trait aux relations de pouvoir existant au sein des CoPs : Johnston (2016) a mis en valeur la position inconfortable dans laquelle peuvent se retrouver les nouveaux membres et les effets que cela peut avoir sur leur engagement et leur participation lorsqu'ils ne se sentent pas reconnus en tant que membre à part entière, considéré comme utile et crédible pour la communauté.

Toujours en ce qui a trait à la participation, un autre enjeu est ressorti des articles sélectionnés et il renvoie à l'institutionnalisation des CoPs dans les milieux de pratique. Concrètement, les études menées par Linton (2019) et par Kirkby et al. (2019) traitaient toutes deux de la mise en place d'une CoP dont l'objectif visait la transformation de certaines pratiques d'enseignement, celles-ci ayant cependant été ciblées par l'organisation scolaire plutôt que par le personnel enseignant. Rappelons à cet égard que cette « institutionnalisation » de la CoP diffère de la conception initiale que lui donnait Wenger (1998/2005), selon laquelle les CoPs naissent habituellement de manière naturelle et spontanée dans le but de répondre à des besoins identifiés par un groupe de praticien.ne.s. En conséquence, des enjeux d'alignement des objectifs poursuivis par la CoP en lien avec les attentes de l'organisation ont notamment été soulevés par Linton (2019), alors que Kirkby et al. (2019) ont montré qu'au final, il pouvait être difficile de mesurer la valeur du travail réalisé au sein d'une CoP institutionnalisée et de déterminer dans quelle mesure les nouveaux apprentissages réalisés pouvaient être partagés au-delà de la CoP si l'organisation ne mettait pas en place dès le départ certaines mesures de suivi.

D'ailleurs, la question des apprentissages qui peuvent se faire au sein d'une CoP a précisément fait l'objet de critiques dans la littérature, Wenger reconnaissant lui-même que la communauté pouvait aussi bien créer de nouvelles pratiques, que soutenir la reproduction et la conservation des pratiques existantes (Charlier, 2013), à l'instar de ce que nous avons pu voir dans l'étude de Parks (2009). À cela s'ajoute le fait que certain.e.s reprochent à la théorie de Wenger (1998/2005) de fournir peu d'outils méthodologiques et de cadres d'évaluation permettant de mesurer les effets découlant de la participation d'un individu ou d'un collectif à une CoP (Charlier et Henri, 2004 ; Johnston, 2016 ; Parks, 2009), voire de distinguer les apprentissages qui peuvent être faits par la communauté de ceux faits par chacun des individus (Kirkby et al., 2019 ; Linton, 2019).

Enjeux de temps, de distance et de langue

Sur un autre plan, certains défis liés à l'implantation ou au fonctionnement des CoPs relevés dans les articles sélectionnés renvoient à des enjeux de temps, de distance et de langue. Par exemple, le temps requis pour s'engager et participer activement aux échanges de la CoP semble avoir freiné la participation de certains individus, notamment lorsque la participation s'ajoute à d'autres activités de développement professionnel connexes (Romero et Vasilopoulos, 2020). Quant aux communautés en réseau, si la participation asynchrone permettait d'atténuer les enjeux de distance (Linton, 2017, Creanor et Walker, 2005), elle pouvait par contre faire augmenter la durée des échanges, puisque les participant.e.s n'étaient pas en mesure de réagir les un.e.s aux autres et de s'engager dans une négociation de sens en temps réel (Linton, 2017, Creanor et Walker, 2005), contrairement à ce qui peut se faire dans un dialogue naturel. Dans le même sens, le fait de ne pas partager une langue commune a également été soulevé tel un frein à la participation et à l'engagement mutuel autour d'une entreprise commune (Creanor et Walker, 2005), essentiellement parce que les réifications, qui prenaient la forme de messages sur une plateforme en ligne, étaient plus longues à rédiger et devaient être maintes fois corrigées. Creanor et Walker (2005) ont même souligné que l'enjeu de la langue fut le plus grand défi de leur étude.

Aller au-delà des conceptions traditionnelles de l'apprentissage

Cette revue narrative des écrits a été réalisée afin de mieux comprendre de quelle manière la théorie sociale de l'apprentissage de Wenger (1998/2005) s'opérationnalisait dans les travaux de recherche et afin de cibler les principaux enjeux et défis liés au déploiement et à la mise en œuvre des CoPs. Le premier enjeu soulevé renvoie à des questions d'ordre méthodologique, notamment en ce qui a trait aux défis d'opérationnalisation des concepts dans les recherches, les outils analytiques proposés étant insuffisamment développés (Johnston, 2016 ; Parks, 2009). D'autres enjeux se rapportant davantage aux relations existantes entre les membres d'une CoP ont également été identifiés. Pensons seulement aux défis de cohésion du groupe et aux relations de pouvoir qui s'établissent entre les membres, notamment en contexte de participation périphérique légitime (Maistry, 2008 ; Johnston, 2016). Il en va de même pour les questions entourant les apprentissages qui peuvent se faire au sein d'une CoP : les articles sélectionnés montrent les difficultés à mesurer les effets de la participation à une CoP (Johnston, 2016 ; Parks, 2009) et à distinguer les apprentissages qui sont faits de manière individuelle de ceux qui sont faits par le collectif (Kirkby et al., 2019 ; Linton, 2019). Enfin, des enjeux de temps, de distance et de langue ont aussi été répertoriés, mettant en exergue leurs effets potentiellement dissuasifs sur la participation des membres à des CoPs (Creanor et Walker, 2005 ; Linton, 2017 ; Romero et Vasilopoulos, 2020), notamment lorsqu'il est question des communautés en réseau (Creanor et Walker, 2005 ; Linton, 2017).

Précisons que cette recherche comporte des limites, dont la principale renvoie au nombre d'articles que nous pouvions conserver. Il va de soi que cette recension narrative des écrits aurait pu être enrichie par plusieurs autres articles si les critères de sélection avaient été plus souples.

Enfin, à l'issue de cette revue, une autre question demeure : comment faire en sorte d'aller au-delà des théories de l'apprentissage qui se concentrent soit sur le partage de pratiques, soit sur les processus d'acquisition de connaissances ou de compétences déjà stables et bien définies, pour favoriser d'autres approches qui ne viseraient plus l'idée d'apprendre ce que d'autres savent déjà, mais d'apprendre ce que personne ne sait encore pour ainsi créer de nouvelles activités (Charlier, 2012). À cet égard, Yrjö Engeström (2001) proposerait certainement une autre approche : celle de l'apprentissage par expansion.

