

CONSTRUCTION SOCIALE ET CULTURELLE DES CONNAISSANCES

2^{ème} COLLECTIF ÉTUDIANT

Coordonné par

Marie-Claude Bernard,
Professeure titulaire

Avec la collaboration de **Sylvie Barma,**
Professeure émérite

Pour toute information et pour découvrir nos publications en libre accès,
consultez notre site web :

<https://lel.crires.ulaval.ca>

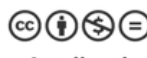
Sous la direction de :

Marie-Claude Bernard, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université
Laval

ISBN : 978-2-921559-73-7

Pour citer cet ouvrage :

Bernard, M.-C. (2026). *Construction sociale et culturelle des connaissances : 2^{ème} collectif étudiant*. Livres en ligne du CRIRES. <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/construction-sociale-et-culturelle-des-connaissances-2eme-collectif-etudiant>

 **CC BY-NC-ND 4.0**
Attribution-NonCommercial-
NoDerivatives 4.0 International

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite
scolaire ([CRIRES](https://lel.crires.ulaval.ca)), Québec : septembre 2026

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](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Présentation de l'ouvrage

Marie-Claude Bernard

Professeure titulaire

Université Laval

Cet ouvrage rédigé dans le cadre du cours *Construction sociale et culturelle des connaissances* est le deuxième collectif réalisé par des étudiants et étudiantes de la Faculté des Sciences de l'Université Laval développant leurs compétences de recherche aux cycles supérieurs. Ce cours aborde les dimensions sociales et culturelles de la construction des connaissances en contexte scolaire et en milieu « naturel ». 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 des rôles des interactions sociales, de la culture et du contexte dans le processus nommé « apprendre », comme l'indique le plan de cours.

Treize travaux réalisés individuellement ou en dyades ont fait l'objet d'un travail d'analyse documentaire à l'hiver 2026. Cet ouvrage collectif présente six d'entre eux au cœur desquels se trouve l'apprentissage selon une perspective sociale et culturelle. Le cadre méthodologique adopté par les étudiants et étudiantes aux cycles supérieurs est celui de revues narratives de la littérature. Je remercie Sylvie Barma, professeure ayant eu la responsabilité du cours avant moi et qui a publié le premier ouvrage collectif dans ce même cadre, pour sa collaboration dans ce deuxième ouvrage collectif.

Que ce soit l'approfondissement du concept clés de zone proximale de développement (chapitre 1), les définitions situées de communauté de pratique puis de communauté d'apprentissage professionnelle (chapitres 2 et 3), la présentation du modèle LOPI (Pitching in) (chapitre 4), de repenser le concept d'agentivité du sujet lecteur en classe de français (chapitre 5) ou encore de l'apprentissage expansif en tant que réponse aux défis des enseignants haïtiens (chapitre 6), les textes de cet ouvrage mettent en relief l'ancrage des théories dans des pratiques contextualisées, la valeur des démarches collectives et la centralité de l'agentivité en tant que pouvoir d'agir.

Je vous souhaite une bonne lecture!

Table des matières

Présentation de l'ouvrage	3
--	----------

Chapitre 1

La zone proximale de développement : Située en contexte historico-culturel	5
--	---

Louise Chetaille

Mélan Bernard

Chapitre 2

Les communautés de pratique : Tension entre affranchissement et domestication	13
---	----

Laurent Bernatchez

Chapitre 3

Des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) au service des apprentissages des élèves et du développement professionnel des enseignants au Québec	20
---	----

Audrey-Ann Landry

Charlie Larochelle

Chapitre 4

Le modèle LOPI : Une perspective socioculturelle de l'apprentissage	31
---	----

Stéphanie Savard

Chapitre 5

Repenser l'agentivité du sujet lecteur en classe de français: de la cognition à la médiation située	36
---	----

Jimmy Didi Kouam

Anne-Dominique d'Almeida

Chapitre 6

Apprentissage expansif : Un apport théorique aux défis des enseignants haïtiens à travailler en contexte de crise	43
---	----

Daline Flecher Jean-Baptiste

Chapitre 1

La zone proximale de développement : Située en contexte historico-culturel

Louise Chetaille

louise.chetaille.1@ulaval.ca

Mégan Bernard

megan.bernard.2@ulaval.ca

Candidates à la maîtrise en psychopédagogie

Université Laval

Résumé

Le concept de zone proximale de développement (ZPD), élaboré par Lev Semionovitch Vygotsky dans les années 1930, peut être défini comme étant la distance entre ce qu'une personne apprenante peut accomplir seule et ce qu'elle peut réaliser avec le soutien d'une tierce personne ou d'un objet culturel. Bien que central en éducation, il semble que ce concept soit des moins bien compris en raison du contexte socio-historique qui entoure sa création. De surcroît, les précisions limitées proposées par Vygotsky, reliées à son décès prématuré et à sa culture « à contexte élevé », mènent aussi à diverses interprétations qui laissent une impression d'ambiguïté autour du concept en général. En effet, l'époque pré-révolutionnaire sous un règne tsariste est caractérisée par des inégalités sociales considérables. C'est, en grande partie, le désir de combattre ces disparités qui enclenche une révolution socialiste, menée par un groupe marxiste-léniniste. Avec cette même volonté, Vygotsky conçoit sa théorie développementale, au centre de laquelle se trouve la ZPD. Malgré qu'inspiré par divers auteurs importants en psychologie, notamment par Piaget, Vygotsky propose une voie de pensée qui révolutionne encore l'éducation. Pour lui, les interactions sociales et culturelles contribuent énormément au développement et aux apprentissages. Ces dernières prédéterminent davantage les possibilités intellectuelles et les modes de pensée propres à une personne que les facteurs biologiques ou individuels. Le prisme historique et culturel soviétique dans lequel est façonné le concept de ZPD permettra d'identifier les facteurs d'influence majeurs potentiels. Ce chapitre, issu d'une revue de littérature narrative, permettra alors d'amorcer une meilleure compréhension globale du concept pour mieux en cerner sa portée.

Mots-clés

Zone proximale de développement, Apprentissage, Développement, L. S. Vygotsky, Contexte historico-culturel

Problématique

Le concept de zone proximale de développement (ZPD), soit la distance développementale entre ce que la personne apprenante peut faire seule et ce qu'elle peut réaliser en collaboration avec une personne plus connaissante ou un objet culturel (Vygotsky, 1978), est toujours d'actualité (Astolfi, 1992; Engeström, 2026). Dans les formations initiales en enseignement, ce concept est bien présent (Venet et al., 2016) en raison de son importance critique dans l'apprentissage et dans le développement (Vygotsky 1933/2012a, p.147, cité dans Venet et al., 2016). Plus encore, ce concept est cité dans le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (ministère de l'Éducation du Québec, 2023, p.4). Par ailleurs, de nouvelles recherches théoriques sur le sujet continuent d'être publiées (Eun, 2019). Mais comment expliquer le fait qu'il soit encore nécessaire, près de 100 ans après son émergence, d'étudier ce concept ? Un manque d'unanimité, notamment causé par l'incomplétude du concept (Zaretsky, 2021; Thomas et Michel, 1994) et la culture à contexte élevé dans laquelle habitait Vygotsky (Ageyez, 2003, cité dans Eun, 2019), rend cette exploration indispensable. La culture à contexte élevé fait référence aux communications reposant sur des messages implicites où le sens dépend fortement du contexte culturel. Afin de comprendre un message, il faut bien saisir les indices implicites et les relations interpersonnelles (Broeder, 2021). Les écrits de Vygotsky s'inscrivent dans cette culture à contexte élevé en explicitant peu les théories et en laissant une grande place à l'interprétation. En résumé, l'inachèvement de la théorie ainsi que la culture à contexte élevé, qui renforcent le nuage de confusion au-dessus de la ZPD, soulèvent l'importance du contexte culturel et social dans la compréhension globale d'un concept. Dans cet ordre d'idée, il semble nécessaire d'explorer l'origine de la conceptualisation de la ZPD. Ce retour aux sources permettra de mieux comprendre comment le contexte a modelé sa définition. Cette revue de la littérature narrative répondra à la question : Dans quel contexte historico-culturel Vygotsky a-t-il élaboré son concept de ZPD ?

Nous explorerons d'abord le contexte soviétique de l'époque, puis nous nous concentrerons sur les influences qui pourraient avoir teinté les théories avancées par Vygotsky.

Méthodologie

Le présent chapitre découle d'une revue narrative de la littérature (Nambiemba et al., 2021). Il s'agit d'une revue non systématique permettant de faire un tour d'horizon sur un sujet donné. Ce type de revue de la littérature a été privilégié puisque l'objectif de ce texte est de proposer un survol du contexte historique entourant le concept de la ZPD. Ainsi, ce chapitre ne prétend pas proposer une analyse exhaustive de la littérature sur le sujet, mais plutôt une base permettant une compréhension globale et située.

Nous avons amorcé notre recension en faisant la requête suivante à l'intelligence artificielle d'Elicit : « *What are the main articles on the zone of proximal development?* ». Sur les 50 articles explorés par leur titre, leurs mots-clés et leur résumé, quatre ont été retenus puisqu'ils permettaient de définir et d'expliquer la ZPD de manière située. À partir de cela, nous avons alors privilégié un angle historique, étant donné le contenu des textes. Les moteurs de recherche Sofia de l'Université Laval et Google Scholar ont été utilisés afin de faire ressortir des articles présentant

l'histoire russe, puis d'autres plus spécifiques à Vygotsky ou à la ZPD. Nous avons validé leur contenu en tentant d'identifier des points de convergence entre les différents textes.

Les principaux mots clés des requêtes ont été : *Vygotsky*, *zone proximale de développement*, *contexte*, *Empire russe/U.R.S.S./Russie* et *révolution bolchévique*. Ces mots-clés, traduits en anglais pour certaines requêtes, n'ont pas été systématiquement utilisés dans l'ensemble de celles-ci. Nous avons par ailleurs exclu des textes qui n'abordaient pas le contexte historique, social et culturel de la ZPD, nous permettant difficilement de faire des liens avec notre problématique. De plus, nous avons utilisé « l'effet boule de neige » en allant chercher des articles faisant partie des bibliographies afin d'identifier d'autres personnes autrices pertinentes pour notre angle d'approche.

Nous avons également identifié des textes rédigés par Yrjö Engeström, l'un des principaux théoriciens contemporains de la théorie de l'activité historique-culturelle (CHAT). S'inscrivant dans la tradition vygotskienne par sa façon de voir et de changer l'apprentissage (Engeström et Pyörälä, 2021; Engeström, 2026) et dans les développements ultérieurs de la théorie de l'activité, Engeström est généralement associé à la troisième génération de la CHAT. Contrairement à Vygotsky qui soutient que l'apprentissage et le développement sont individuels, le finlandais soutient plutôt qu'ils seraient collectifs (Engeström et Pyörälä, 2021). Il s'agit d'un auteur pertinent afin de comprendre la théorie vygotskienne et son évolution dans le temps.

Analyse des écrits

Cadre conceptuel de la ZPD

Le concept de la ZPD est au centre de la théorie socio-constructiviste développementale de Vygotsky, comme l'affirment, entre autres, Clot (2025) et Chaiklin (2003). Introduit par Vygotsky dans son ouvrage paru en anglais *Mind in Society* (1978), il est défini comme suit:

The distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under guidance or in collaboration with more capable peers. (Vygotsky, 1978 ; cité dans Eun, 2019, p.19)

La ZPD a été développée à l'intention du personnel enseignant de l'époque qui avait pour habitude de déterminer le niveau de développement des enfants en fonction de leur habileté à résoudre des problèmes de manière autonome (Zaretsky, 2021). Vygotsky suggérait plutôt que ces habiletés soient vues comme le point de départ pour tout accompagnement. Par la présentation de ce nouveau concept, Vygotsky critiquait alors les paradigmes éducatifs de l'époque.

Selon Vygotsky, trois grandes zones développementales existent (voir figure 1). La première représente la zone réelle de développement, soit les habiletés autonomes de la personne apprenante. Face à un conflit, interne ou social, elle vit un déséquilibre qui lui demande de prendre appui afin de se développer (Veresov, 2004). C'est cette contradiction avec les connaissances actuelles de la personne apprenante qui agit comme point de départ au

changement et qui est aussi appelé innovation cognitive (Engeström et Pyörälä, 2021). Ce déséquilibre fait entrer la personne apprenante dans la deuxième : la ZPD. Il s'agit de la zone dans laquelle la personne apprenante peut atteindre l'objectif ciblé grâce à la médiation, qui est le soutien apporté par une personne plus compétente ou par des outils culturels, nommés artefacts par Vygotsky (Wertsch, 2018 ; Engeström et Sannino, 2013). La dimension sociale et culturelle est fondamentale pour le théoricien. La troisième est la zone de défi inatteignable, où l'apprenant est incapable d'atteindre le but fixé, peu importe l'aide qu'il reçoit (Zaretsky, 2021; Wertsch, 2018).

L'état conflictuel poussant à l'apprentissage et les interactions médiatrices sont infinis (Engeström, 2026). En effet, la ZPD n'est pas fixe; elle est plutôt flexible et changeante. Avec la médiation, la personne apprenante parvient ensuite à réaliser seule la tâche : sa ZPD devient compétence acquise et une nouvelle ZPD apparaît. Elle a alors internalisé de nouvelles connaissances. De ce fait, la ZPD est propre à chaque personne.

Figure 1: Zones développementales de Vygotsky (modèle adapté de Zaretsky, 2021)

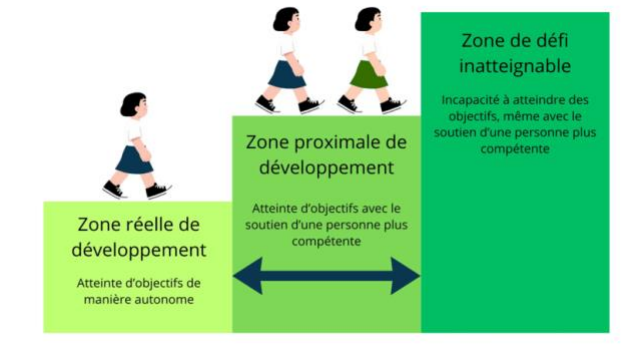


Image créée par les autrices avec Canva

Contexte historico-politique de l'Empire russe au milieu du XIXe siècle

Au XIXe siècle, l'Empire russe était sous un régime politique autocratique, où le tsar détenait le pouvoir absolu. La grande hiérarchisation des pouvoirs amène des inégalités au sein de la population (CC du PC(b) de l'URSS¹, 1938), notamment quant à l'accès à l'éducation où des minorités et certaines classes sociales étaient opprimées (Coumel, 2014).

