

Colloque doctorat réseau en éducation - UQAT 2019
50 ans après la création de l'Université du Québec :
des espaces à explorer, à habiter et à protéger en sciences de l'éducation

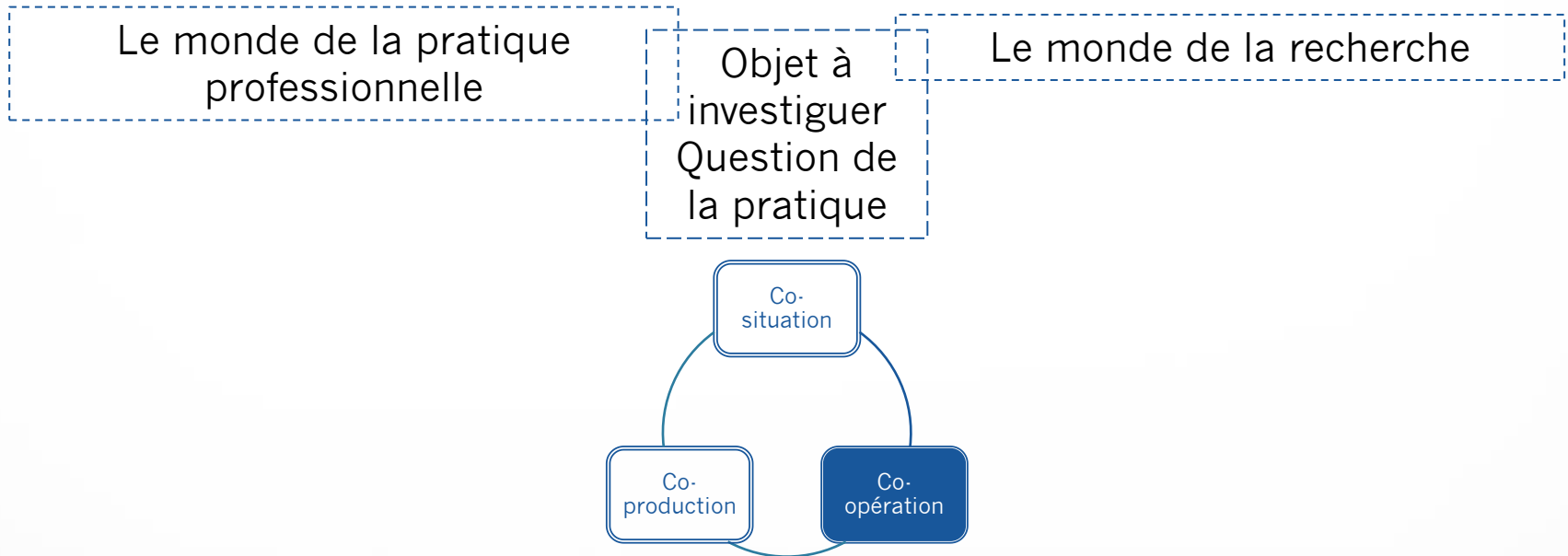
Re-visiter l'activité réflexive en recherche collaborative

GRFEM

GROUPE DE RECHERCHE SUR LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES

En ordre alphabétique, Lily Bacon (UQAT), Nadine Bednarz (UQAM), Caroline Lajoie (UQAM), Jean-François Maheux (UQAM), Mireille Saboya (UQAM)

Bref rappel de la recherche collaborative



- ❖ Chercheurs habités par un souci de double vraisemblance (double rigueur méthodologique) (Desgagné, 2001), exerçant une double sensibilité
- ❖ Pivot central: L'activité réflexive comme une zone interprétative partagée (Davidson Wasser, Bresler, 1996)
 - un espace de "maillage" des compréhensions pour le développement de connaissances liée à un champ de pratique professionnelle

Au moment où s'opérationnalise la recherche collaborative

À quoi ressemble cette "zone interprétative partagée"?

Une entrée par l'analyse des dynamiques d'interactions qui se produisent dans cet espace réflexif en termes:

- des positions de savoirs (Morissette et Desgagné, 2009)
- du contrat réflexif (Bednarz et al., 2012)

Mais encore?

Dans cette dynamique d'interactions entre praticiens et chercheurs, n'y a-t-il que deux voix?

Comment ce qui est convoqué par certains dans cette zone fait-il écho à ce qui est avancé par d'autres?

Comment les propos mis de l'avant par les uns et les autres rendent-ils compte d'une imbrication des points de vue?

Comment cette imbrication affecte-t-elle la nature même des connaissances produites?