Bibliographie

- Creanor, L., et Walker, S. (2005). Learning architectures and negotiation of meaning in European trade unions. *Association for Learning Technology Journal*, 13(2), 109–123. Doi: 10.1080/09687760500104070
- Johnston, D. H. (2016). 'Sitting alone in the staffroom contemplating my future': communities of practice, legitimate peripheral participation and student teachers' experiences of problematic school placements as guests. *Cambridge Journal of Education*, 46(4), 533–551. Doi: 10.1080/0305764X.2015.1069793
- Kirkby, J., Walsh, L., et Keary, A. (2019). A case study of the generation and benefits of a community of practice and its impact on the professional identity of early childhood teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 264–275. Doi: 10.1080/19415257.2018.1449003

- Linton, J. N. (2017). Institutional factors for supporting electronic learning communities. *Online Learning Journal*, 21(1), 238–256. Doi: 10.24059/olj.v21i1.953
- Maistry, S. (2008). School-university CPD partnerships: Fertile ground for cultivating teacher communities of practice. *South African Journal of Higher Education*, 22(2), 363–374. Doi: 10.4314/sajhe.v22i2.25791
- Parks, A. (2009). Collaborating about what? An instructor's look at preservice lesson study. *Teacher Education Quarterly*, 81–98. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/23479285>
- Romero, G., et Vasilopoulos, G. (2020). From Rural China to Canada : Communities of Practice to Support a Teacher Professional Development Study Program Abroad Study Abroad Programs for Chinese EFL Teachers. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 23(4), 1–14. Récupéré de <https://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume23/ej92/ej92a3/>

Autres références pertinentes :

- Charlier, B. (2012). Apprentissage et communauté de pratique. Dans É. Bourgeois (dir.), *Apprendre au travail* (p. 99-110). Paris, France : Presses Universitaires de France. DOI : 10.3917/puf.bourg.2012.01
- Charlier, B. et Henri, F. (2004). Démarche d'évaluation, communauté de pratique et formation professionnelle. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 26(2), 285-304. Récupéré de https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4098/pdf/SZBW_2004_H2_S285_Charlier_D_A.pdf
- Dameron, S., et Josserand, E. (2007). Le développement d'une communauté de pratique : Une analyse relationnelle. *Revue Française de Gestion*, 33(174), 131-148. Doi : 10.3166/RFG.174.131-148
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press. DOI: 10.1525 / ae.1994.21.4.02a00340
- Lee, Y. et Roth, W. (2006). Learning about workplace learning and expertise from Jack: A discourse analytic study. *Journal of Workplace Learning*, 18(4), 205-219. doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1108/13665620610665818
- Santo, S. A. (2005). Knowledge management: An imperative for schools of education. *TechTrends*, 49(6), 42-49. Récupéré de <https://search.proquest.com/openview/fc9190630acbf4c82f665d72e0d3585/1?pg-origsite=gscholar&cbl=40581>
- Schwen, T. M., et Hara, N. (2003). Community of practice: A metaphor for online design?. *Information Society*, 19(3), 257-270. Doi : 10.1080/01972240309462
- Wenger, É. (1998/2005). *La théorie des communautés de pratique : apprentissage, sens et identité* (traduit par F. Gervais). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Wenger, E., McDermott, R. A., et Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Cambridge: Harvard Business Press.
- Wenger, E., Trayner, B., et De Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework* (No. 18). Pays-Bas: Ruud de Moor Centrum. Récupéré de : <https://www.leerarchitectuur.nl/wp-content/uploads/2013/03/Value-creation-Wenger-De-Laat-Trayner.pdf>

Communauté d'apprentissage professionnelle CAP

Luz-Marina Cabrera-Suarez

Candidate au doctorat en psychopédagogie

Université Laval

luz-marina.cabrera-suarez.1@ulaval.ca

Résumé

Les communautés d'apprentissage (CA) sont plus que des groupes de personnes se réunissant pour acquérir de nouvelles connaissances. Elles se caractérisent par la familiarité et l'horizontalité des interrelations entre leurs membres dans un environnement d'apprentissage collaboratif. Dans cet article, les communautés d'apprentissage sont étudiées comme des espaces d'apprentissage professionnel CAP, à la lumière de différentes approches théoriques. L'affinité de leurs caractéristiques distinctives est revue afin de mieux comprendre leur nature et de les unifier. La plupart des auteurs cités coïncident dans la description des caractéristiques de forme sur la nature des communautés d'apprentissage, leur manière de travailler et la raison de leur existence. La définition retenue dans ce document est celle de Todd « Une communauté d'apprentissage professionnel efficace a la capacité de promouvoir et de soutenir l'apprentissage de tous les professionnels de la communauté scolaire dans le but commun d'améliorer l'apprentissage des élèves » (Stoll, McMahon, & Thomas, 2006). D'une autre part, Laferrière nous parle de l'ensemble d'attitudes essentielles à la participation dans une CAP, soit, « l'attention aux besoins des élèves considérés à la fois comme personnes et comme apprenants, le dialogue et l'entraide constituent les trois dispositions ou attitudes envisagées dans l'édification d'une communauté d'apprentissage » (Laferrière, 1999).

Pour la planification d'une communauté d'apprentissage professionnel CAP, il n'y a pas un modèle général. Les auteurs cités dans cet article apportent des concepts sur les caractéristiques d'une communauté d'apprentissage chacun à sa manière. Sans prétendre apporter une méthode universelle, cet article suggère un ensemble de caractéristiques et dimensions dont les auteurs consultés ont fait l'observation. Ce portrait de CAP est proposé, à partir de la compilation et l'analyse des articles scientifiques consultés.

Mots-clés

Communauté, Apprentissage, Collaboratif, Apprendre, Pédagogie.

La problématique :

Les auteurs Wennergrena et Bloosing (Wennergrena & Blossing, 2017) établissent comme dimensions d'une communauté d'apprentissage professionnelle l'existence d'un répertoire des idées, des concepts, des outils, des actions, un engagement mutuel et une entreprise commune.

Il y a quelques années, dans le programme d'enseignement secondaire assisté par les technologies de l'information et des communications (PROTIC), une communauté d'apprentissage a été implantée. Par leur participation dans cette communauté, les stagiaires en enseignement travaillant dans le programme ont eu l'occasion favorable d'apprendre à travailler dans un milieu collaboratif dont les élèves étaient également des agents actifs. Cette communauté devait pouvoir soutenir le développement professionnel (acquis et transfert de connaissances) des pédagogues et stagiaires de l'école. De l'observation de cette communauté, il a été constaté que l'environnement d'apprentissage virtuel sécurisé par mot de passe paraît plus propice à la co-construction du savoir théorique et pratique (Laferrière, 1999).

L'un des facteurs importants de cette forme d'apprentissage (CAP) est qu'elle contribue au respect et à l'intérêt que les acteurs portent les uns aux autres, et un plus haut taux de motivation. Les « communautés d'apprentissage professionnel sont vues comme une force de changement de l'intérieur même » (Hamel, 2013) de l'organisation. Dans l'étude de Hamel, des enseignants faisant partie d'une petite école éloignée ont participé à une communauté d'apprentissage pour partager leurs expériences et connaissances. Dans les retombées mesurables, il y a eu la réduction du décrochage.