Vygotsky naît donc, en 1896, dans un climat politique instable où les injustices sociales, économiques et politiques sont bien fréquentes (Smagorinsky, 2012). Cela fondera sa vision du monde et motivera ses théories scientifiques. La société russe hiérarchique et inégalitaire influence donc la pensée de Vygotsky en lui apportant une volonté de créer des méthodes éducatives inclusives et sociales, comme la ZPD. L'Empire russe avait une vaste diversité culturelle, ce qui a mené Vygotsky à constater l'influence de la culture et du milieu social sur le développement et l'apprentissage (Smagorinsky, 2012).

¹ Commission du comité central du parti communiste (bolchévik) de l'U.R.S.S.

Contexte culturel prérévolutionnaire

Avant de se tourner vers la psychologie du développement avec la Révolution russe, Vygotsky gravitait dans le monde de la littérature et du théâtre. Selon Veresov (2004), l'époque d'argent de la culture russe, soit la culture prérévolutionnaire, aurait laissé des traces sur les théories vygotskiennes. L'importance accordée par Vygotsky aux interactions sociales a pu être motivée par ces univers qui donnent une place centrale au dialogue, aux motivations internes des personnages et à l'interprétation du sens contenu dans un échange verbal. De plus, le contexte culturel prérévolutionnaire regorgeait de termes spécifiques qui sont aujourd'hui perdus (Veresov, 2004). Par exemple, le terme "catégorie" renvoyait à un événement dramatique ou à un conflit, plutôt qu'à une classification (Filion, 2018).

Contexte de la Révolution russe (1917)

Pour renverser le régime tsariste, plusieurs luttes sont engagées par les personnes ouvrières et paysannes pour la révolution socialiste. Des bombes, des grèves, des actes de terreur, des exécutions et des guerres civiles apparurent dans le décor. Reproduisant les idéologies marxistes de l'Europe, Lénine dirigeait un mouvement intellectuel et politique communiste en faveur de la libération des classes opprimées et l'obtention de droits politiques (CC du PC(b) de l'URSS, 1938). Il croyait profondément que les activités cognitives humaines étaient le produit d'un contexte social et historique, tout comme Vygotsky (Thomas et Michel, 1994). Marx et Lénine avaient à cœur l'éducation de tous, afin que les apprenants deviennent des vecteurs de l'idéologie communiste (Truchon, 2014). Vygotsky s'identifia alors au mouvement marxiste-léniniste en poursuivant un objectif similaire : la résolution des problèmes sociaux (Thomas et Michel, 1994). Vygotsky voulut aider les groupes opprimés, démocratiser l'éducation et transformer l'école. Il s'intéressa notamment aux personnes vivant avec un handicap afin de comprendre le rôle de la société dans « les possibilités intellectuelles et [les] modes de pensée propres à un individu » (Thomas et Michel, 1994, p.317). Il étudia aussi ces éléments chez les enfants ayant une déficience intellectuelle (Pérez, 2014).

Influences intellectuelles et scientifiques

Ajoutées à l'effervescence intellectuelle et sociale apportée par le communisme, différentes idéologies internationales ont marqué les pensées de Vygotsky. « [Il] avait un grand respect pour les chercheurs qui le précédaient même s'il ne partageait pas leur point de vue », raconte sa fille Vygotskaïa (2018, p.98). Les approches scientifiques en vogue en Occident, soit, entre autres, le constructivisme de Piaget (en Europe) et le béhaviorisme de Skinner (en Amérique du Nord), ont marqué sa vision de la recherche scientifique. En effet, les recherches menées dans l'Union des républiques socialistes soviétiques étaient produites sur un humain extrait de son milieu (Clot, 2025). Il n'y avait donc aucune prise en compte de la dimension sociale et culturelle. Vygotsky critiqua Piaget pour cette même raison, bien qu'il se soit inspiré de sa méthode qualitative de collecte de données. Cette dernière permit de comprendre la motivation des enfants à agir et à

expliquer leurs conduites (Bruner, 2000, p.250). Pour Vygotsky, il n'était plus question d'uniquement identifier les connaissances actuelles de l'enfant comme le feraient les behavioristes. Ainsi, il rejoignit l'approche constructiviste de Piaget, lui permettant d'accéder à la « boîte noire » des sujets, mais en y ajoutant le contexte socioculturel. Toutefois, pour le russe, les stades de développement n'étaient pas fixes et déterminés, comme le présentait Piaget. Vygotsky souleva que l'environnement, qui offre des stimulations variées et complexes, agit comme une influence positive sur le niveau conceptuel de pensée des enfants (Thomas et Michel, 1994). En somme, « Vygotsky a mis [...] l'accent sur les significations contextualisées et sur la fabrication contextualisée de la signification, ce qui le mena inévitablement à une approche historico-culturelle. » (Bruner, 2000, p.251). Par son rejet des approches de l'époque, Vygotsky s'est démarqué et a posé de nouvelles bases en recherche.

Conclusion

La ZPD, souvent réduite à une simple pédagogie différenciée, est le fruit d'un contexte social, historique et culturel. Vygotsky, ayant proposé une définition peu élaborée de la ZPD, a ouvert la voie aux nombreuses interprétations. Cette revue de la littérature narrative a permis de mettre en lumière le contexte socio-historico-culturel dans lequel s'ancre la ZPD afin de replacer le concept dans sa définition d'origine. Ce chapitre permet ainsi de mieux saisir le bagage historique entourant le concept de ZPD et d'adapter son application en fonction des contextes et des milieux.

Références

- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre l'élève face aux savoirs* (9e édition). ESF éditeur.
- Broeder, P. (2021). Informed Communication in High Context and Low Context Cultures. *Journal of Education, Innovation, and Communication (JEICOM)*, 3(1), 13-24.
<https://doi.org/10.34097/jecom-3-1-june21-1>
- Bruner, J. S. (2000). Chapitre XII. Piaget et Vygotsky. Célébrons la divergence. Dans O. Houdé et C. Meljac (dir.), *L'esprit piagétien : Hommage international à Jean Piaget* (pp. 237-253). Presses Universitaires de France. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3917/puf.houde.2000.01.0237>
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. *Vygotsky's educational theory in cultural context*, 1(2), 39-64.
- Clot, Y. (2025). Lev Vygotski : la psychologie par gros temps. *La vie des idées*.
<https://laviedesidees.fr/Lev-Vygotski-la-psychologie-par-gros-temps-6522>
- Commission du comité central du parti communiste de l'URSS. (1938/2012). *Histoire du parti communiste (Bolchévik) de l'URSS*. Éditions en langues étrangères.
- Coumel, L. (2014). Les bolcheviks à l'école : Polytechnisation et prolétarisation (1918-1954). Dans D. Caroli (dir.), «*Rapprocher l'école et la vie?*», *Une histoire des réformes de*

- l'enseignement en Russie soviétique (1918/1964)* (pp.885-889). Presses universitaires du Midi.
- Engeström, Y. (2026). Cultural–Historical Activity Theory and Educational Change: Formative Interventions Toward a Zone of Proximal Development. Dans A.L Goodwin, A. Hargreaves, V. Showunmi, C. Stone-Johnson, et J. Weiner (eds.), *Third International Handbook of Educational Change*. Springer International Handbooks of Education. https://doi.org/10.1007/978-3-031-88898-4_20-1
- Engeström, Y., et Pyörälä, E. (2021). Using activity theory to transform medical work and learning. *Medical Teacher*, 43(1), 7–13. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1795105>
- 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. <https://doi.org/10.51657/ric.v1i1.41017>
- Eun, B. (2019). The Zone of Proximal Development as an Overarching Concept: A Framework for Synthesizing Vygotsky's Theories. *Educational Philosophy and Theory*, 51(1), 18–30. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1421941>
- Filion, M. (2018). Rubrique « Catégorie ». Dans *Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26546284/categorie>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme-cycle à l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Nambiema, A., Fouquet, J., Guilloteau, J., et Descatha, A. (2021). La revue systématique et autres types de revue de la littérature : qu'est-ce que c'est, quand, comment, pourquoi ? *Archives Des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, 82(5), 539–552. <https://doi.org/10.1016/j.admp.2021.03.004>
- Pérez, J.-M. (2014). Contribution de la défectologie de Vygotski aux questions posées à l'école et son rapport aux élèves en situation de handicap. Dans J.-P. Bernié et M. Brossard (dir.), *Vygotski et l'école: apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation* (p. 329-334). Presses universitaires de Bordeaux.
- Smagorinsky, P. (2012). Vygotsky. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 1-25.
- Thomas, R. M. et Michel, C. (1994). Vygotsky et la tradition soviétique. Dans *Theories du développement de l'enfant : études comparatives* (pp. 317-349). De Boeck Université.
- Truchon, L. (2014). Luttres idéologiques et conscience de révolution chez Lénine. *Actuel Marx*, 55(1), 119-131. <https://doi.org/10.3917/amx.055.0119>.
- Venet, M., Correa Molina, E., Nootens, P. et Roberge, M. (2016). La zone proximale de développement : une zone de changements intérieurs pour les étudiantes du

- baccalauréat en adaptation scolaire et sociale? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 88–110. <https://doi.org/10.7202/1040664ar>
- Veresov, N. (2004). Zone of proximal development (ZPD): The hidden dimension. *Development*, 1(1), 42-48.
- Vygotskaïa, G. (2018). Un aperçu de la vie de Vygotski. Dans B.-M. Barth (dir.), *Lev Vygotski aujourd'hui* (2e éd., p.90-99). Livres en ligne du CRIRES. <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/lev-vygotski-aujourd'hui>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. (2018). La pensée de Lev Vygotski et ses implications pour la pédagogie contemporaine : synthèse de la journée. Dans B.-M. Barth (dir.), *Lev Vygotski aujourd'hui* (2e éd., p.77-89). Livres en ligne du CRIRES. <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/lev-vygotski-aujourd'hui>
- Zaretsky, V. K. (2021). One More Time on the Zone of Proximal Development. *Cultural-Historical Psychology*, 17(2), 37-49. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170204>

Chapitre 2

Les communautés de pratique : Tension entre affranchissement et domestication

Laurent Bernatchez

Laurent.Bernatchez@fse.ulaval.ca

Candidat à la maîtrise en psychopédagogie

Université Laval

Résumé

Ce chapitre examine la tension entre affranchissement et domestication qui existe au sein de plusieurs communautés de pratique (CdP). Popularisé par Wenger (1999), le concept des CdP s'articulait initialement autour des principes d'auto-gestion et d'engagement volontaire de la part des membres souhaitant s'insérer dans ce genre de collectifs. Or, plusieurs experts ont récemment remarqué un certain glissement dans la littérature scientifique entourant les CdP. En effet, dans bon nombre d'écrits actuels, les CdP sont présentées comme un outil de gestion au profit des organisations et non plus comme un espace réservé aux praticiens et praticiennes, en marge des entreprises et des institutions. Ainsi, cette contribution vise à identifier les risques d'une telle mainmise des organisations sur les CdP. Pour ce faire, une revue narrative exploratoire de la littérature a été effectuée dans le but de dégager les grandes caractéristiques des CdP. Les textes retenus ont permis l'élaboration d'une schématisation analytique de ce concept, qui a ensuite été employée comme grille d'analyse visant à repérer les risques pouvant compromettre l'intégrité des collectifs de praticiens et praticiennes. Les analyses réalisées ont permis de mettre en évidence certains éléments qui, par un pilotage trop frontal des organisations, risquent de dénaturer les CdP. Cela inclut notamment une remise en cause de l'engagement des membres, une auto-gestion potentiellement minée ainsi qu'une rigidité de structure. Le chapitre se conclut par la perspective d'une culture de cohabitation entre groupes de professionnels et les organisations au sein desquelles évoluent ces personnes.

Mots-clés

Communauté de pratique, apprentissage, agentivité, participation, développement professionnel

Problématique

Les communautés de pratique (CdP) représentent un modèle d'apprentissage collectif fort valorisé, notamment en ce qui concerne le fait de s'attarder aux problèmes réels de la pratique. Depuis la popularisation du concept par Wenger (1999), bon nombre d'auteurs ont cherché à le théoriser, mais également à trouver des façons d'opérationnaliser cette forme de regroupement misant sur les échanges ainsi que sur la complémentarité des compétences et des expériences. Dans le cadre de cette contribution, le terme communauté de pratique renvoie à « un groupe auto-organisé d'individus partageant le même centre d'intérêt et qui, par des interactions régulières, développent des pratiques et des expertises partagées générant ainsi une identité commune » (Dammeron et Josserand, 2007, p. 132). De cette définition, retenons d'abord l'idée d'auto-organisation qui, comme le souligne Wenger lui-même dans une entrevue réalisée avec Goglio-Primard (2020), est un élément essentiel à l'engagement des personnes. Selon lui, cette auto-gestion est notamment ce qui garantit que la CdP ne devienne pas « une autre réunion » au sein de l'organisation² (Wenger cité dans Goglio-Primard, 2020, p. 162). En complément de cette définition initiale, il apparaît pertinent de mettre de l'avant les propos de Pradeau et Dessus (2013) lorsqu'ils affirment que « même si les CdP peuvent être créées intentionnellement, leur particularité est d'émerger de façon spontanée, leurs membres s'auto-organisant et collaborant en dehors des cadres définis institutionnellement » (p. 3). En plus d'insister sur l'aspect d'auto-gestion des CdP, ces auteurs mettent en évidence que la place de ces groupes de praticiens et praticiennes devrait idéalement se situer légèrement en marge des organisations. C'est notamment ce qui permettrait aux CdP d'exister selon une variété de structures, allant d'informelles à très formelles (Wenger cité dans Goglio-Primard, 2020).

Or, plusieurs auteurs ont remarqué qu'un certain déplacement s'était produit ces dernières années dans la littérature scientifique entourant les communautés de pratique. En effet, cette littérature « a évolué, passant d'un stade où étaient essentiellement valorisés les aspects auto-organisationnels à un stade où une forme de gestion, de pilotage ou de "domestication" de ces communautés est mise en avant avec des éléments de contrôle et de prescription de son développement » (Pradeau et Dessus, 2013, p. 40). Dans sa note de synthèse portant sur les CdP, Berry (2008) illustre ce phénomène lorsqu'il dit que « vont en effet apparaître des ouvrages moins centrés sur des problématiques scientifiques et la notion de communauté de pratique passe dans le champ de la formation et du management » (p. 14). Cet auteur précise d'ailleurs que « certains voient en effet dans ce changement de cap un appauvrissement du modèle, une simplification des concepts, une idée radicalement différente du projet scientifique original (Barton, 2005, p.6), un nouveau "gadget managérial", une vision naïve du monde du travail » (Berry, 2008, p. 33). Considérées sous cet angle, les CdP deviennent de potentiels outils de gestion au service de l'organisation, ce qui met évidemment sous tension l'idée maîtresse de l'auto-gestion. Une analyse minutieuse de certains éléments théoriques constituant les CdP nous permet également

² Dans le cadre de ce texte, le terme « organisation » sera privilégié pour désigner soit les institutions, les organismes ou les entreprises, bref, ce qui symbolise ou représente une forme d'autorité hiérarchique dans le domaine du travail.

d’entrevoir d’autres risques liés à une domestication trop frontale de ces collectifs par les organisations. En ce sens, ce texte se donne comme objectif de répondre à la question de recherche suivante : quels sont les risques d’une gestion accrue des communautés de pratique de la part des organisations au détriment des praticiens et praticiennes?