Des concepts porteurs pour l'analyse (Bakhtine, 1970, 1984)

« Pour ma part, en toute chose, j'entends les voix et leur rapport dialogique »
(Bakhtine, 1984, p 393)

Les notions de dialogisme et de polyphonie renvoient à un même aspect de l'unité de discours analysée: sa capacité à faire entendre plusieurs voix, à représenter plusieurs points de vue

- renvoient au rapport particulier entre un individu et autrui à travers le dialogue
- supposent une multiplicité de voix qui co-existent et qui sont « équipollentes » (principe d'égalité)
- Impliquent un caractère multivocal qui s'applique lui-même à chacune des voix
- mettent en rapport des points de vue, des consciences et des conceptions du monde différents (les siens, ceux des autres)
- renvoient à une signification « multiplanaire » (de multiples plans - philosophique, social, littéraire, etc. - invoqués par ces voix,)

Caractère dialogique, polyphonique du discours

unité d'interactions de consciences multiples prenant la forme de dialogues entre différents personnages, mais aussi de dialogues intérieurs des personnages dans le but de produire un certain sens

Bakhtine, M. (1984) Esthétique de la création verbale. Traduit du russe par Alfreda Aucouturier. Paris, Gallimar.

Tylkowski, I (2011) La conception du dialogue de Mikhaïl Bakhtine et ses sources sociologiques (l'exemple des Problèmes de l'œuvre de Dostoïevski [1929]), Cahier de Praxématique, 57, p.51-68

Exploration à partir d'un projet en cours

- Projet de recherche collaborative qui s'est déroulé sur 3 ans (2015-2018)
- Impliquant plusieurs conseillers pédagogiques (CP) au primaire provenant de différentes CS et plusieurs chercheurs (**idée de contraste intéressante**)
- Portant sur la résolution de problèmes en contexte d'enseignement
 - Visant à éclairer le métier de CP
 - Les enjeux qu'ils rencontrent (RP et accompagnement) de l'intérieur de leur activité professionnelle
 - Les manières de faire pour y faire face

Le recours aux notions bakhtiniennes nous permet de voir comment l'activité réflexive en RC conduit à des construits proprement dialogiques au sujet de la résolution de problèmes mathématiques en contexte d'enseignement et d'accompagnement des enseignants par les CP.

Mise en contexte

- Au cours du projet, 17 rencontres réflexives d'une journée chacune (enregistrements, verbatim; matériau de base de notre analyse)
- Organisées pour explorer différentes facettes de la résolution de problèmes en contexte d'enseignement
- Au point de départ, un « devoir » que le groupe s'est donné à la séance précédente:
 - Trouver des problèmes sans données numériques (PSDN) (s'inscrit dans une réflexion plus large autour des problèmes, de leur choix)

Deux épisodes analysés:

- C-C (C1, C2, C3...)
- CP-CP (CP1, CP2, CP3...)

De multiples plans invoqués par ces voix

C3 : **MOI ce que JE vois...parce que tout à l'heure ON disait** avec ce type de problème là sans donnée numérique **il y a de fortes chances que, les élèves du primaire à tout le moins je ne sais pas pour le secondaire, mais qui s'en donnent des données. Donc finalement quand ON disait «ce sont davantage des problèmes qui permettent de travailler le sens, les relations»...pas nécessairement**

L'élève lui entre avec «ben J'AI un problème, il faut que J'EN fasse une résolution là» donc **IL va ME trouver un peu drôle** de lui donner un problème sans donnée numérique et **IL va s'en donner. Donc, travailler le sens, je ne sais pas s'il va le faire tant que ça.**

Ça montre que, autant pour ce type de problème là que les problèmes avec données numériques, le rôle de l'enseignant est essentiel, il est central. Sur quoi JE vais mettre l'accent? Quel type de questionnement JE vais avoir? Qu'est-ce que JE vais attraper au vol/ parce que là **les élèves semblaient dire «oui mais comme TU dis, est-ce que je suis le gouvernement ou je suis l'acheteur?»** Donc, **il faut comme enseignant dire « qu'est-ce qui va me permettre de mettre le lien sur cet aspect-là du sens.**

Donc, on ne peut pas dire que le problème en soi...**comment JE pourrais dire ça,** **très important**

La voix de la didacticienne qui s'inscrit dans une perspective réaliste pour faire prendre conscience de l'interaction psdn – élève – enseignant (le psdn n'est pas magique)

Le plan du groupe CP-C au sujet de l'objet partagé (PSDN et leur potentiel) rapport dialogique avec les autres membres du

Le plan réel de la classe (« réalité » anticipée) qui s'explicité à travers la mise en scène d'un des acteurs principaux de la situation i.e. l'élève.