Chacune des expériences de CAP décrites par les auteurs ici cités, c'était une réussite. Chacun d'entre eux a déterminé les pratiques, principes et dimensions d'une communauté d'apprentissage professionnel CAP différemment. Ce constat met en évidence le manque d'un modèle théorique universel.

Parmi ces articles consultés, quels sont les catégories et les principes régissant la communauté d'apprentissage qui favorisent la construction, la fixation et le transfert de l'objet d'apprentissage et dont on doit tenir compte dans le cadre d'une formation à caractère professionnel ? Est-il possible d'unifier les critères de valeurs afin de réduire la divergence des caractéristiques et dimensions pour faciliter leur inclusion dans un modèle unique ?

L'objectif primaire de cette démarche est de réviser des sources scientifiques dans le but d'identifier les concepts qui sont pertinents et qui permettent de véhiculer les différents aspects des communautés d'apprentissage, dans le contexte de la formation professionnelle. Le but ultime de cette analyse est de contribuer à accorder les principales caractéristiques et dimensions d'une communauté d'apprentissage professionnelle dans un recueil de nature universelle.

Méthode

Cet article a été élaboré par des informations provenant des articles scientifiques. La compilation de ces sources provient de la revue des sciences de l'éducation sur la plateforme Érudit. Pour la problématique le Dr. Jorge Calderon auteur de « HOMO QUANTICUS: Conciencia, complejidad y caos, 2012 », a été consulté quant à la visualisation des angles de traitement théorique du concept. Selon lui, « ce que la pédagogie et la connaissance recherchent est le propos d'un sens commun. Il serait donc absurde d'imposer structures conceptuelles hétérogènes chaque fois que l'on traite sur le même sujet ». Ainsi, dans la quête d'établir une base conceptuelle homologue, le processus à suivre impliquait cinq étapes, la définition de l'objet de recherche, le recensement documentaire, l'analyse comparative et la conceptualisation narrative, la rédaction¹ et la révision.

Les concepts permettant d'explorer la notion de communauté d'apprentissage dans le contexte de la problématique ont été décortiqués par ordre d'importance. Le cadre conceptuel débute avec les définitions de communauté d'apprentissage et ses éléments théoriques supportés par les articles de Dionne, Laferrière et Ouellet. Il comporte également les principes et les dimensions auxquels une communauté d'apprentissage se souscrit ainsi que les constats critiques faits par Laferrière pour la Communauté d'apprentissage PROTIC (Laferrière, 1999). Des conclusions feront le point sur le dénouement de cette étude.

Communauté d'apprentissage — Définition

C'est un espace où les apprenants échangent leurs connaissances en collaboration avec d'autres apprenants, acteurs ou agents participants qui se trouvent dans l'environnement de la communauté elle-même. Ils collaborent durant un temps limité afin d'accomplir une tâche collaborative (Leclerc & Labelle, 2013). Dans la communauté d'apprentissage, il doit exister un projet d'apprentissage conjoint, d'une intention de développement ainsi qu'une volonté de croissance commune. Une communauté d'apprentissage est un groupe d'élèves et au moins un éducateur ou une éducatrice qui, animés par une vision et une volonté, communes, travaillent durant un certain temps à l'appropriation de connaissances, d'habiletés et d'attitudes spécifiques. (Laferrière, 1999)

Cadre théorique

La communauté d'apprentissage professionnel CAP

Les auteurs suggèrent qu'une communauté d'apprentissage professionnelle est « un groupe de personnes partageant et interrogeant de manière critique leur pratique d'une manière continue, réfléchie, collaborative, inclusive, axée sur l'apprentissage et la promotion de la croissance ; fonctionnant comme une entreprise collective ». (Wennergrana & Blossing, 2017, p. 48)

Dans les sources consultées, c'est illustré qu'il y existe une relation symbiotique entre la communauté d'apprentissage et le contexte de formation professionnelle dont les deux ont un impact positif l'une sur l'autre. Les communautés d'apprentissage bénéficient de l'orientation, les ressources, les outils fournis par l'organisation et celle-ci profite des résultats positifs de développement de ses membres ou

¹ (Mbourou Azizah, 2013) Exigences des normes de présentation des travaux universitaires APA 6th ed.

employées. Le psychologue russe Alexander R. Luria avait trouvé dans ses expériences le concept de « catégorie abstraite » et la capacité de raisonnement fondé sur des sources fiables comme un apport bénéfique et nécessaire de l'éducation formelle au développement de l'être humain. On trouve ce principe structurant dans la dynamique d'une communauté d'apprentissage professionnel.

Les principes guidant l'apprentissage dans les communautés d'apprentissage sont le dialogue égalitaire, l'intelligence culturelle, la transformation, la dimension instrumentale de l'apprentissage, la création de sens, l'optimisme, la solidarité et l'égalité des différences (Martineau Vachon & IsaBelle, 2017). Laferrière ajoute la notion de participation périphérique légitime (PPL)². Dans son article, « L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle. », Hamel et al, établissent qu'une communauté d'apprentissage professionnelle souscrit aux cinq principes ; (1) un leadership partagé et source d'appui ; (2) des valeurs et une vision partagée ; (3) un apprentissage collectif et l'application des nouveaux savoirs à l'apprentissage ; (4) des conditions facilitantes ; (5) des conditions professionnelles, personnelles et physiques soutiennent le travail du personnel de même que le partage des pratiques personnelles par les interactions.

Les auteurs Martineau et IsaBelle identifient cinq caractéristiques d'une communauté d'apprentissage, notamment « le leadership partagé et soutenu, la vision et des valeurs partagées, une culture qui favorise un apprentissage collectif et encourage le partage de pratiques individuelles, des conditions physiques et humaines favorisant la collaboration entre les membres. » (Martineau Vachon & IsaBelle, 2017) Le caractère collaboratif est très important. Quand la cohésion est établie, la motivation personnelle des membres, et leur degré d'engagement les uns envers les autres et envers la réussite du groupe est forte. Pour Laferrière, dans les caractéristiques identifie les critères de clarté, congruence et rentabilité.

La communauté d'apprentissage et de pratique TACT réfléchit aux utilisations efficaces de l'ordinateur branché en réseau dans un contexte de formation et de soutien pédagogiques. Ce qui caractérise son activité... le fait que, dans la pratique, ce branchement soit associé à l'organisation de tâches parallèles ou multitâches, à la gestion participative de la classe, au travail coopératif ou en collaboration et à la pédagogie de projet. (Laferrière, 1999)

Martineau Vachon et IsaBelle, explorent le contexte de la formation professionnelle des enseignants et des stagiaires. Pour eux, dans ce cas il faut tenir compte des composantes de la compétence de gestion d'une communauté d'apprentissage professionnelle. Ces composantes sont : articuler une vision et assumer un leadership pédagogique, développer une culture de confiance et de collaboration, ainsi que diriger (Martineau Vachon & IsaBelle, 2017). Ceci peut se résumer comme la vision, le leadership et la culture collaborative. Anna Kristín Sigurðardóttir résume les caractéristiques d'une communauté d'apprentissage professionnelle comme étant :

² De Lave et Wenger (1991), le PPL est « l'acquisition graduelle du langage spécifique au domaine ainsi que la réalisation de tâches allant des plus simples aux plus complexes. » (Laferrière, 1999).