Méthode

Pour répondre à la question de recherche précédemment formulée, nous avons procédé à une revue narrative exploratoire (Bearman et al., 2012) de la littérature portant sur les communautés de pratiques en sciences de l’éducation. Pour ce faire, nous avons d’abord effectué une recherche sur Sofia, outil de recherche des bibliothèques universitaires québécoises, en utilisant les mots-clés de « communauté de pratique » et en spécifiant d’inclure exclusivement les publications scientifiques arbitrées. En parcourant la liste des résultats initiaux proposés, nous avons écarté les articles n’ayant pas directement trait aux sciences de l’éducation, rejetant du coup de nombreux textes dont le contexte était circonscrit au domaine de la santé. En parcourant ensuite les résumés des textes suggérés, nous en avons retenu certains qui offraient dans leur cadre conceptuel respectif un éclaircissement théorique permettant une schématisation du concept de communauté de pratique. Ces différents apports théoriques ainsi que leur provenance se retrouvent synthétisés dans le tableau 1. À partir de ceux-ci, nous avons élaboré une grille d’analyse visant à examiner les risques concrets associés à une mainmise importante des organisations sur les communautés de pratique.

Tableau 1 : Apports théoriques des différentes contributions retenues

Contributions	Apports théoriques
Daele (2006)	Propose un modèle permettant une compréhension du développement professionnel au sein d’une CdP.
Dameron et Josserand (2007)	Approfondit la dualité participation/réification ainsi que la notion de négociation de sens dans les CdP.
Deschênes et Parent (2025)	Aborde un cas de CdP par le biais de différentes déclinaisons du concept d’agentivité (individuelle, par procuration et collective).
Michaud et Bouchamma (2013)	Définit les phases de la construction d’une CdP en lien avec la participation de ses membres.

Analyse

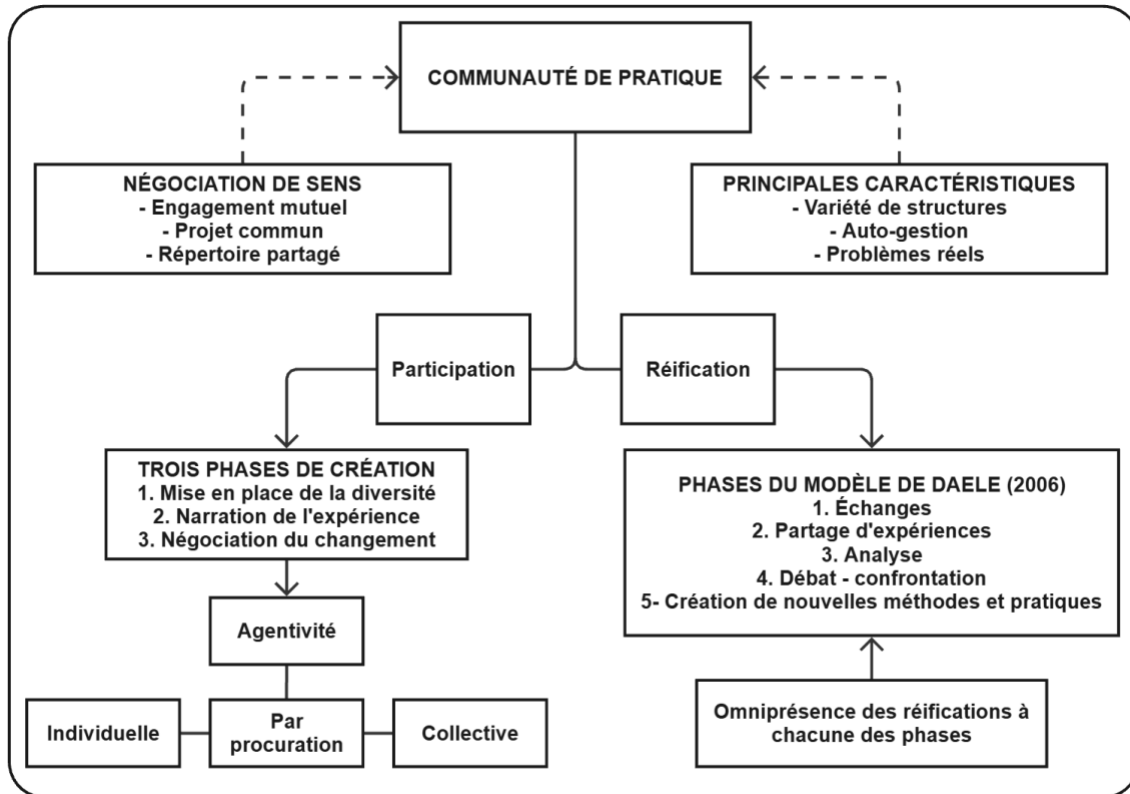
Comme évoqué précédemment, les CdP reposent sur le principe d’auto-gestion, peuvent adopter une grande variété de structures et sont censées se focaliser sur les enjeux et problèmes réels de la pratique (Wenger cité dans Goglio-Primard, 2020). Dameron et Josserand (2007) ajoutent à ces

trois caractéristiques l'idée de négociation de sens que l'on peut qualifier comme étant le résultat « d'interactions continues, ancrées dans un contexte et une histoire, qui conduit peu à peu à la construction d'engagements mutuels, d'un projet commun et d'un répertoire partagé » (p. 133). Selon ces auteurs, ces trois derniers éléments représenteraient en quelque sorte les conditions fondamentales nécessaires à une CdP jugée « en santé ». Le propos principal de ces chercheurs gravite toutefois autour de la dualité entre participation et réification, piliers conceptuels des CdP.

Pour ce qui est de la participation, on comprendra effectivement comment l'engagement mutuel des membres d'une CdP est une condition *sine qua non* de l'existence de cette dernière. Comme le soulignent d'ailleurs Michaud et Bouchamma (2013), deux des trois principales phases de la construction d'une CdP (soit la « mise en place de la diversité » et la « narration de l'expérience ») nécessitent des interactions misant sur l'implication et l'ouverture à l'expérience des autres. À ce propos, il importe de mettre en évidence ici la contribution de Deschênes et Parent (2025) qui, dans un texte récent, explorent la mise en place d'une CdP de personnes conseillères pédagogiques, mais sous la lentille de l'agentivité. Ces auteures mettent de l'avant le potentiel émancipateur des CdP, notamment car ces moments d'interactions au sujet des problèmes réels de la pratique seraient en fait des occasions de développer à la fois une agentivité par procuration et une agentivité collective, cette dernière orientée vers un but commun.

En ce qui concerne l'idée de réification, il s'agit « d'éléments tangibles – comme des concepts, outils, symboles, histoires ou encore rites – produits par la communauté et constituant les preuves de son existence » (Dameron et Josseand, 2007, p. 134). En d'autres mots, il est question ici du répertoire partagé par les membres de la CdP, ce dernier contenant des traces et des artefacts faisant office de « mémoire » pour le collectif. Comme l'illustre Daele (2006) dans son modèle du développement professionnel au sein des CdP, les réifications seraient omniprésentes à toutes les étapes du processus et ce seraient ces éléments qui permettraient de cimenter les efforts conjoints du collectif. La figure 1 propose une schématisation inédite du concept de CdP tel que sommairement présenté précédemment et inspirée des contributions retenues.

Figure 1 : Schématisation des CdP



À la lumière de ce modèle, il est possible d'identifier certaines zones de tension où la mainmise de l'organisation pourrait venir dénaturer les CdP. On comprendra d'abord qu'une CdP étant vouée à être instrumentalisée par l'organisation risque de voir sa structure prescrite d'une certaine façon. Une étude de Desmeules et ses collaboratrices (2018) vient d'ailleurs illustrer comment les modalités de participation peuvent être tributaires de l'organisation et impacter l'engagement (libérations, frais de déplacement, etc.). Même si certaines voies de contournement permettent malgré tout de faire vivre les CdP, comme les rencontres en ligne par exemple, l'organisation pourrait se sentir légitimée d'intervenir activement dans ces groupes si le lieu ou le moment de rencontre lui « appartiennent » d'une certaine façon. Dans l'optique où l'organisation joue le rôle de « facilitateur » en libérant des espaces et des moments de concertation, on peut penser que le projet commun qui oriente les échanges pourrait lui aussi être prescrit et donc pas nécessairement le même que celui des praticiennes et praticiens actifs en son sein. De plus, en formalisant certains processus, l'organisation pourrait directement influencer sur la production de réifications, ces dernières perdant potentiellement leur singularité ou leur spontanéité. Enfin, concernant tout le principe d'agentivité au sein des CdP, il est raisonnable de penser qu'un collectif affirmé et jouissant d'une certaine autonomie peut devenir un levier important pour la sauvegarde de l'intégrité d'une profession et des personnes qui l'exercent. De manière assez

évidente, cette finalité ne sera pas systématiquement compatible avec les visées de l'organisation à laquelle sont rattachés ces individus, bien au contraire.

En guise de synthèse, retenons que ces différents cas de figure demeurent hypothétiques et visent à mettre en évidence des glissements potentiels. Il est évident que les CdP doivent cohabiter au sein des organisations et que dans la plupart des cas, il serait impensable qu'elles puissent complètement s'en affranchir. D'un autre côté, il apparaît clair qu'une vision gestionnaire et instrumentaliste des CdP risque d'être contre-productive pour l'apprentissage collectif sur le long terme, car allant à l'encontre des grands principes articulant ce modèle d'apprentissage. Une perspective de recherche intéressante serait donc d'analyser certains cas de CdP afin de déterminer le niveau d'implication de leur organisation respective et de tenter d'en identifier les effets concrets sur ses membres.

Références

- Bearman, M., Smith, C. D., Carbone, A., Slade, S., Baik, C., Hughes-Warrington, M., et Neumann, D. L. (2012). Systematic review methodology in higher education. *Higher Education Research & Development*, 31(5), 625–640.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2012.702735>
- Berry, V. (2008). Les communautés de pratique : note de synthèse. *Pratiques de Formation / Analyses*, 54(1), 11–47. <https://doi.org/10.3406/pfa.2008.2663>
- Daele, A. (2006). A model for representing professional development through the participation in a virtual CoP: Uses for developing enhanced services. Dans E. Tomadaki et P. Scott (dir.), *Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing, EC-TEL 2006 Workshops Proceedings*. (p. 258-271). EC-TEL. <http://ftp.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEUR-WS/Vol-213/paper38.pdf>
- Dameron, S., et Josserand, E. (2007). Le développement d'une communauté de pratique: Une analyse relationnelle. *Revue Française de Gestion*, 33(174), 131–150.
<https://shs.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2007-5-page-131?lang=fr>
- Desmeules, A., Hamel, C., St-Pierre, M.-C., et Desmarais, C. (2018). Une communauté de pratique en ligne pour accompagner le développement de pratiques enseignantes en soutien aux habiletés inférentielles chez les enfants de milieux défavorisés. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 44(1). <https://doi.org/10.21432/cjlt27564>
- Deschênes, M., et Parent, S. (2025). L'agentivité de personnes conseillères pédagogiques dans une communauté de pratique en réseau. *McGill Journal of Education*, 59(2), 315–339.
<https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v59i2.10217>
- Goglio-Primard, K. (2020). Les communautés de pratique vivent de la valeur qu'elles produisent! - Une interview de Etienne Wenger-Trayner. *Revue Française de Gestion*, 46(287), 161–169. <https://shs.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2020-2-page-161?lang=fr>

- Michaud, C. et Bouchamma, Y. (2013). Processus de construction d'une communauté de pratique : l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 196–211. <https://doi.org/10.7202/1021033ar>
- Pradeau, A., et Dessus, P. (2013). Genèse d'une communauté de pratique d'étudiants issue d'un forum de discussion : participation, conscience d'autrui et engagement mutuel. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 10(2), 38-48. <https://doi.org/10.7202/1035521ar>
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice : learning, meaning, and identity* (1st paperback ed). Cambridge University Press.

Chapitre 3

Des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) au service des apprentissages des élèves et du développement professionnel des enseignants au Québec

Audrey-Ann Landry

audrey-ann.landry.1@ulaval.ca

Charlie Larochelle

charlie.larochelle.1@ulaval.ca

Candidates au doctorat en psychopédagogie

Université Laval

Résumé

Le concept de *communauté d'apprentissage* a été introduit dans la littérature scientifique depuis plusieurs décennies par des théoriciens, tels que Wenger et Lave, pour permettre l'apprentissage actif des individus par communauté. Spécifiquement en contexte scolaire, les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) contribuent au développement de savoirs chez les enseignants. Bien que certaines caractéristiques fassent consensus parmi les chercheurs, le problème réside actuellement non seulement dans la difficulté de définir ce que sont concrètement les CAP, mais aussi dans l'implantation de celles-ci dans les milieux pratiques au Québec. Dans l'optique de mieux comprendre cette problématique, une recherche documentaire a été réalisée par le biais de moteurs de recherche académique et de bases de données spécialisées en éducation. Cela a, entre autres, permis de trouver des articles scientifiques, ainsi que certaines ressources issues de la littérature grise, donnant lieu ensuite à une analyse pour mieux comprendre les particularités de ce concept. Par le fait même, il ressort des divers écrits scientifiques que les CAP visent avant tout la réussite scolaire des élèves. L'aspect collaboratif dans l'apprentissage, l'apport de la réflexivité chez les enseignants et le processus menant aux résultats sont tous des résultats significatifs qui sont identifiés, en plus de laisser place au leadership partagé par les directions d'école. Certaines recommandations ont également pu être suggérées, telles que : l'uniformité des caractéristiques établies dans la littérature scientifique, l'inclusion des compétences socioémotionnelles dans la conception des CAP et l'importance de considérer divers outils d'accompagnement pour favoriser le développement de savoirs chez les enseignants, et ce, toujours dans l'optique de la réussite des élèves.