L'élève et son action autonome; il ne va pas entrer nécessairement dans le cadre qu'on a en tête

La voix de l'enseignant

Le plan réel de la classe où l'accent est mis sur le rôle essentiel de l'enseignant; l'enseignant qui doit construire son intervention; l'enseignant qui influence en aval le cours de l'histoire.

De multiples plans invoqués par ces voix

C1 : **JE voudrais quand même dire** que ce type de problème là ...**IL Y A DES élèves effectivement qui vont aller vers les nombres, mais il y a des élèves qui vont rentrer autrement** [...] **par des dessins** ou qui vont se donner par exemple un bâton pour dire «lui il a tant, l'autre il a tant, il en a deux fois plus, au total il en a trois fois» [...] Il y en a qui vont avoir besoin des nombres, mais il y en a qui vont peut-être aller autrement et **c'est là que le retour peut être intéressant**...parce que c'est sûr que...**si les élèves sont bloqués parce qu'il n'y a pas de nombre**, ce qui est effectivement le cas...par rapport à certains groupes d'élèves qui ne sont pas habitués à rencontrer ce type de problème...bien là il y a un travail...**qu'est-ce qu'ON fait avec ça?** [rires]

C3 : Mais, **J'AI une classe** où **tous se sont donnés des nombres. JE fais quoi avec?** [...] **Si MON intention** en utilisant ce problème là c'était de travailler le sens, les relations....**JE fais comment lors de la synthèse pour éclaircir sur cet aspect là?** Est-ce que **chacun de MES élèves**...il y en a un premier qui a parti le bal puis les autres ont dit «**ah bien oui, je vais faire pareil**»...même si ce n'est pas nécessairement les mêmes nombres. Il faut **que JE sois capable** de faire jouer le rôle **que JE souhaite les faire jouer** au fond. **Donc c'est pas magique le fait qu'on ait retiré les données numériques par exemple.**

C1: Ben c'est ça ... **qu'est-ce que je fais avec ça ?**

C2 : Les voix des didacticiennes qui expriment différentes consciences : une certaine réalité de classe; l'ouverture à la multiplicité des entrées dans le problème par les élèves; prise de pouvoir par le choix du problème

Le plan des possibles (qui s'appuie sur l'expérience de la chercheure)
Rend visibles la multiplicité des voix des élèves et le défi que cela pose à l'enseignante

Une distanciation (élèves imaginaires)/ un dialogue avec le groupe de recherche (qu'est-ce qu'on

À nouveau le plan d'une classe « réelle » (cas extrême)
et la mise en scène de l'élève

fait sienne/ de ses élèves/de l'enseignante (à laquelle elle s'identifie)

Plan hors classe en amont
(... et de voie)

Voix en écho (C-C)
Idee commune : défi du pilotage
(Le « ça » est différent)

Multiplicité des voix mises en scène par les CP

C2 : Est-ce que les enseignants se posent la question : pourquoi on résout des problèmes en classe? (...) Est-ce que cette question-là on se la pose encore? Est-ce qu'on se l'est déjà posée? Est-ce qu'on vous la pose?

Invitation au dialogue, convocation de plusieurs voix : VOUS (les CP), LES ENSEIGNANTS, ON (au sens plus large)

CP5 : En fait (...) je l'ai essayé mais je pense qu'on en avait parlé la dernière fois. Vous me corrigerez (...) On avait déjà posé CP8 et moi dans un groupe d'échange de 1^{ère} année (...) une cinquantaine d'enseignants en tout...

La voix d'un CP s'inscrivant dans un rapport dialogique avec les autres membres du groupe

«Ah coudonc, comment vous choisissez vos problèmes?».

Puis bon, enfin, après quelques minutes de réflexion, l'aisance qu'ils avaient avec nous ils étaient partis à rire.

La voix de 2 CP (rapportée par l'un d'eux) dans un rapport dialogique avec des enseignants.

«On ne les choisit pas».

CP? : Ils ne les choisissent pas.

CP? : Dans le cahier d'exercices.

CP1 : Puis ils espèrent donc qu'il n'y en ait pas trop.

CP? : Puis ils essaient de se coller au modèle d'évaluation.

Des voix de CP qui prennent une distance («ils»), se joignent à celle de CP5 pour aller plus loin.