Des valeurs et une vision partagée..., un leadership partagé..., une perception de soutien mutuel..., un apprentissage collaboratif..., un arrangement organisationnel qui soutient la collaboration des enseignants, des habitudes de travail qui encouragent l'apprentissage collaboratif, un climat social qui favorise l'apprentissage collaboratif, et satisfaction professionnelle et engagement. (Sigurðardóttir, 2010)

Vers un modèle unifié

Le leadership partagé et soutenu, la vision et des valeurs partagées, une culture qui favorise un apprentissage collectif et des conditions physiques et humaines favorisant la collaboration entre membres (Martineau Vachon & IsaBelle, 2017) sont des caractéristiques trouvées dans tous les articles de référence. Quant au processus de développement d'une CAP, Laferrière mentionne les étapes par lesquelles les communautés d'apprentissage évoluent : l'initiation, l'implantation et l'institutionnalisation (Laferrière, 1999). Les auteurs cités placent les communautés d'apprentissage professionnel et ses caractéristiques dans le contexte pédagogique formel. Selon eux, il y a plus qu'un type de processus d'acquisition de connaissances et d'autres acteurs que les étudiants (stagiaires), qui bénéficient. Dans une CAP il y a des valeurs et une vision partagée, un leadership partagé, un apprentissage collaboratif, une culture de travail collaborative, un climat social motivant la collaboration, l'inclusion, le respect, la reconnaissance et l'engagement de ses membres.

Conclusion

À partir de ce que les auteurs consultés ont décrit dans leurs observations, il est possible de soustraire des caractéristiques communes. Une communauté d'apprentissage professionnelle CAP permet de créer des espaces de travail en équipe dans la poursuite d'un objectif commun. Elle fait tomber les barrières et permet de créer les conditions pour promouvoir la participation, car elle est une expérience très interactive et se déroule dans des espaces de dialogue, de discussion et de débat entre ses membres. Elle se caractérise par la reconnaissance de la diversité, la conscience sociale, car elle est flexible et ouverte, démocratique et constitue un environnement de personnes qui apprennent de différentes manières et permet l'inclusion et la diversité.

C'est n'est pas toujours garanti qu'une CAP évolue en espace d'apprentissage idéale. Les CAP, sont assujetties à l'apprentissage collaboratif qui se caractérise par cinq éléments essentiels à son fonctionnement pouvant être à l'origine de contraintes à son bon fonctionnement : 1) La responsabilité individuelle dont tous les membres du groupe sont responsables de leurs performances individuelles au sein du groupe. 2) L'interdépendance positive dont les membres doivent dépendre les uns des autres pour atteindre un objectif commun. 3) Les compétences en matière de collaboration qui sont nécessaires au bon fonctionnement du groupe, telles que le travail d'équipe, la résolution des conflits, le leadership, etc. 4) L'interaction entre les membres du groupe pour développer des relations interpersonnelles et établir des stratégies d'apprentissage efficaces. 5) Les processus de réflexion en groupe permettant d'évaluer son fonctionnement, en apportant les changements nécessaires pour accroître son efficacité.

Si bien le processus d'apprentissage est lié à l'expérience de faire partie d'une communauté, il est aussi essentiel l'aspect institutionnel de la CAP quant à l'allocation d'outils contribuant à l'échange

d'informations, l'accès à des ressources partagées et la possibilité de participer à la rédaction d'un travail entre les divers membres de la communauté.

Bibliographie

- Hamel, C. T. (2013). L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres. *Éducation et francophonie*, 41(2), 84-101.
- Laferrière, 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* (1^e ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leclerc, M., et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Association canadienne d'éducation de langue française*, 41(2), 1-10.
- Martineau Vachon, H., et IsaBelle, C. (2017). Rôles, responsabilités, pratiques et compétences des directions d'école. *Revue Sciences de l'éducation*, 43(2), 84-118.
- Mbourou Azizah, G. (2013). *Guide de rédaction et de présentation*. Récupéré sur: <https://www.fsi.ulaval.ca/sites/default/files/documents/pdf/services-aux-etudiants/ressources-aux-etudiants/guide-redaction-presentation-travaux-fsi.pdf>
- Sigurðardóttir, A. K. (2010). Professional Learning Community in Relation to. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5) 395-412.
- Stoll, L., McMahon, A., et Thomas, S. (2006). Identifying and leading effective professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 620-640.
- Wennergrena, A.-C., et Blossing, U. (2017). Enseignants et étudiants réunis dans une communauté d'apprentissage professionnelle. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47-59.

La communauté d'apprentissage et ses bienfaits

Lorette Blanche Ndeng Teh

Étudiante en maîtrise de psychopédagogie

Université Laval

lorette-blanche.ndeng-the.1@ulaval.ca

Stéphanie Alphonse-Headley

Étudiante en maîtrise de psychopédagogie

Université Laval

stephanie.alphonse.1@ulaval.ca

Résumé

Les communautés d'apprentissage (CA) sont devenues une pratique éducative d'un grand impact. En conséquence, elles ont retenu l'attention des chercheurs de divers domaines. De nombreuses études récentes tentent d'exposer l'importance et l'efficacité de ces communautés. Cet article est une revue narrative dans laquelle nous essayons de relever les principes de la CA qui favorisent le développement professionnel chez ses participants. Les caractéristiques, les dimensions, le contexte d'apprentissage et les participants de cette communauté apparaissent comme des éléments propices. Le développement professionnel apparaît comme une valeur pour la CA. La collaboration, le dialogue et le partage des savoirs que ces éléments laissent entrevoir font grandir chez les membres le sentiment d'appartenance, l'autonomie et l'épanouissement qui contribuent au développement professionnel. La suite du travail montre que les principes de la CA favorisent l'implication active des participants dans ces espaces de travail. L'analyse effectuée a été réalisée en consultant des articles scientifiques évalués par des pairs et portant sur ce concept. Contrairement à son hypothèse initiale, la recherche a montré que les CA ne profitent pas seulement aux étudiants, mais aussi aux enseignants impliqués. Pour les étudiants, les CA offrent de nombreux avantages tels qu'une meilleure réussite scolaire, une plus grande motivation, la rétention, l'inclusion et la persévérance. Dans le cadre professionnel, elles contribuent à l'autonomie, au sentiment d'appartenance des enseignants et à la valorisation de leur travail. Aussi, du moment où ces communautés sont constituées d'êtres humains, la possibilité de voir les comportements de certains membres entraver le développement professionnel reste à considérer.