Mots-clés

Communauté d'apprentissage professionnelle, Contexte scolaire, Enseignants, Apprentissage, Réflexivité

Problématique de recherche

Lorsqu'il est question du domaine de l'éducation, l'apprentissage est au cœur des préoccupations. Mais que signifie exactement « *apprendre* » ? En 1991, l'anthropologue Jean Lave et le théoricien Etienne Wenger ont introduit la *participation périphérique légitime*, en introduisant le concept de *communauté d'apprentissage*. C'est une activité qui s'inscrit dans la communauté et qui propose alors un caractère négocié de la signification et un caractère intéressé de la pensée et de l'action des personnes engagées (Lave, 1991). D'ailleurs, Véronique Martel (2005) nous rappelle dans son mémoire de maîtrise en psychopédagogie à l'Université Laval qu'apprendre relève du courant du socioconstructivisme, s'éloignant donc d'une simple réponse à un stimulus comme le prétendaient les tenants du béhaviorisme, ni uniquement d'un traitement de l'information, comme le suppose le cognitivisme. Dans ce courant socioconstructiviste, les connaissances sont construites au cœur de situations signifiantes en fonction des interactions de l'individu avec les autres (Barth, 2020; Martel, 2005). Bruner, psychologue américaine notoire dans le domaine de la psychologie en éducation, met d'ailleurs la *recherche du sens* au centre de l'apprentissage, signifiant qu'il faut « *participer* à une réflexion pour apprendre à réfléchir » (Barth, 2020, p. 8). La psychologue Barbara Rogoff (1994) précise que ce développement cognitif s'effectue dans le cadre de processus de collaboration entre les individus dans des contextes variés : tant institutionnels que communautaires (Moro, 2001). Brown et Campione (1995) ont d'ailleurs proposé un modèle de communautés d'apprenants dans un contexte scolaire sous forme de laboratoire. Or, pour apprendre, les apprenants doivent ainsi *participer* et *s'engager* dans une démarche où la cognition est distribuée, c'est-à-dire que l'individu seul n'est pas l'unique détenteur du savoir, mais que ce savoir est réparti entre les différents individus et les outils (matériels et symboliques) qui nous entourent (Moro, 2001). Ainsi, dans une communauté d'apprentissage, les membres jouent un rôle actif (Rogoff, 1994), agissant tantôt comme une ressource, tantôt comme un apprenant (Savoie-Zajc, 2010, citée dans Dionne et al., 2010). De plus, Schussler (2003) rapporte différentes métaphores utilisées à travers le temps pour décrire l'école au sein de la littérature scientifique. Parmi les plus connues, on y retrouve la métaphore industrielle où l'école est considérée comme une « usine », ainsi que celle commerciale qui la compare à une « organisation apprenante » (Schussler, 2003). Or, de plus en plus, l'auteur identifie une nouvelle terminologie qui suppose un changement concernant les valeurs, les croyances et les structures associées à la mission de l'école, alors qu'elle est décrite davantage comme une communauté d'apprentissage (*ibid.*). D'ailleurs, sa complexité est représentée à travers les trois dimensions interreliées qu'elle comprend : cognitive (engagement des élèves et processus d'apprentissage), affective (qualité des relations interpersonnelles et bienveillance) et idéologique (valeurs centrales, vision et objectifs partagés) (*ibid.*).

La professeure émérite Britt-Mari Barth (2020) nous rappelle que de revoir notre façon de concevoir l'acte d'apprendre nécessite, par conséquent, de revoir l'acte d'enseigner. Ainsi, pour mieux répondre aux besoins des élèves et pour favoriser le développement professionnel des enseignants, les *communautés d'apprentissage professionnelles* (CAP) ont fait leurs preuves. En effet, les recherches mentionnent que ces types de dispositifs de développement professionnel figurent parmi ceux qui sont utilisés en contexte scolaire (Gaudreau et al., 2021). Toutefois, il n'y

aurait pas de consensus clair dans la littérature scientifique concernant la définition d'une CAP et l'expression renverrait à tort à différents regroupements d'individus, parfois perçue comme un programme, une réunion ou un club de lecture (DuFour et al., 2019; Leclerc et Labelle, 2013). Pourtant, la CAP est « un processus continu et sans fin, un mode de fonctionnement scolaire qui a une incidence profonde sur la structure et la culture de l'école, ainsi que sur les postulats et les pratiques adoptées par les professionnels qui y travaillent » (DuFour et al., 2019, p. 12). Or, ce manque de précision nuit à l'implantation du processus de CAP dans les milieux scolaires, faute de compréhension de ses éléments fondamentaux par les acteurs concernés (DuFour et al., 2019; Leclerc et Labelle, 2013).

En fonction de cette problématique et voyant la pertinence d'implanter des communautés d'apprentissages professionnelles dans les milieux scolaires, nous illustrerons, dans le cadre de cet article, les différentes caractéristiques essentielles à l'élaboration d'une CAP. Pour ce faire, nous faisons d'abord l'état des connaissances à ce sujet, en nous appuyant entre autres sur une revue de la littérature effectuée en France (Bertrand et al., 2022). Par la suite, comme les systèmes scolaires et leur fonctionnement varient d'un pays à un autre, nous terminons en nous centrant davantage sur les données issues de milieux québécois dans l'optique de favoriser l'implantation de CAP dans la province. Les questions qui guident notre recherche sont les suivantes : Quels sont les éléments fondamentaux d'une communauté d'apprentissage professionnelle et comment favoriser son implantation dans les milieux scolaires primaires ou secondaires au Québec?

Méthode

Puisque le concept de communauté d'apprentissage nous paraissait important à contextualiser en milieu scolaire, une recherche documentaire a été menée en plusieurs étapes afin d'y retrouver des articles scientifiques et autres documents qui y sont associés. Tout d'abord, une recherche par le biais de *Sofia*, plateforme des universités québécoises, a permis de recenser des documents de thèses/mémoires qui s'intéressaient particulièrement aux communautés d'apprentissage en contexte québécois. Ils ont donc été sélectionnés afin de nous aider à bien cerner l'ensemble des caractéristiques associées à ce concept, mais aussi à mieux cerner les théories qui pouvaient être reliées à celles-ci. Par le fait même, d'autres ressources ont été consultées dans la littérature grise, mais cette fois par l'entremise de sites d'organismes spécialisés en documentation sur l'éducation (p. ex. CTREQ, École Branchée) dans l'optique de mieux cerner la conceptualisation d'une communauté d'apprentissage professionnelle. Enfin, *Érudit*, infrastructure numérique qui soutient la publication numérique ouverte et la recherche en sciences humaines et sociales a été utilisé à partir des mots-clés suivants : communauté d'apprentissage, professionnelle. Plusieurs articles scientifiques étant ressortis, seuls ceux qui dataient de moins de 20 ans et qui dont la recherche avait été réalisée au Québec ont été considérés. Si la recherche documentaire a permis d'établir en premier lieu les bases d'une communauté d'apprentissage dans un cadre plus général, la littérature grise et scientifique ont

permis d'affiner les recherches pour se concentrer uniquement sur les communautés d'apprentissages professionnelles qui impliquent les écoles québécoises.

Analyse des écrits

Pour conceptualiser la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), nous commençons par sa définition et ses caractéristiques reconnues dans les écrits scientifiques, notamment grâce à une revue de la littérature, pour ensuite nous intéresser aux particularités de la CAP à partir des études au Québec. À travers cette caractérisation, nous identifions des éléments favorables ou défavorables à l'implantation des CAP dans les milieux scolaires de la province, en comparant entre autres les différentes définitions. Puis, nous proposons finalement les éléments fondamentaux qui favoriseraient une meilleure implantation des CAP dans les écoles québécoises. Une conclusion permettra de mettre en lumière l'essentiel de notre analyse.

La communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) : qu'est-ce que c'est?

Pour aborder les caractéristiques fondamentales d'une CAP, Bertrand et al., en 2022, ont fait une revue de la littérature sur le sujet. Selon leur étude, le concept est né aux États-Unis, dans un contexte de réformes des années 1990 visant à responsabiliser les établissements scolaires vis-à-vis des apprentissages de leurs élèves au moyen de tests standardisés (Bertrand et al., 2022). La CAP a alors pris forme et s'est octroyé une place dans les écoles de différents pays à travers le monde. Souhaitant la caractériser, les auteurs identifient un défi conceptuel, puisque les articles recensés dans leur étude ne fournissent pas toujours de définition du concept, et s'ils le font, ces définitions varient (*ibid.*). Bertrand et al. (2022) relèvent d'ailleurs 23 définitions différentes, en plus d'une diversité d'approches théoriques se rapportant au concept de la CAP et d'une grande variété de dimensions mobilisées pour la caractériser.

En guise de solution et à partir des 109 articles utilisés pour la recension, une définition de la CAP est proposée comme suit (Bertrand et al., 2022):

[U]ne organisation à l'initiative de l'administration scolaire établie dans l'objectif d'améliorer la réussite des élèves par le développement professionnel de ses membres, dans laquelle l'administration scolaire partage son pouvoir décisionnaire et favorise la participation des membres à des activités collaboratives les amenant à partager et à étudier d'un point de vue critique leurs pratiques pédagogiques de manière réflexive et continue. (p. 11)

Dans une même lignée, des chercheurs québécois ont établi en 2010 une revue de littérature sur ce concept, tentant eux-aussi de le définir. En ce sens, Dionne et al. (2010) définissent la communauté d'apprentissage en milieu scolaire comme un dispositif de développement professionnel, sans toutefois explicitement mentionner la CAP, puisque le terme francophone a émergé de la traduction *professional learning communities* proposée par Leclerc en 2012 (Bertrand et al., 2022). Cette définition proposée par Dionne et al. (2010) intègre bien le mode

de fonctionnement collaboratif de la CAP (Bertrand et al., 2022), tout en apportant une contribution significative au niveau de la dimension affective, précisant qu'une CAP est un lieu de soutien et de partage pour les enseignants. Aussi, dans leur étude recensant les différences entre les types de communautés, Leclerc et Labelle (2013) précisent que le but premier de la CAP est de faire en sorte qu'au-delà de l'amélioration des connaissances, des compétences et de la collaboration des enseignants il y ait des retombées sur l'apprentissage et la réussite des élèves, soit l'objectif principal établi par Bertrand et al. (2022). Il faut toutefois être prudent, puisque, bien que l'objectif semble clair dans cette définition, il apparaît moins évident sur le terrain. En effet, Labelle et al. (2013) identifient des difficultés pour la CAP de bien suivre son objectif, soit celui de considérer tous les élèves, puisque les CAP ciblées dans leur étude se concentrent trop sur les élèves en difficulté ou en situation d'échec, laissant ainsi de côté les élèves doués.

De son côté, le Centre de Transfert pour la Réussite du Québec (CTREQ), qui se veut être un partenaire pour transformer les pratiques en éducation, définit, quant à lui, la CAP comme favorisant :

[...] les transformations nécessaires pour la réussite éducative des élèves. Ce mode de fonctionnement développe l'intelligence collective de l'école en créant un espace de collaboration qui amène les acteurs scolaires à partager leurs réflexions quant aux apprentissages des élèves, et à se questionner sur les manières dont leurs pratiques puissent répondre davantage aux besoins de ces derniers. La CAP vise entre autres à implanter les stratégies reconnues à haut rendement afin de voir progresser tous les élèves. (CTREQ, 2014)

Le caractère collaboratif de la CAP ainsi que l'objectif d'améliorer la réussite des élèves sont bien explicités dans cette définition, bien que la dimension affective mentionnée plus haut soit omise. Or, la réflexivité est également un élément central soulevé ici et dont tout enseignant doit être en mesure d'appliquer sur sa propre pratique (Perrenoud, 2012). De fait, par les CAP, les enseignants seront en mesure de questionner leurs savoirs afin de remettre en question leurs pratiques, dans l'optique de soutenir la réussite des élèves. La réflexivité telle que décrite par Schön (1983, cité dans Perrenoud, 2012) peut se faire dans l'action et par l'action. Ainsi, le caractère situé de la CAP devient primordial pour qu'une remise en question s'enclenche.

Pour sa part, la plateforme de l'École branchée a pour but d'accompagner le personnel scolaire en offrant des activités d'édition, de diffusion et de formation continue. Pour elle, travailler en CAP, ça veut dire : 1) collaborer pour soutenir l'apprentissage, 2) focaliser sur l'apprentissage de tous les élèves et 3) suivre les résultats pour l'amélioration continue (Poirier et Roy, 2022). On perçoit ainsi les retombées sur les résultats des élèves, sans encore une fois faire mention de la dimension affective.

Dès lors, de ces propositions de définitions, un consensus clair émerge : quatre (4) caractéristiques permettent de différencier la communauté d'apprentissage professionnel à tout autre dispositif de développement de savoirs (Bertrand et al., 2022):

Son objectif : établir un lien entre l'amélioration de la réussite des élèves et le développement professionnel des enseignants de l'établissement;

Son mode d'implantation : organisation à l'initiative de l'administration scolaire à qui il incombe de créer la CAP puis de la maintenir dans le temps en investissant son rôle dans la dimension pédagogique d'un établissement et en agissant comme promotrice du changement;

Son mode de gouvernance : leadership partagé dans lequel l'administration scolaire partage son pouvoir décisionnaire avec les membres afin de les mobiliser et de les responsabiliser autour des objectifs établis;

Son mode de fonctionnement : participation des membres à des activités collaboratives permettant de stimuler leur réflexivité, l'échange de leurs expériences, leurs apprentissages, la remise en question de leurs habitudes de travail ainsi que leur capacité à innover.

Au Québec, c'est d'ailleurs ce que DuFour et al. (2019) établissent dans leur livre en présentant trois idées maîtresses qui guident la CAP et qui rappellent les caractéristiques décrites par l'École branchée (Poirier et Roy, 2022) :

- 1) L'accent sur l'apprentissage (l'école a le devoir de s'assurer que tous les élèves atteignent des niveaux d'apprentissage élevés);
- 2) Une culture collaborative et une responsabilité collective (pour garantir que tous les élèves atteignent les niveaux d'apprentissage élevés, les éducateurs doivent travailler de façon collaborative et assumer collectivement la responsabilité de la réussite de chaque élève);
- 3) Une orientation axée sur les résultats (les éducateurs qui font partie d'une CAP se concentrent sur les résultats - lesquels témoignent de l'apprentissage des élèves).

Les auteurs précisent que c'est un processus cyclique qui nécessite à la fois une culture souple et stricte (DuFour et al., 2019). On y intègre trois des quatre caractéristiques de la définition retenue par Bertrand et al. (2022), c'est-à-dire son objectif qui vise des apprentissages élevés de la part de tous les élèves, son mode de gouvernance selon lequel la responsabilité est partagée par tous les acteurs de la CAP ainsi que son mode de fonctionnement reposant sur la collaboration, le partage et la réflexivité.

En somme, quand on s'attarde aux caractéristiques d'une CAP au Québec, on réalise que les études nommées ne font pas mention du mode d'implantation par l'administration scolaire, soit la deuxième caractéristique proposée par Bertrand et al. (2022). En effet, les études explicitent peu le rôle du leadership de la direction dans sa définition première. Toutefois, un leadership partagé entre la direction d'école et les enseignants est une composante essentielle nommée par plusieurs sources (CTREQ, 2014; Hamel et al., 2013; Leclerc et al., 2021). D'un autre côté, on remarque un ajout important en ce qui concerne la CAP, soit la mise en évidence d'une dimension affective n'incluant pas seulement le partage, mais également le soutien entre ses membres. Toutefois, quand on s'attarde aux ressources en ligne qui permettent d'accompagner

les professionnels sur le terrain, cette dimension est complètement absente de la définition de la CAP. Voilà des pistes pour guider une meilleure implantation des CAP au Québec.

Favoriser l'implantation des CAP au Québec : les recommandations

Avant toute chose, DuFour et al. (2019) mentionnent deux éléments qui puissent favoriser l'implantation d'une CAP :

- 1) L'école a établi des objectifs et des priorités de façon claire, et les a communiqués efficacement. Des systèmes ont été mis en place pour s'assurer que des mesures conformes aux objectifs et aux priorités sont prises et font l'objet d'un contrôle.
- 2) Les leaders de l'école communiquent les objectifs et les priorités par la modélisation, l'attribution de ressources, ce qu'ils mettent en valeur et ce qu'ils sont prêts à remettre en question.

Ils mentionnent également que les équipes performantes font preuve d'une grande intelligence émotionnelle, en prenant en compte le point de vue de l'autre, en ayant une orientation bienveillante et en ayant une capacité de résolution de problèmes proactive, par exemple (DuFour et al., 2019).

Uniformiser les caractéristiques dans les différentes ressources

Dans un premier temps, à la lumière de ces indicateurs, il apparaît important d'uniformiser les caractéristiques de la CAP dans les ressources professionnelles afin de mieux accompagner les enseignants sur le terrain. Le rôle du leadership de la direction devrait être explicité davantage dans sa définition, puisqu'il s'avère être essentiel pour communiquer les objectifs à tous les membres de la CAP (DuFour et al., 2019). Par ailleurs, la compréhension de l'objectif prioritaire de la CAP, soit celui de favoriser la réussite de tous les élèves, est cruciale pour éviter de se concentrer uniquement sur les élèves en difficulté (Labelle et al., 2013). Aussi, pour assurer une définition complète et unifiée de la CAP, il est à notre avis essentiel d'intégrer la dimension affective dont parlent Dionne et al. (2010). Ainsi, pour être en mesure de communiquer des objectifs clairs aux membres de la CAP, il faut établir d'abord et avant tout des objectifs clairs qui puissent réellement favoriser la réussite de tous les élèves tout en favorisant un espace de soutien et de partage.

Porter une attention particulière aux compétences socioémotionnelles

Dans un deuxième temps, la dimension affective ajoutée par Dionne et al. (2010) ainsi que l'intelligence émotionnelle comme facteur d'une bonne équipe performante (DuFour et al., 2019) sont des idées clés à retenir. Serait-il ainsi bénéfique de préparer les membres d'une CAP

à cette dimension affective pour favoriser son implantation? En effet, la CAP comme lieu de soutien permet aux éducateurs de se sentir valorisés dans le partage de leur expertise, sentiment nécessaire pour permettre des apprentissages (Dionne et al., 2010). DuFour et al. (2019) recensent plusieurs comportements bénéfiques au développement d'une CAP, comme la prise en compte du point de vue de l'autre, la compréhension interpersonnelle, la volonté d'interpeller les personnes qui enfreignent les normes, l'orientation bienveillante, l'autoévaluation de l'équipe et la résolution de problèmes proactive, entre autres. Ainsi, pour favoriser cette culture collaborative et ce lieu de soutien et de partage, doit-on former les enseignants sur les bonnes pratiques de collaboration au préalable? Une attention particulière sur cet élément nous apparaît fondamentale pour le succès d'une CAP au Québec.

Considérer des outils d'accompagnement

Dans un troisième temps, Dupuis (2020) a, dans le cadre de ses études doctorales, mis en place le projet « CAPANIME » dans l'optique d'offrir un outil concret de collaboration dans les milieux scolaires. Les résultats de son étude révèlent que cet outil a été utile non seulement pour les directions d'école, mais aussi pour la mise en place d'une collaboration favorisant le développement de savoirs professionnels. Cela pourrait être une option intéressante à considérer pour accompagner et favoriser l'implantation de la CAP au Québec.

L'étude de Hamel et al. (2013) démontre également que la CAP peut se faire en réseau et que les technologies de l'information et de la communication (TIC) peuvent en ce sens être d'une grande aide pour des écoles plus éloignées. L'important, peu importe les modalités de la CAP, c'est de non seulement s'appuyer sur des objectifs clairs, mais aussi d'être accompagnés tout au long du processus des CAP. Ainsi, selon les résultats de cette étude, un accompagnement offert aux enseignants et aux directions d'école a permis le développement d'une satisfaction suivi du développement de plusieurs savoirs contribuant à l'accroissement de leurs compétences professionnelles.

Conclusion

En somme, selon les approches socioculturelles sous lesquelles s'inscrit ce travail, c'est par le biais de communautés que l'être humain apprend, évolue, se transforme. C'est ensemble, comme individus engagés et intéressés, que nous apprenons au sein de nos interactions. Dans cette optique, les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) ont été implantées dans les écoles du Québec afin de permettre aux enseignants de se regrouper, de réfléchir à leur pratique et, par le fait même, de mieux répondre aux besoins des élèves. Bien qu'aucun consensus clair n'ait été établi concernant la définition des CAP et leur utilisation, ces types de dispositifs sont notamment mis en place au profit du développement professionnel de certains savoirs collectifs des enseignants. Or, la littérature scientifique souligne que plusieurs éléments constitutifs font état d'un compromis entre divers chercheurs. De fait, l'apprentissage, la

collaboration et les résultats sont des mots-clés qui énoncent un accord entre ceux-ci. Par ailleurs, selon les différentes informations recensées par le biais d'une recherche documentaire, certaines recommandations sont ressorties de cette analyse: le besoin d'uniformiser la définition des CAP (en y intégrant la notion de leadership et la dimension affective), le souci d'apporter une attention particulière aux compétences socioémotionnelles des enseignants pour optimiser la performance des CAP et l'intérêt de considérer différents outils d'accompagnement. Bref, miser sur la réussite et le développement de tous demeure un objectif à ne pas oublier lors de la mise en place de communautés d'apprentissage professionnelles en contextes scolaires au Québec.

Références

- Barth, B.-M. (2020). *Apprendre hier et aujourd'hui: Objet plus que jamais prioritaire pour la recherche en sciences de l'éducation* [Leçon doctorale]. Institut Supérieur de Pédagogie de l'Institut catholique de Paris.
- Bertrand, F., Pasco, D., et Reffay, C. (2022). Les communautés d'apprentissage professionnelles en éducation : Une revue de la littérature. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(3), 1103274ar. <https://doi.org/10.7202/1103274ar>
- Brown, A. L., et Campione, J. C. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques. *Revue française de pédagogie*, 111(1), 11-33. <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1230>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2014). *CAP : Communauté d'apprentissage professionnelle*. Communauté d'apprentissage professionnelle. <https://cap.ctreq.qc.ca/>
- 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. <https://doi.org/10.7202/043985ar>
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W., et Mattos, M. (2019). *Apprendre par l'action, 3e édition : Manuel d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles* (3^e éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qqwwp>
- Dupuis, L. (2020). *L'animation d'une communauté d'apprentissage professionnelle : CAPANIME* [Thèse doctorale]. Université de Sherbrooke.
- Gaudreau, N., Trépanier, N. S., et Daigle, S. (2021). *Le développement professionnel en milieu éducatif : Des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*. Presses de l'Université du Québec.
- Hamel, C., Turcotte, S., et Laferrière, 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.
<https://doi.org/10.7202/1021028ar>
- 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. <https://doi.org/10.7202/1021027ar>
- Lave, J. (1991). Acquisition des savoirs et pratiques de groupe. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 145-162. <https://doi.org/10.7202/001418ar>
- Lave, J., et Wenger, É. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Leclerc, M., et Labelle, J. (2013). Au coeur de la réussite scolaire : Communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 2-9. <https://doi.org/10.7202/1021024ar>
- Leclerc, M., Moreau, A., et Leclerc-Morin, M. (2021). Modèle de réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle : La dynamique causale comme outil de dialogue et d'analyse. *Éducation et francophonie*, 35(2), 153-171. <https://doi.org/10.7202/1077653ar>
- Martel, V. (2005). *Émergence d'une communauté d'apprentissage en réseau à l'ordre primaire : L'activité de transformation d'un environnement d'apprentissage par la direction, les enseignants et les élèves* [Mémoire de maîtrise]. Université Laval.
- Moro, C. (2001). La Cognition située sous le regard du paradigme historico-culturel vygotkien. *Swiss Journal of Educational Research*, 23(3), 493-512. <https://doi.org/10.24452/sjer.23.3.4616>
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique* (6e éd.). ESF éditeur.
- Poirier, A., et Roy, A. (2022, mars 18). Travailler en CAP, ça veut dire quoi? *École branchée*. <https://ecolebranchee.com/travailler-en-cap-ca-veut-dire-quoi/>
- Rogoff, B. (1994). Communities of Learners. *Mind, Culture, and Activity*, 1(4), 209-229.
- Schussler, D. L. (2003). Schools as Learning Communities : Unpacking the Concept. *Journal of School Leadership*, 13(5), 498-528. <https://doi.org/10.1177/105268460301300501>

Chapitre 4

Le modèle LOPI : Une perspective socioculturelle de l'apprentissage

Stéphanie Savard

stephanie.savard.10@ulaval.ca

Candidate à la maîtrise en didactique

Université Laval

Résumé

Le modèle Learning by Observing and Pitching In (LOPI), développé notamment par Barbara Rogoff, décrit une forme d'apprentissage observée dans plusieurs communautés autochtones, fondée sur l'observation attentive, la participation volontaire aux activités collectives et la collaboration intergénérationnelle. Dans cette perspective, les enfants apprennent en s'intégrant progressivement aux pratiques socialement et culturellement significatives de leur communauté. Ce texte analyse les fondements théoriques du modèle LOPI et sa contribution à la compréhension des processus d'apprentissage, à partir d'une analyse narrative de travaux portant sur l'apprentissage communautaire, les pratiques éducatives autochtones et la collaboration. Les résultats mettent en évidence l'importance de l'observation, de la participation et de l'organisation collective des apprentissages, ainsi que le potentiel du modèle pour enrichir certaines approches pédagogiques contemporaines. Le modèle apparaît également pertinent pour comprendre les transitions éducatives entre différents contextes culturels. Il met en lumière des contrastes entre les pratiques communautaires et l'organisation plus formelle des systèmes scolaires occidentaux, pouvant engendrer des discontinuités lorsque les apprentissages issus du milieu communautaire ne sont pas reconnus à l'école. Enfin, certaines approches collaboratives, comme les communautés de pratique, présentent des convergences avec les principes du LOPI. Toutefois, son intégration dans les contextes scolaires demeure limitée par des contraintes institutionnelles liées à l'organisation des programmes et aux modalités d'évaluation.

Mots-clés

LOPI, Observation, Participation progressive, Communauté, Collaboration

Problématique

Les théories de l'apprentissage mettent en évidence l'importance des interactions sociales et du contexte culturel dans la construction des connaissances. Dans cette perspective, le modèle Learning by Observing and Pitching In (LOPI) propose une conception de l'apprentissage qui s'appuie sur l'observation attentive, la participation volontaire aux activités de la communauté et la collaboration intergénérationnelle (Rogoff, 2003).

Les recherches menées dans différentes communautés autochtones montrent que les enfants participent activement aux activités familiales et communautaires dès leur jeune âge. Cette participation favorise le développement de compétences sociales et cognitives tout en renforçant leur sentiment d'appartenance à la communauté (Bennett et Rowley, 2004). Dans ces contextes, l'apprentissage repose sur une responsabilité partagée entre les membres de la communauté et s'inscrit dans un processus d'intégration progressive de l'apprenant à sa communauté.

Plusieurs travaux soulignent également que les modes d'interaction entre les enfants peuvent varier selon les contextes culturels. Par exemple, certaines recherches montrent que les enfants issus de communautés où la participation collective est valorisée ont tendance à collaborer de manière plus fluide dans les activités d'apprentissage (Ruvalcaba et Rogoff, 2022). Ces différences mettent en évidence l'influence des valeurs culturelles sur les pratiques éducatives et sur les modes de participation des apprenants.

Dans le contexte des systèmes éducatifs occidentaux, les pratiques pédagogiques sont souvent structurées autour d'un modèle où l'enseignant organise et dirige les activités d'apprentissage. Toutefois, certains chercheurs s'intéressent à des approches pédagogiques qui valorisent la collaboration et la participation active des élèves. Par exemple, les communautés d'élaboration de connaissances visent à favoriser la co-construction des savoirs au sein d'un groupe d'apprenants (Allaire et al., 2011).

Dans ce contexte, l'étude du modèle LOPI permet d'explorer des conceptions alternatives de l'apprentissage et de réfléchir à la manière dont certaines de ses caractéristiques pourraient enrichir les pratiques éducatives contemporaines.

Cette réflexion apparaît particulièrement pertinente dans un contexte où plusieurs apprenants évoluent entre différents univers éducatifs et culturels. Les élèves issus de communautés autochtones ou de milieux valorisant l'apprentissage par participation sont amenés à naviguer entre des pratiques éducatives communautaires et des structures scolaires davantage centrées sur l'enseignement explicite. Cette transition soulève des questions quant à la continuité des expériences d'apprentissage, à la reconnaissance des savoirs communautaires et à l'adaptation des pratiques pédagogiques. L'étude du modèle LOPI permet ainsi de mieux comprendre ces transitions et d'explorer des pistes favorisant une plus grande continuité éducative.

Comment le modèle LOPI permet-il de comprendre les transitions vécues par les apprenants entre des contextes d'apprentissage communautaires et les systèmes scolaires occidentaux, et quelles pistes offre-t-il pour favoriser une meilleure continuité éducative?

Analyse des écrits

L'analyse des écrits portant sur le modèle LOPI met en évidence une conception de l'apprentissage profondément ancrée dans les pratiques sociales et culturelles des communautés. Contrairement aux modèles éducatifs occidentaux centrés sur l'enseignement formel et la transmission explicite des connaissances, le modèle LOPI repose sur l'observation, la participation active aux activités collectives et la collaboration entre les membres de la communauté.