Mots-clés

Communauté d'apprentissage, Collaboration, Autonomie, Développement professionnel, Interactions

Introduction

La longue histoire de démarrage et de renaissance de la communauté d'apprentissage (CA) révèle qu'elle a été principalement créée dans le but d'accroître la réussite des étudiants, tant sur le plan scolaire que social. Aujourd'hui, cette approche est une tendance populaire dans l'enseignement supérieur afin d'offrir aux étudiants une expérience plus holistique et intégrée. La CA apparaît comme un groupe réduit de personnes qui œuvrent pour le développement de leur apprentissage et la construction de leur savoir (Rasmy et Karsenti, 2017). Elle est soutenue par la perspective socioconstructiviste de l'éducation selon laquelle la construction des connaissances se déroule dans les interactions. La CA permet de développer les compétences qui ne sont pas explicitement enseignées en classe, telles que la résolution de problèmes, la gestion de son propre apprentissage et le travail en équipe (Bielaczyc et Collins, 1999).

Les résultats des travaux de Dionne et Lemyre (2010 ; Dionne, 2003) révèlent que la CA, qui est classée dans les formes collectivement constituées, favorise le développement professionnel continu qui s'appuie sur la construction sociale des savoirs. Pour Uwamariya et Mukamurera cités par Savoie-Zajc, (2010), le développement professionnel renvoie à « un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 148 cités dans Savoie-Zajc, 2010). Autrement dit, il favorise l'épanouissement de l'enseignant dans l'exercice de ses fonctions. En réponse aux exigences du développement professionnel et organisationnel, le dispositif qui ressort comme indispensable en milieu de travail au cours de ces dernières années est la CA (Grosselin, Viau-Guay et Broussa, 2007). Dès lors, comment les principes qui régissent la CA contribuent-ils au développement personnel des membres ? En d'autres termes, quels sont les éléments de la CA qui favorisent le développement professionnel des participants ? L'étude porte sur la contribution des principes de la CA à l'épanouissement des participants. Pour apporter des clarifications à cette préoccupation, nous allons présenter les caractéristiques de la CA, ses dimensions, le contexte des apprentissages et les participants, dans le contexte de la CA.

Méthode

Cette revue narrative porte sur un rappel de connaissance sur le concept de CA dans un contexte de développement professionnel. Pour réaliser ce travail, nous avons effectué des recherches à partir de la base des données Érudit et Eric. Érudit est une base recommandée en sciences de l'éducation tandis qu'Eric est une bibliothèque en ligne de recherche et d'information sur l'éducation, parrainée par l'Institut des sciences de l'éducation du ministère américain de l'Éducation. Ces deux réseaux ont été choisis parce qu'ils sont susceptibles de contenir des articles savants révisés par des pairs. Pour un éventail plus élargi d'informations, nous nous sommes servis du moteur de recherche Google pour apporter des précisions sur l'expression *développement professionnel*. Aucune restriction d'inclusion (année) n'a été faite lors de nos recherches, mais nous avons privilégié les articles qui renferment le concept clé de ce travail, à savoir la CA. Aussi, ces articles devaient être rédigés en anglais ou en français par les auteurs qui sont considérés comme incontournables dans l'analyse de ce concept. À cet effet 16 articles et un livre considéré comme pertinents pour le travail ont été retenus. La procédure de recherche des articles se faisait par mots clés ou alors, par l'introduction de l'année de publication et les noms des auteurs ayant travaillé sur le sujet. Après une brève lecture des différentes parties développées dans ces articles, nous avons choisi de nous

attarder beaucoup plus sur les articles qui abordent les points développés dans le plan de notre travail comme les dimensions, les caractéristiques et les avantages des CA. Après la production du travail et la conciliation des différentes références, moins de 30 articles ont finalement été retenus. Les auteurs qui ont travaillé sur la CA ont écrit en anglais et en français. Nous nous sommes servis du traducteur *DEEPL* pour avoir une traduction de ces textes.

Analyse des écrits

Caractéristiques des communautés d'apprentissage

Une CA regroupe des élèves et au moins un éducateur ou une éducatrice qui, animés par une vision et une volonté commune, travaillent durant un temps limité à l'appropriation de connaissances, d'habiletés et d'attitudes spécifiques (Laferrière, 1999). C'est un espace où les apprenants échangent leurs connaissances en collaboration avec d'autres apprenants, acteurs ou agents participants qui se trouvent dans l'environnement de la communauté elle-même. Brown et Campione (1994) affirment que dans une CA, chaque individu est un expert chargé de partager son expertise avec les autres et censé être le concepteur de son propre apprentissage. Dans une approche de CA, l'enseignant assume un rôle d'organisation et de facilitation des activités dirigées par les élèves, au lieu de diriger les activités. Les relations de pouvoir changent à mesure que les élèves deviennent responsables de leur propre apprentissage et de celui des autres. Les élèves développent également des moyens d'évaluer leurs propres progrès et travaillent avec d'autres pour évaluer les progrès de la communauté (Bielaczyc et Collins, 1999).

Les auteurs Bielaczyc et Collins (1999) ont proposé quatre caractéristiques générales d'une CA ; une diversité d'expertise parmi ses membres, qui sont valorisés pour leurs contributions et qui bénéficient d'un soutien pour se développer ; un objectif mutuel de faire évoluer en permanence les connaissances et les compétences collectives ; un intérêt particulier pour l'apprentissage ; ainsi que des moyens de partager ce qui est appris. Dans le cadre professionnel, « la communauté d'apprentissage se définit comme un dispositif qui, dans sa dimension cognitive, vise le développement de la pratique pédagogique, l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et la quête de sens » (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010). Hord (1997 ; 2004) insiste sur des caractéristiques d'une CA professionnelle comme le partage de leadership, les pratiques personnelles et la collaboration entre les membres. Lorsque toutes ces caractéristiques co-existent, la motivation personnelle des membres et le degré d'engagement les uns envers les autres se renforcent et la réussite du groupe devient probable. Dionne et Couture (2013) stipulent que les formes de CA sont susceptibles de varier en fonction du contexte de création ou de l'objectif fixé.

Dimensions des CA

Schussler (2003) a structuré la CA en fonction de trois dimensions :

- La dimension cognitive : elle porte sur le développement des connaissances des participants et des pratiques pédagogiques approfondies. Cela se déroule dans les « d'espace de collaboration » qu'offre la CA. La collaboration apparaît comme un moyen pour favoriser le développement professionnel des enseignants (Dionne et Savoie-Zajc, 2011). Pour Dionne (2003), ces espaces sont

marqués par l'expression libre, la démarche conjointe et le partage. Les participants ont la possibilité d'acquérir et de partager dans ces lieux les savoirs à partir des expériences communes.