Les fondements théoriques du modèle LOPI s'inscrivent dans une perspective historico-socioculturelle de l'apprentissage. Dans la tradition de Vygotsky, l'apprentissage est conçu comme un phénomène socialement et culturellement situé, construit à travers les interactions et la participation à des pratiques collectives. Le modèle LOPI prolonge cette conception en privilégiant la participation à des activités significatives plutôt que la transmission explicite des savoirs.

L'analyse de la littérature effectuée permet d'identifier trois dimensions centrales de ce modèle : l'apprentissage par observation, la participation progressive aux activités communautaires et l'organisation collaborative de l'apprentissage (Rogoff, 2003; Rogoff et al., 2004).

L'apprentissage par observation

Une première dimension importante du modèle LOPI concerne le rôle central de l'observation dans les processus d'apprentissage. Selon Rogoff (2003), cette observation constitue une stratégie d'apprentissage essentielle qui permet aux enfants de comprendre les pratiques sociales et culturelles de leur communauté.

Dans les contextes décrits par Rogoff, les enfants apprennent principalement en observant les membres plus expérimentés de leur communauté et en participant attentivement aux activités collectives. Ils développent ainsi leur compréhension des objectifs, des stratégies et des pratiques sociales qui structurent la vie communautaire.

Les récits recueillis dans certaines communautés autochtones illustrent bien cette dynamique. Par exemple, les témoignages présentés dans *Uqalurait: An oral history of Nunavut* montrent que les enfants apprenaient traditionnellement en observant les adultes et les aînés dans la réalisation des activités quotidiennes et dans la transmission des savoirs culturels (Bennett et Rowley, 2004). L'observation devient ainsi un moyen privilégié d'apprentissage qui permet aux enfants d'acquérir progressivement les connaissances nécessaires à leur participation dans la communauté.

La participation progressive aux activités communautaires

Au-delà de l'observation, le modèle LOPI se caractérise également par la participation progressive des enfants aux activités de leur communauté. Dans ce contexte, les enfants ne sont pas uniquement des observateurs, mais des participants actifs qui contribuent aux tâches collectives dès qu'ils en sont capables.

Selon Rogoff (2003), cette participation repose sur le principe de *pitching in*, c'est-à-dire l'idée que les enfants peuvent s'impliquer volontairement dans les activités de leur entourage lorsqu'ils se sentent prêts à le faire. Toujours selon Rogoff (2003), cette participation volontaire permet aux enfants de développer progressivement leurs compétences en assumant des responsabilités réelles. Montoya (2021) montre également que, dans certaines communautés, les jeunes acquièrent des compétences liées au soin en observant puis en participant graduellement aux activités des membres plus expérimentés de leur entourage. Ce type d'apprentissage repose sur la transmission intergénérationnelle des savoirs et sur l'intégration progressive des enfants aux pratiques sociales de leur communauté.

La collaboration dans les processus d'apprentissage

Une troisième dimension importante du modèle LOPI concerne la place de la collaboration dans les processus d'apprentissage. Dans les contextes où ce modèle est présent, l'apprentissage ne repose pas uniquement sur une relation hiérarchique entre l'adulte et l'enfant, mais implique également des interactions entre les enfants et les membres de différents âges dans la communauté. Dans certaines communautés, les enfants ont tendance à collaborer de manière fluide et à coordonner leurs actions de façon spontanée lorsqu'ils participent à des activités collectives (Mejía-Arauz et al., 2018). Cette forme de collaboration reflète des valeurs culturelles qui privilégient la coopération et la participation collective.

Des recherches plus récentes montrent également que les enfants issus de contextes culturels différents peuvent adopter des stratégies d'interaction distinctes. Par exemple, Ruvalcaba et Rogoff (2022) observent que certains enfants privilégient une approche collaborative axée sur le partage des idées et la coordination des actions, tandis que d'autres adoptent une approche plus individualisée dans la gestion des tâches.

Discussion : le modèle LOPI et les transitions éducatives

Les travaux recensés suggèrent que le modèle LOPI offre un cadre pertinent pour comprendre les transitions éducatives vécues par les apprenants qui évoluent entre différents contextes culturels et institutionnels. Alors que les pratiques communautaires décrites par Rogoff reposent principalement sur l'observation, la participation volontaire et l'intégration progressive aux activités collectives, les systèmes scolaires occidentaux privilégient généralement une organisation plus formelle de l'enseignement et de l'apprentissage.

Cette différence peut engendrer une forme de discontinuité éducative lorsque les pratiques et les compétences développées dans la famille ou la communauté sont peu reconnues à l'école. Les apprenants arrivent ainsi en milieu scolaire avec des savoirs issus de leur participation à des activités collectives, mais ceux-ci demeurent parfois peu valorisés dans des contextes où les apprentissages sont principalement associés à l'enseignement explicite.

Dans cette perspective, le modèle LOPI constitue une source d'inspiration pour repenser certaines pratiques pédagogiques. Il met en évidence l'intérêt de créer des situations d'apprentissage plus authentiques, favorisant la participation active des élèves, la responsabilité partagée et la collaboration. À cet égard, certaines approches pédagogiques collaboratives, notamment les communautés d'élaboration de connaissances, présentent plusieurs points de convergence avec les principes du modèle LOPI.

Toutefois, le transfert du modèle LOPI vers les systèmes scolaires occidentaux comporte également certaines limites. Les contraintes institutionnelles, les programmes prescrits, les modalités d'évaluation ainsi que l'organisation du temps scolaire peuvent restreindre les possibilités de participation spontanée aux activités collectives. Il semblerait donc plus pertinent d'envisager le modèle LOPI comme une source d'inspiration permettant d'enrichir certaines pratiques éducatives plutôt que comme un modèle directement transférable à l'ensemble des contextes scolaires.

Références

Allaire, S., Hamel, C., et Laferrière, T. (2011). La communauté d'élaboration de connaissances, un modèle pédagogique qui favorise un ancrage culturel pour les apprentissages des élèves. *Vie pédagogique*, (159), 55–58. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2069222>

Bennett, J. R., et Rowley, S. (2004). *Uqalurait: An oral history of Nunavut* (Chap. 2). McGill-Queen's University Press.

Mejía-Arauz, R., Rogoff, B., Dayton, A., et Henne-Ochoa, R. (2018). Collaboration or negotiation: Two ways of interacting suggest how shared thinking develops. *Current Opinion in Psychology*, 23, 117–123. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.02.017>

Montoya, J. (2021). De mère à fille : apprentissage du travail de soin profane par des adolescentes « roms ». *Revue internationale de l'éducation familiale*, 48(1), 65-85. <https://doi.org/10.3917/rief.048.0065>

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development* (Chap. 4). Oxford University Press.

Rogoff, B., Goodman Turkkanis, C., et Bartlett, L. (2004). *Learning together: Children and adults in a school community*. Oxford University Press.

Ruvalcaba, O., et Rogoff, B. (2022). Children's fluid collaboration versus managing individual agendas: Cultural differences in pair programming. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 81, article 101438. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101438>

Chapitre 5

Repenser l'agentivité du sujet lecteur en classe de français: de la cognition à la médiation située

Jimmy Didi Kouam

jimmy-didi.kouam.1@ulaval.ca

Anne-Dominique d'Almeida

anne-dominique.dalmeida.1@ulaval.ca

Candidat et candidate au doctorat en didactique

Université Laval

Résumé

Le concept d'agentivité (*agency*), bien qu'omniprésent dans le champ scientifique contemporain, demeure marqué par une polysémie théorique qui complexifie son opérationnalisation en salle de classe. Cet article propose une brève recension de la littérature scientifique visant à retracer sa trajectoire conceptuelle. Ainsi, cette analyse met d'abord en lumière les tensions entre l'approche fondatrice de Bandura et les critiques issues de la théorie de l'activité et de l'apprentissage situé. Dans un second temps, elle explore la pertinence de ce concept dans le champ de la didactique du français. En croisant l'agentivité discursive d'Elinor Ochs avec la figure du « sujet lecteur » (Rouxel et Langlade), elle démontre que l'acte de lecture n'est pas une réception passive, mais un acte de positionnement social et identitaire. L'agentivité y est alors redéfinie comme une capacité d'agir intentionnelle, négociée en permanence avec les structures sociales et les outils linguistiques.

Mots-clés

Agentivité, Sujet lecteur, Didactique du français, Théorie sociale cognitive, Médiation discursive

Problématique

L'éducation contemporaine accorde de plus en plus une place de choix à la capacité des individus à devenir acteurs de leurs apprentissages (OCDE, 2019; Lafortune et Allal, 2008). Au cœur de cette dynamique se trouve le concept d'**agentivité** (*agency*), défini originellement par Albert Bandura (2003) comme la capacité de l'être humain à exercer un contrôle sur son propre fonctionnement et sur les événements de son environnement. Si ce concept s'est imposé comme une clé de voûte de la psychologie sociocognitive, son application et sa définition au sein des sciences de l'éducation font l'objet de tensions multiformes persistantes.

De ce fait, le problème central de cette recherche réside dans l'ambiguïté conceptuelle et l'éclatement transdisciplinaire de l'agentivité. D'une part, l'approche fondatrice de Bandura (2001) est critiquée pour son caractère jugé trop cognitif, assimilant parfois l'agir à une simple croyance interne (le sentiment d'efficacité personnelle), au risque de négliger les médiations matérielles et culturelles nécessaires à l'action (Engeström et Sannino, 2013). D'autre part, l'émergence de perspectives situées et écologiques (Lave et Wenger, 1991 ; Biesta et Priestley, 2015) déplace l'agentivité de « l'esprit individuel » vers la « relation sociale », la définissant non plus comme un attribut possédé, mais comme un accomplissement dynamique au sein d'une communauté.

Cet éclatement théorique se répercute de manière particulièrement vive en didactique du français qui est notre champ disciplinaire. Ainsi, bien que l'agentivité discursive (Ochs, 1988) et la figure du « sujet lecteur » (Rouxel et Langlade, 2004) partagent une visée commune (celle d'un élève qui investit sa subjectivité pour co-construire le sens d'un texte), le lien formel entre ces deux cadres reste encore peu exploré. On est donc en droit de se demander comment l'élève, pris entre ses croyances internes et les contraintes de la structure scolaire, parvient à s'affirmer comme agent de sa propre lecture. Dès lors, la question qui guide notre réflexion est la suivante : **Comment l'évolution du concept d'agentivité, de sa genèse sociocognitive vers ses approches situées et discursives, permet-elle de repenser l'engagement du sujet lecteur en classe de français ?**

Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à ce questionnement, l'agentivité ne sera pas traitée comme une faculté innée (Bandura, 2001), mais comme un processus interactionnel (Engeström et Sannino, 2013 ; Lave et Wenger, 1990) où le « pouvoir de faire une différence » (Giddens, 1984) se manifeste dans l'acte même d'interprétation littéraire.

Méthodologie

Nous voulons à travers ce chapitre faire un bref état des lieux de la recherche actuelle sur le concept d'agentivité et proposer un modèle d'opérationnalisation dudit concept dans le champ de la didactique du français, plus précisément à travers la figure du sujet lecteur. Pour ce faire, nous avons réalisé une recension de la littérature scientifique en interrogeant les bases de données suivantes : PsycINFO, PsycARTICLES, ERIC, Education Source, Cairn.info et Érudit. La

stratégie de recherche documentaire a été structurée autour de mots-clés pivots, tant en français qu'en anglais : *agentivité*, *agency*, *human agency*, *sujet lecteur*, *didactique du français*, *sociocognitive theory*, *sociocultural theory* et *discursive agency*. Afin d'assurer la solidité théorique de notre travail, nous avons également eu recours à une méthode de « chaînage » consistant à consulter les bibliographies des ouvrages séminaux (notamment ceux de Bandura, Giddens, et Lave & Wenger) pour identifier les sources fondatrices et leurs évolutions contemporaines. De même, par un effet de « boule de neige », l'exploration des références bibliographiques de certains travaux a conduit à la recension de plusieurs autres articles scientifiques.

L'analyse du corpus ainsi constitué nous a permis de classer les écrits en trois catégories majeures. La première regroupe les fondements théoriques et critiques, incluant les approches de Bandura (2001, 2003) et les perspectives critiques de la théorie de l'activité (Engeström et Sannino, 2013). La deuxième catégorie concerne l'évolution transdisciplinaire du concept, intégrant les dimensions sociologiques (Giddens, 1984), anthropologiques (Ortner, 2006) et écologiques (Biesta et Priestley, 2015). Enfin, la troisième catégorie se concentre sur l'application didactique, reliant l'agentivité discursive (Ochs, 1988) aux travaux sur le sujet lecteur en classe de littérature (Rouxel et Langlade, 2004 ; Hébert, 2004). Cette structuration nous permet d'analyser comment l'agentivité, d'abord conçue comme un construit psychologique, devient un levier d'émancipation et de co-construction du sens dans l'enseignement du français.

Analyse des écrits : La trajectoire conceptuelle de l'agentivité

L'analyse de la littérature scientifique révèle que l'agentivité n'est pas un concept homogène, mais une construction transdisciplinaire en constante mutation. Cette section examine l'évolution du concept, de ses racines psychologiques vers ses dimensions sociologiques et discursives, pour aboutir à son application en didactique.

La genèse sociocognitive : L'influence fondatrice de Bandura

Le concept d'agentivité, traduction française du terme anglo-saxon *agency*, s'est imposé en psychologie dans les années 1980 sous l'impulsion d'Albert Bandura. Pour ce dernier, l'agentivité « désigne la capacité de l'être humain à agir de façon intentionnelle sur lui-même, sur les autres et sur son environnement » (Jézégou, 2022, p. 41). Bandura (2003, p. 13) précise que cela concerne « la capacité d'exercer un contrôle sur la nature et la qualité de son propre fonctionnement et sur les événements de l'environnement ».

Au cœur de cette approche se trouve le **schéma de la causalité réciproque triadique**, où l'agentivité émerge de l'interaction entre trois facteurs (Bandura, 2003, p. 11) : l'environnement, la personne et le comportement. Ce concept ainsi défini s'appuie sur un ensemble de théories qui sont parfois antérieures à Bandura.

Les fondements théoriques

L'agentivité est un concept transdisciplinaire. Ses fondements théoriques reposent principalement sur trois piliers : la **philosophie de l'action** (la nature du sujet), la **sociologie de la structuration** (le rapport aux contraintes) et la **psychologie sociocognitive** (le sentiment de capacité).

La philosophie de l'action (1957)

Avant d'être un concept psychologique, l'agentivité est définie par la nature de l'action humaine. Dans son ouvrage séminal, Anscombe (1957, p.9) définit l'action intentionnelle par la capacité du sujet à répondre à la question « Pourquoi ? » : « Ce qui caractérise les actions intentionnelles est qu'elles sont des objets de questions demandant une raison d'agir. » Cette théorie établit que l'agent est celui qui agit avec une connaissance pratique, sans observation extérieure de lui-même.

La sociologie de la structuration : La dualité du structurel (1984)

Développée par Anthony Giddens, cette théorie rompt avec l'opposition entre l'individu libre et le système pesant. Ici, l'agentivité (qu'il nomme souvent *agency*) et la structure sociale se produisent mutuellement: « L'agentivité concerne les événements dont un individu est l'auteur, au sens où l'individu aurait pu, à n'importe quel stade d'une séquence de comportement donnée, agir différemment. » (Giddens, A. 1984, p.9) Selon Giddens, l'agentivité est définie par le pouvoir de « faire une différence » (*transformative capacity*), même sous la contrainte.

La psychologie sociocognitive (2001)

Au cœur du cadre théorique de l'agentivité se trouve la **théorie sociale cognitive** développée par Albert Bandura. C'est le tournant majeur. Bandura (2001, p.2) formalise l'agentivité comme une capacité d'influence exercée intentionnellement sur son propre fonctionnement et sur son environnement.

Tensions théoriques et critiques du modèle bandurien

Malgré sa portée, l'approche sociocognitive fait l'objet de critiques majeures, notamment de la part des courants issus de la théorie de l'activité (Engeström et Sannino, 2013). Ces critiques se cristallisent autour de deux axes principaux : le réductionnisme cognitif de la volonté et le dualisme entre l'individu et son contexte.

Premièrement, le modèle bandurien est jugé trop cognitif, car il assimile l'agentivité à une croyance interne (*l'auto-efficacité*). Or, comme le soulignent Engeström et Sannino (2013), on peut posséder la volonté d'agir sans pour autant passer à l'action. Cette impasse résulte de l'absence de médiation matérielle. Pour ces auteurs, l'agentivité ne réside pas dans une force psychologique interne, mais dans la capacité à s'approprier des « artéfacts culturels comme médiateurs » (p. 4) pour résoudre des conflits de motifs.

Deuxièmement, l'approche de Bandura est critiquée pour sa séparation dualiste entre l'individu et le contexte. En postulant un déterminisme réciproque où le sujet et l'environnement sont des entités distinctes qui s'influencent, Bandura manque la nature relationnelle de l'action. À l'opposé, l'agentivité située de Lave et Wenger (1991) soutient que « l'agent, l'activité et le monde se constituent mutuellement » (p. 33). L'agentivité n'est pas une propriété possédée par l'individu, mais un processus qui « a lieu dans un cadre de participation, pas dans un esprit individuel » (p. 15). L'apprentissage (et donc l'agentivité) n'est pas un processus cognitif individuel, mais une pratique sociale située.

Fort de ces multiples limites à l'approche Bandurienne de l'agentivité, de nombreux chercheurs vont proposer d'autres définitions, concepts périphériques ou d'autres théories qui viendront enrichir ce concept.

L'enrichissement transdisciplinaire : Un concept « insaisissable »

Comme le notent Emirbayer et Mische (1998, p. 962), le terme d'agentivité demeure empreint d'une « imprécision aussi insaisissable que prégnante », associé à des notions comme l'ipséité, la motivation ou la liberté. Jézégou (2022, p. 42) ajoute qu'en France, la traduction par « agentivité » génère une « ambiguïté paradigmatique » selon que l'on se place en sociologie de la domination, des organisations ou de l'action sociale. Plusieurs auteurs viennent alors enrichir cette définition : Biesta et Priestley (2015) avec leur approche écologique; Latour (2006) avec une approche actantielle; Emirbayer et Mische (1998) avec la temporalité et la situation. Ces définitions se rejoignent sur l'idée que l'agentivité n'est pas une simple faculté mentale innée, mais une interaction dynamique entre l'individu et son contexte. Ainsi, l'agentivité transforme notre compréhension de la construction sociale et culturelle des connaissances en la déplaçant de l'individu vers l'interaction sociale. Elle démontre que le savoir n'est pas une simple acquisition passive, mais un processus dynamique et situé.

L'agentivité en didactique : Du discours au Sujet Lecteur

L'intégration de la dimension discursive et culturelle (Vygotski, 2014; Ochs, 1988) permet de lier l'agentivité à la didactique du français. Elinor Ochs (1988) montre que l'agentivité s'encode dans le langage pour socialiser la responsabilité. En didactique de la littérature, ce positionnement rejoint le concept de Sujet Lecteur (Rouxel et Langlade, 2004). Pour ces derniers, le « Sujet Lecteur » désigne l'activité d'un lecteur réel qui s'implique dans sa lecture, y investit sa propre subjectivité et produit une interprétation singulière. Cette construction s'appuie sur trois éléments.

Le passage du texte à l'acte : L'agentivité comme investissement

Pour Ochs (1988), l'agentivité est la capacité à se positionner comme responsable d'une action à travers les ressources linguistiques. Transposé au Sujet Lecteur, cela signifie que l'élève ne se contente pas de « décoder » un sens préexistant : Il devient l'agent de la construction du sens.

L'encodage de la subjectivité (le lien avec Ochs)

Elinor Ochs (1988) souligne que l'agentivité s'exprime par des choix grammaticaux et pragmatiques. Chez le sujet lecteur, cette agentivité se matérialise souvent dans le journal de lecture ou les cercles de lecture : L'utilisation du « Je » par l'élève (« Je pense que », « Cela m'a rappelé ») est une marque d'agentivité discursive. En choisissant ses propres mots pour dire son expérience esthétique, l'élève effectue ce que Ochs appelle un positionnement: il n'est plus un récepteur passif, mais un co-auteur de la signification de l'œuvre, car l'interprétation dépend entièrement de ce que l'élève accepte de révéler de lui-même en lien avec le texte.

La fonction de médiation (le lien avec Vygotski)

Pour le sujet lecteur, l'œuvre littéraire devient un outil psychologique (au sens de Vygotski). En utilisant le texte pour réfléchir à sa propre vie, l'élève exerce une agentivité transformatrice : il transforme sa propre vision du monde par la médiation de la lecture.

Conclusion

Pour finir, l'application du concept d'agentivité dans le champ de la didactique du français remet sur la sellette la question du rapport à la langue, et plus globalement le rapport au savoir. Dans cette optique, et s'inscrivant dans la même lancée que Norton (2013), nous inférons que l'apprentissage d'une langue est consubstantiel à la construction identitaire. Pour l'élève, la pratique de la lecture est un moyen inouï de transformer son statut de « marginal » à celui de « participant légitime » au sein de l'école et de la société. L'usage de la langue n'est plus un simple échange d'informations, mais un acte de positionnement social. En s'appropriant les outils discursifs de l'activité de lecture pour négocier son interprétation, l'élève s'inscrit pleinement dans la co-construction sociale et culturelle des savoirs, transformant l'espace de la classe en un véritable milieu d'émancipation partagée.

Références

- Anscombe, G. E. M. (1957). *Intention*. Harvard University Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, Trad.). De Boeck Supérieur. (Ouvrage original publié en 1997 sous le titre *Self-efficacy: The exercise of control*).
- Biesta, G., et Priestley, M. (2015). *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*. Bloomsbury Academic. (Note : ajout de l'ouvrage correspondant à votre citation en texte).
- Emirbayer, M., et Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- 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.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Polity Press.
- Hébert, M. (2004). Co-construction du sens et agentivité du sujet lecteur. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 187-198). Presses universitaires de Rennes.
- Jézégou, A. (2022). Agentivité. Dans R. Wittorski (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (2e éd., p. 41-44). De Boeck Supérieur.
- Lafortune, L., et Allal, L. (2008). *L'évaluation en éducation : Entre réflexivité et agentivité*. Presses de l'Université du Québec.
- Latour, B. (2006). *Changer de société, refaire de la sociologie* (N. Guilhot, Trad.). La Découverte. (Ouvrage original publié en 2005 sous le titre *Reassembling the social*).
- Lave, J., et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2e éd.). Multilingual Matters.
- OCDE. (2019). *Le futur de l'éducation et des compétences : Projet Éducation 2030*. Éditions OCDE.
- Ochs, E. (1988). *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge University Press.
- Ortner, S. B. (2006). *Anthropology and social theory: Culture, power, and the acting subject*. Duke University Press.
- Rouxel, A., et Langlade, G. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.
- Vygotski, L. S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (F. Sève, Trad.). La Dispute. (Ouvrage original rédigé vers 1931)

Chapitre 6

Apprentissage expansif : Un apport théorique aux défis des enseignants haïtiens à travailler en contexte de crise

Daline Flecher Jean-Baptiste

daline.flecher-jean-baptiste.1@ulaval.ca

Étudiante au doctorat en psychopédagogie

Résumé

L'apprentissage expansif (AE) est une théorie d'apprentissage qui vise la transformation profonde et durable, qui tient compte du processus dynamique et interactif de l'apprentissage. Elle suppose la mise en œuvre d'une agentivité collective transformatrice à la suite de contradictions profondes dans un système d'activité. Il s'agit collectivement de modéliser une nouvelle forme d'activité permettant de trouver une solution durable. C'est dans cet esprit que nous joignons l'apprentissage expansif aux défis des personnes enseignantes en Haïti à travailler en contexte de crise sociopolitique. L'idée de cette étude est de faire émerger des actions expansives mises en œuvre par les enseignants afin de transformer leur méthode d'enseignement et la qualité d'apprentissage des élèves délocalisés en s'appuyant sur la théorie de l'apprentissage expansif. Nous avons pu identifier, d'une part, des pistes permettant aux enseignants de répondre aux défis liés aux contextes de travail et, d'autre part, des contradictions infrastructurelles, logistiques, historico-culturelles susceptibles de limiter l'enseignant à adapter ses interventions aux contextes de crise. La nouvelle activité nous permet de comprendre qu'en dépit de l'ensemble de ces contradictions, l'AE apporte un nouveau regard permettant de trouver des résolutions de tâches complexes dans des contextes difficiles.

Mots clés

Apprentissage expansif, Élèves délocalisés, Formation des enseignants, Crise sociopolitique, Contexte de travail des enseignants

Problématique sociale

Dans les zones touchées par la crise sociopolitique en Haïti, l'année scolaire se termine difficilement, ce qui expose les élèves à des traumatismes psychologiques (Laguerre, 2023; Accou, 2025). Des familles se sont délocalisées à la recherche d'une ville plus tranquille, donnant accès à l'éducation. Ces élèves arrivent avec leurs traumatismes, ce qui crée des besoins particuliers pour lesquels les enseignants qui les accueillent ne sont pas formés. Ils font face alors à de nombreux défis : défi de connaître l'élève qui vient d'arriver, d'identifier ses problèmes et adapter son enseignement (Desinor, 2024). Dans ce contexte, comme le souligne Lavis (2009), les enseignants font face à un manque de connaissances sur les besoins des élèves accueillis. Ils n'ont pas d'accompagnement, ni de cadre spécialisé, ni de formation continue leur permettant d'enseigner avec efficacité. Cette étude pourrait aider à comprendre comment l'intégration de l'AE peut répondre aux besoins des enseignants à travailler en contexte de crise.

Problématique scientifique

Dans sa conceptualisation de l'apprentissage expansif (AE), Engeström (2001) voit un moyen de répondre à l'émergence des problèmes plus complexes en amenant des solutions plus durables (Bilodeau-Carrier et Plouffe-Leboeuf, 2023). L'apprentissage expansif pourrait apporter un nouvel éclairage aux défis des enseignants haïtiens à travailler en contexte de crise. La situation sanitaire précaire qui affectait la zone scolaire d'un quartier de Sao Paulo au Brésil présenté par Sannino et al (2016) est un exemple concret de l'application de la théorie de l'AE qui pourrait inspirer les enseignants haïtiens. En effet, les coordonnateurs pédagogiques de Sao Paulo ont transformé leurs pratiques pédagogiques permettant aux élèves de prendre conscience des conditions précaires de leur zone, de changer leur comportement et d'améliorer la qualité de leur environnement (Bilodeau-Carrier et Plouffe-Leboeuf, 2023). De la même manière, durant la pandémie de Covid-19 en 2020, les approches AE ont permis la continuité de l'enseignement pendant le confinement (Gagnon-Tremblay et Turcotte, 2021). En rapport aux conditions de travail difficile des enseignants haïtiens, on n'a pas trouvé de recherches qui proposent aux enseignants des stratégies d'enseignement en contexte de crise. Dans une conjoncture aussi difficile, cette recherche pourrait mettre en évidence la nécessité d'explorer la contribution de l'AE comme un éclairage théorique susceptible d'offrir des réponses pratiques aux défis des enseignants haïtiens à travailler en contexte de crise.

Cadre théorique

Conceptualisé par Engeström en 1987, l'AE est expliqué comme un apprentissage qui implique les apprenants dans la construction et la mise en œuvre de concepts complexes dans la résolution de problèmes (Engeström et Sannino, 2010). Cette approche est dynamique, interactive, favorable à l'innovation et à la transformation sociale (Romero et Barma, 2024; Engeström, 2006). Elle permet de toucher aux problèmes réels d'une communauté et d'amener des solutions durables (Bilodeau-Carrier et Plouffe-Leboeuf, 2023). Ainsi, le cycle d'actions de l'AE, processus collectif permettant aux acteurs de remettre en question leur activité, de modéliser un nouvel objet, d'expérimenter des solutions et de les mettre en œuvre, de stabiliser de nouvelles pratiques, entre en jeu. Par conséquent, il devient une forme de dispositif qui, nécessairement, amène les participants à examiner les racines systémiques des problèmes rencontrés dans l'activité, à créer et renforcer les nouveaux modèles (Engeström et Sannino, 2010; Kamga Kouamkam, 2019). Il s'agit d'un processus itératif et cyclique qui commence par le questionnement de ses fonctions et ses besoins dans une nouvelle situation d'apprentissage amenant à l'analyse et à la modélisation de la situation (Kamga Kouamkam, 2019). Cela amène au développement et à l'appropriation de nouveaux outils et d'actions permettant la transformation et le développement d'un nouveau système d'activité (Grosstephane et Lémonie, 2021). En rapport aux enjeux scolaires actuels, l'AE ne se contente pas d'une amélioration ponctuelle d'une situation. Plutôt, vise une transformation en profondeur, des solutions durables des problèmes (Bilodeau-Carrier et Plouffe-Leboeuf, 2023). En fonction de ce qui précède, l'AE permettrait aux enseignants de questionner leurs pratiques présentes, d'analyser les problèmes rencontrés dans leurs pratiques d'enseignement, de modéliser une nouvelle façon d'enseigner, de s'approprier de nouveaux outils pour l'action.