- La dimension affective : sous forme de soutien communautaire, elle a trait aux relations interpersonnelles positives et vise à attribuer une valeur aux participants. Cette dimension est satisfaite quand le climat de travail procure une motivation suffisante aux différents membres (Dionne et Couture, 2013).
- La dimension idéologique : elle concerne les moyens par lesquels le groupe crée une identité collective par le biais de valeurs éducatives fondamentales, d'une vision et de buts partagés (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010). Les participants sont ouverts à la production des connaissances scientifiques et se sentent guidés dans leur action pédagogique. Pour Bailey (2009) la CA amène, par cette dimension, les participants à prendre conscience de leur propre expertise. Elle permet aux enseignants de participer de manière collective aux améliorations dans l'école (Dionne et Couture, 2013 ; Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010) à partir des nouvelles connaissances et des nouvelles pratiques pédagogiques qu'ils acquièrent (Savoie-Zajc, 2010).

Pour Dionne (2003), ces trois dimensions sont liées et se renforcent mutuellement pour un résultat positif ; elles constituent les besoins des enseignants que la CA contribue à combler (Dionne et Couture, 2013). Elles mettent l'accent sur l'importance des interactions entre les participants dans des espaces où chacun à son mot à dire. Les CA favorisent les liens des membres avec les objectifs de la communauté éducative, avec le contenu qu'ils étudient et entre les participants tels que les enseignants et les administrateurs. Aussi, la CA vise-t-elle à résoudre les problèmes relatifs à l'enseignement et à produire les connaissances utiles à l'exercice de leur fonction (Savoie-Zajc, 2010) dans ce contexte, elle favorise la participation collective des enseignants pour un changement perceptible en milieu scolaire (Dionne et Couture, 2013 ; Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010).

Les apprentissages dans la communauté d'apprentissage

Pour Grégoire et Laferrière, la CA offre des compétences reconnues. Ses membres sont des apprenants d'âges confondus qui travaillent en collaboration pour une période précise dans le but d'acquérir des connaissances et des habiletés (Grégoire et Laferrière, 1998). Influencée par la théorie du constructivisme social de Vygotsky et les théories du développement de Piaget, l'approche de la CA s'éloigne d'une approche individualiste pour s'orienter vers celle qui reconnaît la contribution des autres à l'apprentissage de chaque individu. Ce processus d'apprentissage, pour eux, passe par l'interaction avec le milieu. Les CA aspirent à trouver un équilibre entre individualité et lien social et soulignent le rôle essentiel que la relation, la participation, la réciprocité, l'adhésion et la collaboration doivent jouer dans toute théorie du développement humain (Feldman, 2000). Schneider et Stein (2010) avancent que l'apprentissage exige des apprenants qu'ils structurent leurs connaissances, de telle sorte que les nouvelles connaissances soient liées les unes aux autres et aux connaissances antérieures. La structuration mentale des connaissances peut être réalisée à partir de la construction des informations dans l'environnement physique et social des apprenants (Schneider et Stein, 2010). Les apprenants d'une CA bénéficient de l'effort collectif de compréhension pour façonner leur structure interne. Dans les CA, diverses activités d'apprentissage sont utilisées, telles que des discussions, des recherches individuelles et collectives et la création d'artefacts. Ces activités favorisent l'échafaudage et permettent de développer les connaissances

individuelles et collectives, de partager les savoirs et les compétences entre les membres. Les ressources utilisées pour l'apprentissage proviennent à la fois de l'extérieur et de l'intérieur, car les membres eux-mêmes, les connaissances et les compétences collectives de la communauté sont considérés comme des ressources importantes (Bielaczyc et Collins, 1999).

En outre, la motivation est un phénomène multidimensionnel qui intervient dynamiquement sur les émotions et les cognitions pour favoriser l'apprentissage (Schneider et Stein, 2010). Ainsi, selon Freeman, Alston et Winborn (2008), elle est influencée par le contexte d'apprentissage et les relations entre les membres d'un groupe. Selon Bielaczyc et Collins (1999), l'objectif d'une CA est de favoriser une culture de l'apprentissage, où les individus et la communauté dans son ensemble apprennent à apprendre. Cela aide les apprenants à adopter une attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage, en stimulant la motivation intrinsèque et en créant un sentiment de compétence et d'utilité. Dans les CA, le degré de rôle central joué par les membres et le respect des autres déterminent leur sentiment d'identité (Lave et Wenger, 1991). Cependant, tous les membres de la communauté ont la possibilité de participer dans la mesure du possible et les étudiants qui travaillent dans des rôles périphériques sont également appréciés pour leurs contributions. Chaque personne a sa place et son mot à dire. La centralité et la périphéricité dépendent du contexte. La centralité des membres peut changer au fil du temps, car à un moment donné, certains peuvent avoir plus à apporter que d'autres.

L'autorégulation est également un élément clé du processus d'apprentissage (Beishuizen, 2008). La CA est un environnement privilégié à cet égard, car ses membres sont encouragés à se faire part de leurs commentaires sur leur travail. Ils travaillent en équipe dans un contexte de collaboration où ils co-régulent des tâches communes (Beishuizen, 2008 ; Bielaczyc et Collins, 1999). Le discours dans une CA fonctionne comme un moyen principal pour transmettre des connaissances, négocier, poser des questions, formuler et échanger des idées. En respectant et en valorisant la différence au sein de la communauté, les membres apprennent à synthétiser de multiples perspectives, à résoudre des problèmes de diverses manières, à utiliser divers moyens pour approfondir leur compréhension du sujet. Bielaczyc et Collins (1999) expliquent qu'il existe également une croissance circulaire des connaissances, dans laquelle la discussion au sein de la communauté sur ce que les individus ont appris amène les autres à rechercher des connaissances supplémentaires qu'ils partagent ensuite. Ainsi, il existe une interaction entre la croissance des connaissances collectives et celle des connaissances individuelles, chacune d'entre elles soutenant l'autre. Pour Malnarich (2005), le succès des CA est attribué aux opportunités uniques qu'elles offrent aux étudiants qui comprennent la découverte de leur voix intellectuelle et théorique, ainsi que l'expérience de formations générales en apprentissage.

Participants dans le contexte des CA

L'objectif d'une CA est de favoriser l'émergence des connaissances collectives tout en enrichissant les connaissances individuelles (Bielaczyc et Collins, 1999). Dans sa pyramide des besoins, le psychologue Maslow cité dans Riveline (2015) mentionne que l'être humain aspire à certains besoins, dont le besoin d'estime de soi et d'appartenance. Ces besoins sont susceptibles d'être satisfaits dans la CA. Dans leurs travaux, Dionne et Couture (2013) ont révélé que les enseignants, en échangeant sur leurs pratiques en contexte de CA, arrivent à accroître leur sentiment d'appartenance au groupe. En collaborant avec

d'autres collègues, les enseignants nouent des liens les uns avec les autres. Ils prennent conscience qu'en tant qu'éducateurs, ils rencontrent des difficultés similaires et que leurs discussions stimulent de nouvelles idées sur les stratégies d'enseignement. De plus, cette collaboration plus étroite les amène à repenser leur pratique, à assumer de nouveaux rôles, à modifier leurs attentes vis-à-vis des élèves et à utiliser de nouvelles méthodes d'enseignement et de formation (Bélanger, 2013). Fullan (2001) ajoute qu'en travaillant collectivement, l'équipe scolaire développe de nouvelles compétences, utilise de nouvelles ressources pédagogiques et accroît son engagement commun et sa motivation à améliorer les performances des élèves.

Désignée comme outil d'accompagnement du personnel enseignant, la CA professionnelle, combinée à des activités de formation et de soutien, a une influence positive sur l'auto-évaluation des enseignants et sur les compétences des élèves en matière d'alphabétisation (Moreau, Leclerc et Stanké, 2013). Peters et Savoie-Zajc (2013) abordent également la question du développement professionnel des enseignants par le biais du travail dans des CA professionnelles. Leur travail démontre que les participants à une CA professionnelle développent une appréciation positive du développement professionnel, à condition que chacun s'y engage. Le travail de Rasmy et Karsenti (2017) précise que les membres dans les CA sont plus autonomes et ressentent une satisfaction professionnelle. Ils éprouvent un sentiment d'accomplissement, se sentent mieux outillés pour la réussite scolaire et gagnent dans le partage des expériences professionnelles. Parmi les autres effets positifs du travail dans les CA professionnelles, on note une diminution de l'absentéisme (Hord et Sommers, 2008), une responsabilité accrue de l'apprentissage des élèves (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010), un meilleur sentiment d'efficacité personnelle (Leclerc, Moreau et Clément, 2011 ; Peters et Savoie-Zajc, 2013) et une meilleure prise de décision pour répondre aux besoins de chaque élève. Labelle, Freiman et Doucet (2013) soutiennent que les CA professionnelles peuvent aider à identifier les élèves doués, leurs besoins particuliers, et à mettre en place des mesures pour améliorer leur apprentissage.

Les effets positifs de la CA s'observent aussi sur les étudiants concernés. Des recherches précédentes sur l'efficacité des CA montrent que les étudiants en bénéficient à la fois sur le plan pédagogique et social. Les possibilités accrues qu'offrent les CA pour l'apprentissage et l'interaction entre pairs permettent de développer des modes de pensée et de connaissance plus riches et plus complexes, de sorte que les étudiants apprennent à un niveau plus approfondi (Bransford, Brown et Cocking, 2000 ; Lardner et Malnarich, 2008). Les étudiants s'impliquent plus activement et prennent davantage de responsabilités pour leur propre apprentissage au lieu d'être un récepteur passif d'informations. Ils ont tendance à obtenir de meilleures notes que leurs homologues qui n'en font pas partie (Tokuno et Campbell, 1992 ; Shapiro et Levine, 1999 ; Dodge et Kendall, 2004 ; Zhao et Kuh, 2004). Yancy *et al.* (2008) attribuent ces progrès scolaires à l'engagement accru des étudiants et à leur satisfaction à l'égard de leur expérience éducative. Non seulement elles aident les étudiants à trouver une plus grande cohérence dans ce qu'ils apprennent, mais elles favorisent également la rétention et la persévérance des étudiants (Tinto, 2003 ; Bailey, 2009 ; Hill et Woodward, 2013). La participation aux CA a également été liée à une plus grande assiduité en classe (Baker et Pomerantz 2001).

En ce qui concerne l'aspect social, Holt et Nielson (2017) reconnaissent que les CA suscitent une plus grande inclusion, des sentiments d'appartenance, une plus grande implication dans les activités extrascolaires, une plus grande motivation intrinsèque et extrinsèque et une plus grande efficacité personnelle. On a également découvert une plus grande inclusion et un sentiment d'affiliation chez les participants aux CA (Dodd, 2002). En plus, lorsque les CA sont créées dans des environnements multiculturels, elles favorisent une grande sensibilisation et une meilleure acceptation de la diversité interculturelle. Graham et ses collaborateurs (2013) font valoir que les CA aident les étudiants à renforcer leur identité professionnelle. Bonet et Walters (2016) confirment la théorie de Tinto (1997) en avançant que la structure des CA contribue à atténuer la méconnaissance de la rigueur académique et le changement d'environnement dans l'enseignement supérieur, car elle contribue souvent à combler le fossé entre le lycée et le collège ou l'université en favorisant les objectifs d'apprentissage et de responsabilité éducative de l'individu.

Conclusion

Il était question dans ce travail de faire ressortir les éléments de la CA qui favorisent le développement professionnel chez les participants. L'analyse révèle que la CA apparaît comme un milieu propice à l'épanouissement des participants, grâce à ses caractéristiques, à ses dimensions et à son contexte d'apprentissage. Ses espaces sont favorables à l'implication effective des différents membres. Les relations qui y sont développées permettent de collaborer dans des espaces de travail conviviaux. Le climat favorable et les interactions positives mis en valeur dans ces communautés favorisent l'apprentissage. Dans la mesure où les échanges dans ce cadre se font au moyen du discours, il importe à ses membres d'avoir des habiletés sociales bien développées pour mieux comprendre les autres et exprimer leurs points de vue de façon respectueuse. Le fait d'apprendre dans un contexte pareil permet, au regard de la pyramide des besoins de Maslow cité dans Riveline (2015), le bien-être des participants, la motivation à enrichir ses connaissances et le développement professionnel. Les apprentissages issus des CA viennent se greffer aux anciens acquis des participants pour les rendre plus efficaces dans leur pratique professionnelle. De ce fait les valeurs telles que la satisfaction professionnelle, le sentiment d'accomplissement et le sentiment d'appartenance sont relevées chez l'enseignant. La CA peut aussi avoir des effets positifs chez l'étudiant comme le renforcement de son identité professionnelle, l'engagement responsable dans les apprentissages et l'obtention de meilleures notes. Cependant, les communautés sont constituées d'êtres humains dont le comportement en CA peut engendrer un effet contraire sur le développement personnel, par exemple des frustrations, puisque, pour les philosophes, les humains sont divers et ondoyants. Sous ce rapport, toutes les CA ne sont pas égales et, parfois, leur structure et leur mise en œuvre peuvent affecter leur succès et leur impact sur les participants.