Objectif et question de recherche

L'objectif de cette étude est d'analyser la possible contribution de l'AE pour répondre aux défis des enseignants haïtiens dans un contexte de crise. Pour atteindre cet objectif, nous avons posé la question suivante : en tenant compte des contradictions liées aux besoins logistiques des enseignants, au problème linguistique et à l'adaptation des élèves, comment l'AE peut-elle contribuer à relever les défis des enseignants haïtiens dans un contexte de crise ?

Méthodologie

Dans cette recherche, nous avons priorisé la méthode d'analyse qualitative de type narrative afin de documenter les perturbations vécues dans le milieu. Ainsi, pour mieux comprendre comment l'apprentissage expansif peut répondre aux besoins des enseignants à travailler en contexte de crise, nous avons dressé une liste de cinq mots clés nous permettant d'identifier les documents relatifs à notre recherche narrative. C'est ainsi que treize articles et un livre ont été sélectionnés. Notre choix d'inclusion et d'exclusion se fait en rapport aux publications récentes de 2020 à 2025 qui décrivent la réalité du personnel enseignant haïtien, des textes susceptibles d'indiquer des pistes pour améliorer les conditions de travail des enseignants pendant la crise d'insécurité et des publications qui expliquent l'utilisation de l'apprentissage expansif dans des situations particulières.

Analyse

L'analyse s'appuie sur les publications sélectionnées permettant de trouver des réponses que la théorie de l'apprentissage expansif peut apporter aux défis des enseignants haïtiens qui travaillent en situation de crise et qui doivent adapter leur rythme de travail en rapport aux besoins particuliers des élèves délocalisés.

Les défis liés au contexte de travail des enseignants

La précarité des conditions de travail des enseignants n'est plus à démontrer (Laguerre, 2023). En plus des défis liés à l'infrastructure, la limite des ressources pédagogique et humaine, ils doivent faire face à l'improvisation au surplus de tâches relatives aux besoins des élèves relocalisés, et sans compromettre les élèves locaux (Flecher Jean-Baptiste, 2025). En effet, l'apprentissage expansif, par son caractère transformateur (Bilodeau-Carrier et Plouffe-Leboeuf, 2023), peut aider les cadres en éducation et les enseignants à identifier les besoins des élèves délocalisés et à proposer des solutions durables (Engeström et Sannino, 2010). Le fait de franchir les frontières et de construire des réseaux (Grosstephane et Lémonie, 2021), les enseignants ne seront pas limités

à leur communauté, ils pourront chercher de l'aide, trouver des outils leur permettant de transformer leurs pratiques d'enseignement.

Le défi d'adapter leur enseignement au contexte de crise

Les situations de crise entraînent le plus souvent la fermeture précipitée des écoles. Dans ce contexte, l'AE en tant que laboratoire de changement peut aider l'enseignant à analyser ses pratiques, comprendre les perturbations, ajuster le travail accéléré et développer des réponses adaptées aux besoins des élèves délocalisés malgré la fermeture des écoles. C'était le cas lors de la pandémie de COVID-19, pour répondre au besoin d'enseignement pendant le confinement, comme solution, dans les pays occidentaux, les cours avaient été basculés en ligne (Bilodeau-Carrier et Plouffe-Leboeuf, 2023). Pourtant, en rapport à la réalité infrastructurelle et sociopolitique du pays, la majorité des écoles n'y arrivaient pas. La résolution des défis sur le plan linguistique, logistique et matériel a généré des contradictions (Laguerre, 2023; Accou, 2025). Cependant, avec l'AE, ce niveau de contradiction peut être pris en charge et inspirer les enseignants à renforcer à utiliser des logiciels et des plateformes numériques pour aider les élèves, par exemple.

Le défi d'adapter leur pratique de travail en rapport aux besoins spécifiques des élèves

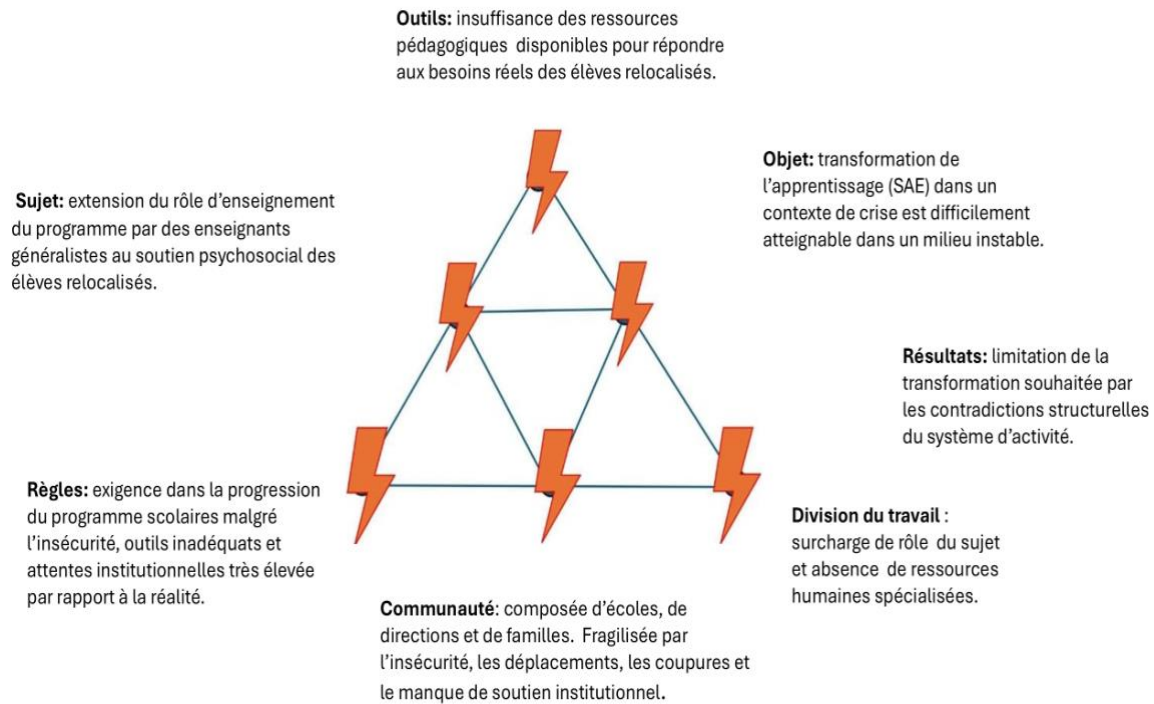
Pour adapter leur pratique de travail en rapport aux besoins particuliers des élèves délocalisés, la proposition de l'AE du cycle des actions qui invite les enseignants à questionner leurs pratiques actuelles, puis analyser les causes systémiques des problèmes rencontrés dans l'apprentissage des élèves est prometteur. Ces interrogations leur permettront de déboucher à de nouvelles solutions, examiner leur mise en application, analyser le processus d'intervention, puis solidifier le nouveau modèle (Engeström et Sannino, 2010; Kamga Kouamkam, 2019). Pour répondre au manque de techniciens en éducation capables de moduler des contenus d'activités adaptées aux besoins des élèves, l'AE encourage à franchir les frontières pour trouver de l'aide ailleurs (Engeström et Sannino, 2010). Cela pourrait engendrer des contradictions relatives à l'adaptation des contenus liés aux contextes haïtiens et aux besoins des élèves délocalisés. En effet Engeström (2006) soutient qu'il faut tenir compte des racines sociales, culturelles et historiques du pays.

Les défis liés au manque de formation des enseignants

La prise en charge des élèves délocalisés demande une formation appropriée et beaucoup d'enseignantes ne l'ont pas reçue (Flecher Jean-Baptiste, 2025). La formation continue ne représente pas une solution miracle si, dans les stratégies de mise en œuvre, elle ne permet pas de toucher les vrais problèmes des professionnels, confrontés à des difficultés leur imposant la mobilisation de compétences et de connaissances spécifiques (Boursiquot, 2024). Il est important d'équiper les enseignants haïtiens de compétences nécessaires pour répondre efficacement aux besoins diversifiés des élèves. En vertu de ce besoin, L'AE invite l'enseignant à collaborer avec les praticiens et les chercheurs pour concevoir et expérimenter de nouvelles formes d'activités dans le milieu scolaire. En rapport à ce que disent Engeström et Sannino (2010) sur l'AE comme une théorie qui propose une intervention formative, l'enseignant peut comprendre la source du problème pendant les activités en classe, engager le dialogue entre collègues afin de produire de nouvelles connaissances. L'AE permet à l'enseignant de développer des compétences spécifiques pour identifier les besoins éducatifs particuliers des élèves et d'adapter leur enseignement en fonction de ces besoins élevés (Désinor 2024).

Ainsi, l'analyse révèle que l'enseignement en contexte de crise est structuré par des tensions internes que l'on peut comprendre à travers le système d'activité d'Engeström (1997) (voir figure 1).

Figure 1 : Les pôles de tension identifiés dans le système d'activité des enseignants (adapté de Barma et al., 2022)



Conclusion

L'objectif de ce texte était de proposer la contribution de l'AE comme soutien théorique et pratique pour répondre aux défis des enseignants haïtiens à travailler en contexte de crise. Le travail présente des résultats à travers le système d'activité et identifie des contradictions qui constituent le point de départ du processus expansif de la transformation de l'enseignement en Haïti. Pour cela, plusieurs auteurs haïtiens ont suggéré un modèle de formation continue pour les enseignants (Boursiquot, 2024), la création d'une structure de formation en ligne accessible aux enseignants tout en montrant les enjeux du numérique (Etienne, 2024), ou encore, la refonte du curriculum afin de donner une éducation équitable et adaptée aux élèves (Désinor, 2024). Ce dernier insiste sur la nécessité d'équiper les enseignants qui accueillent des élèves ayant des besoins particuliers, parce que, peu importe l'action, l'enseignant est le créateur de changement dans son milieu scolaire. Dans cette perspective, l'engagement réel de l'enseignant devient déterminant, car, s'il n'est pas intéressé à l'objet ou ne prend pas conscience du besoin réel de sa communauté, il ne parviendra pas à la transformation souhaitée (Barma, 2010).

Ces constats offrent des retombées importantes dans la pratique enseignante. L'AE peut aider les enseignants haïtiens à transformer leurs progrès individuels en collectifs en vue de répondre aux besoins réels de la communauté des enseignants haïtiens et, à plus long terme, transformer même le système éducatif. Autre élément important à considérer dans l'apprentissage expansif, c'est le fait que les individus de la communauté doivent identifier et contester leur problème. Quelle que soit la méthode employée dans les recherches sur l'AE, l'engagement personnel est crucial, car les individus prennent conscience de leur contribution à l'histoire et de leur pouvoir de modifier l'avenir de manière significative (Kamga Kouamkam (2019).

Cette étude comporte néanmoins certaines limites. La première limite est liée à la documentation. Les documents consultés en lien à l'AE ne sont pas liés aux contextes haïtiens. Vu que l'AE s'inscrit dans la volonté des individus de participer à l'identification du problème, l'affrontement des contradictions, la résolution du problème, une recherche empirique ou collaborative seraient mieux appropriés pour affronter les tensions, franchir les frontières, chercher de l'aide, trouver des informations et des outils pour qu'ils puissent répondre durablement aux défis de la communauté enseignante. Dans le milieu éducatif haïtien, l'AE est à son début. De ce fait, il serait pertinent d'approfondir par des études de terrain sur l'opérationnalité de cette approche dans la formation continue des enseignants.

Références

- Accou, L. J. L. (2025). *Ecosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle en Haïti: Leviers de réussite éducative des élèves*. (Doctoral dissertation, Université de Lille).
- Barma, S., Deslandes, R., et Ste-Marie, N. (2022). L'adolescent au coeur de systèmes d'activité dans le contexte de Covid-19: redéfinir les routines et les relations au coeur de l'apprentissage. *Revue internationale du CRIRES*, 6(2), 21-37.
- Barma, S. (2010). Analyse d'une démarche de transformation de pratique en sciences, dans le cadre du nouveau programme de formation au secondaire, à la lumière de la théorie de l'activité. *Canadian Journal of Education*, 33(4), 677-710.
- Bilodeau-Carrier, S., et Plouff-Leboeuf, T. (2023). L'apprentissage expansif: important réalisme ou séduisante utopie? *Revue internationale du CRIRES*, 7(1), 1-10.
- Boursiquot, H., (2024). *Communauté de pratique d'enseignant.e.s. Défis du relèvement de la qualité de l'éducation en Haïti*. L'Harmattan.

- Desinor, A. (2024). *Inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers et formation des enseignants: une étude auprès des enseignants d'Haïti et de la France* (Doctoral dissertation, Université de Bordeaux).
- Engeström, Y. (2006). Activity theory and expansive design. Dans S. Bagnara et G. C. Smith (Eds.), *Theories and practice of interaction design* (pp. 3-24). Lawrence Erlbaum.
- Engeström, Y., et Sannino, A. (2010). Studies of Expansive Learning: Foundations, Findings and Future Challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Etienne, L. (2024). *Développement d'un programme de formation à distance pour des enseignants du 1er et 2eme cycle fondamental des 477 écoles membres de CRECH, comme réponse à un besoin urgent d'enseignants qualifiés pour le système éducatif haïtien* (Doctoral dissertation, Université TÉLUQ).
- Flecher Jean-Baptiste, D. (2025). *Adoption de pratique humaniste dans la gestion de comportement difficile des élèves du primaire en contexte d'insécurité dans le milieu scolaire en Haïti* (Maitrise dissertation, Université du Québec à Trois-Rivières).
- Gagnon-Tremblay, A., et Turcotte, J. (2021). Le contexte de la pandémie mondiale comme possible source d'innovation: apprentissage expansif et résolution de contradictions. *Revue internationale du CRIRES*, 5(2), 63-73.
<http://DOI:10.51657/ric.v5i2.51252>
- Grosstephan, V., et Lémonie, Y. (2021). Double stimulation, apprentissage expansif et développement de l'activité de pilotage d'un institut universitaire. Dans *55e congrès de la SELF. L'activité et ses frontières—Penser et agir sur les transformations de nos sociétés*. Ville ou lieu.
- Kamga Kouamkam, R. (2019). Analyse de la compétence de résolution collaborative de problèmes des futur (e) s enseignant (e) s de l'enseignement primaire. Compléter la référence. <https://hdl.handle.net/20.500.11794/36794>
- Laguerre, S. (2023). *Les inégalités scolaires en Haïti: le cas de l'enseignement fondamental* (Doctoral dissertation, Université Paris Cité).
- Romero, M., et Barma, S. (2024). Encourager le développement des cultures régénératrices dans le domaine de l'éducation au développement durable (EDD): une approche axée sur l'apprentissage expansif. *Revue internationale du CRIRES*, 8(1), 135-146.
<https://doi.org/10.51657/jdjbyh14>