Bibliographie

- Bailey, T. (2009). Challenge and opportunity: Rethinking the role and function of developmental education in community college. *New Directions for Community Colleges*, 145, 11-30.
- Baker, S. et Pomerantz, N. (2001). Impact of learning communities on retention at a metropolitan university. *Journal of College Student Retention*, 2(2), 115-126.
- Beishuizen, J. (2008). Does a community of learners foster self-regulated learning?. *Technology, Pedagogy and Education*, 17(3), 183-193. doi : 10.1080/14759390802383769.

- Bélanger, C. (2013). La communauté d'apprentissage : une approche innovante au développement pédagogique des formateurs. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 5, 1-6.
- Benoit, J. (2000). *De la communauté d'apprentissage à la communauté de pratique en ligne : une réflexion prospective et la construction d'un modèle de design polyvalent pour des fins d'apprentissage et de travail* [mémoire de maîtrise, Québec, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval].
- Bielaczyc, K. et Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. Dans C. M. Reigeluth (dir.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (p. 269–292). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bonet, G. et Barbara W. (2016). High impact practices: Student retention and engagement. *The College Student*, 15(2), 224-235.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. et Cocking, P. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington: National Research Council/National Academy Press.
- Brown, A. L. et Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. Dans K. McGilly (dir.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (p. 229-272). Cambridge, MA : The MIT Press.
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas*. [Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec].
- Dionne, L. et Couture, C. (2013). Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 212–231.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25–43. doi : 10.7202/043985ar.
- Dodd, P. M. (2002). *Assessing the efficacy of learning communities at four North Texas community colleges*. [Thèse de doctorat, University of North Texas, Denton, TX, US].
- Dodge, L. et Kendall, M. E. (2004). Learning communities. *College Teaching*, 52(4), 150-155.
- Feldman, D. H. (2000). Forward. Dans V. John-Steiner (dir.), *Creative collaboration* (p. ix-xiii). New York: Oxford University Press.
- Freeman, K. E., Alston, S. T. et Winborne, D. G. (2008). Do learning communities enhance the quality of students' learning and motivation in STEM?. *Journal of Negro Education*, 77(3), 227-240.
- Hill, W. et Woodward, L. S. (2013). Examining the impact learning communities have on college of education students on an urban campus. *Journal of College Student Development*, 54(6), 643-648.
- Holt, E. A. et Nielson, A. (2018). Learning communities and unlinked sections: A contrast of student backgrounds, student outcomes, and in-class experiences. *Research in Higher Education*, 60(5), 670-683. Doi: 10.1007/s11162-018-9531-1.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3^e ed.). New York/ London: Teachers College Press and Routledge Falmer.
- Gosselin, M., Viau-Guay, A. et Bourassa, B. (2017). Les différents processus d'apprentissage vécus par des professionnels de la santé participant à une communauté de pratique. *Phronesis*, 6(3), 36-50. Doi: 10.7202/1040619ar.

- Graham, M. J., Frederick, J., Byars-Winston, A., Hunter, A.-B. et Handelsman, J. (2013). Increasing persistence of college students in STEM. *Science*, 341, 1455-1456.
- Grégoire, R. et Laferrière, T. (1998). *Communauté d'apprentissage, une définition*. Repéré à <http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/prj-7.1/commune2.html>.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, Texas: Southwest educational development laboratory.
- Hord, S. M. (2004). Professional learning communities: An overview. Dans S. M. Hord (dir.), *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities* (p. 5-14). New York, New York: Teachers College Press.
- Hord, S. M. et Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Labelle, J., Freiman, V. et Doucet, Y. (2013). La communauté d'apprentissage professionnelle : une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués ?. *Éducation et francophonie*, 41(2), 62-83.
- Laferrière, 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.
- Lardner, E. et Malnarich, G. (2009). Assessing integrative learning: Insights from Washington Center's National Project on assessing learning in learning communities. *Journal of Learning Communities Research*, 3(3), 1-20.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leclerc, M., Moreau, A. C. et Clément, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle: implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 1-27. Repéré à <http://www.revue-recherche-education.com/Bienvenue.php>.
- Malnarich, G. (2005). Learning communities and curricular reform: "Academic Apprenticeships" for developmental students. *New Directions for Community Colleges*, 129, 51-62.
- Moreau, A.C., Leclerc, M. et Stanké, B. (2013). L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité. *Éducation et francophonie*, 41(2), 35-61.
- Peters, M., Savoie-Zajc, L. (2013). Vivre une CAP Appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues. *Éducation et francophonie*, 41(2), 102-122.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans les communautés d'apprentissage. *Éducation et Formation*, e-293, 9-20.
- Schneider, M. et Stern, E. (2010). L'apprentissage dans une perspective cognitive. Dans H. Dumont, D. Istance et F. Benavides (dir.), *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique* (p. 73-95). Paris, France : Éditions OCDE.
- Smith, P. L. et Ragan, T. J. (2005). A framework for instructional strategy design. Dans P. L. Smith et T. J. Ragan (dir.), *Instructional Design* (3^e éd., p. 127-150). New York, NY: Wileyet Sons.
- Schussler, D. L. (2003). Schools as learning communities: Unpacking the concept. *Journal of school leadership*, 13(5), 498-528.

- 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: Jossey-Bass Publishers.
- Stefanou, C. et Salisbury-Glennon, J. D. (2002). Developing motivation and cognitive learning strategy through an undergraduate learning community. *Learning Environments Research*, 5(1), 77-97. Doi: 10.1023/A:1015610606945.
- Thomas, R. M. et Michel, C. (1994). Vygotsky et la tradition soviétique. Dans R.M. Thomas et C. Michel (dir.), *Théories du développement de l'enfant* (p. 317-349). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Tinto, V. (1997). Enhancing learning via communities. *Thought and Action*, 13(1), 53-58.
- Tinto, V. (2003). *Learning better together: The impact of learning communities on student success* (Higher Education Monograph Series). Syracuse University, NY: Higher Education Program, School of Education.
- Tokuno, K. A. et Campbell, F. L. (1992). The Freshman Interest Group Program at the University of Washington: Effects on retention and scholarship. *The Journal of Freshman Year Experience*, 4(1), 7-22.
- Rasmy, A. et Karsenti, T. (2017). Effet perçu d'une communauté d'apprentissage sur la motivation des enseignants du secondaire dans leur développement professionnel. *Formation et profession*, 28(3), 36-53.
- Riveline, C. (2015). Idées : La pyramide de Maslow revisitée. *Le journal de l'école de Paris du management*, 113(3), 7. Doi: 10.3917/jepam.113.0007.
- Yancy, D. C., Sutton-Haywood, M., Hermitte, E., Dawkins, P. W., Rainey, K. et Parker, F. E. (2008). The impact of the freshman academy/learning communities on student progression and engagement. *The Journal of Negro Education*, 77(3), 250-263.
- Zhao, C.-M. et Kuh, G. D. (2004). Adding value: Learning communities and student engagement. *Research in Higher Education*, 45(2), 115-138.