Multiplicité des plans invoqués par les voix de CP

C2 : Est-ce que les enseignants se posent la question : pourquoi on résout des problèmes en classe? (...) Est-ce que cette question-là on se la pose encore? Est-ce qu'on se l'est déjà posée? Est-ce qu'on vous la pose?

CP5 : En fait (...) je l'ai essayé mais je pense qu'on en avait parlé la dernière fois. Vous me corrigerez (...) On avait déjà posé CP8 et moi dans un groupe d'échange de 1^{ère} année (...) une cinquantaine d'enseignants en tout... «Ah coudonc, comment vous choisissez vos problèmes?». Puis bon, enfin, après quelques minutes de réflexion, l'aisance qu'ils avaient avec nous ils étaient partis à rire. «On ne les choisit pas».

CP? : Ils ne les choisissent pas.

CP? : Dans le cahier d'exercices.

CP1 : Puis ils espèrent donc qu'il n'y en ait pas trop.

CP? : Puis ils essaient de se coller au modèle d'évaluation.

Voix en écho (CP-CP) qui se juxtaposent

Plan d'un groupe d'enseignants réel (vu en accompagnement)

Le plan des CP qui nous font part de leurs observations.

Un plan invoqué par les voix de CP

CP6 : Il y a beaucoup un aspect je pense de rentabilité dans... quand on pose la question aux enseignants :

«comment tu choisis?»

«bien je choisis justement en fonction de l'évaluation parce que je sais que ça va... ça va rapporter».

Je pense qu'il y a là... c'est la réponse classique.

CP5 : Mais c'est parce qu'ils ont un bulletin à faire trois fois par année.

CP6 : Oui oui, la réalité. Oui oui, je dis pas ça en blâmant. Je dis ça en... c'est ça c'est une observation et le temps étant ce qu'il est... encore une fois on revient à une contrainte assez grande.

Plan des conditions d'exercice des enseignants (contrainte de l'évaluation).

Multiplicité des plans invoqués par les voix de CP

CP3 : Bien, en fait moi je ressens... je trouve que les enseignants sont quand-même convaincus de l'importance de faire de la RP. Pour quelle raison ? Je ne suis pas certaine qu'ils sont capables de nommer exactement pourquoi ...

c'est pas toujours parce que leur cahier leur dit d'en faire (...)

c'est pas toujours parce que le thème est proposé (...)

ils ont la conviction que les problèmes font travailler diverses stratégies en mathématiques puis c'est riche ... quand ils parlent de leurs élèves en train de travailler en RP, ils voient tout le potentiel se déployer chez leurs élèves.

Par contre, là où je trouve qu'ils sont pris un peu, c'est quand arrive le temps d'évaluer ce type de problème-là et ils doivent aussi préparer, entre guillemets, leurs élèves aux épreuves de fin de cycle où là les problèmes qui pourraient leur sembler riches, on les met de côté parce qu'ils ne collent pas au modèle d'évaluation.

Le plan des convictions personnelles des enseignants

Le plan des conditions d'exercice (contrainte de l'évaluation).

Multiplicité des plans invoqués par les voix de CP

CP7 : Ce que je voulais dire c'est au niveau du choix, puis ça c'est beaucoup un travail au niveau de la planification. C'est la réalité, c'est le tourbillon de la vie. Les enseignants... en tout cas les enseignants que moi je côtoie planifient peu. Donc, toute cette réflexion-là qu'on est en train de...

«c'est quoi ton intention?» puis «ce serait quoi le gain à prendre du temps pour faire travailler un certain type de problème mais qui est pas directement en lien avec ce qui sera évalué»? ...

Toute cette réflexion-là, moi je pense que les enseignants n'ont pas le temps de vivre ça, ils n'ont pas de lieu pour vivre ça et quand ils ont des opportunités pour être dégagés de leur tâche d'enseignement, ils vont chercher le gain, ils vont chercher la rentabilité.

C'est un enjeu ... après 8 ans j'ai pas encore la réponse ... qu'est-ce qu'on ... et ce ...
Les voix des CP qui expriment différentes consciences sur le monde de la RP en classe relativement au jeu entre les convictions des enseignants, contraintes du terrain, enjeux d'accompagnement pour les CP. ... y ait ... trouver un argument qui ... à ce point-là.

Le plan des conditions d'exercice des enseignants (contrainte de temps)

Le plan de l'accompagnement des enseignants en RP par le CP

Conclusion

➤ **Une activité réflexive vue comme un espace polyphonique (exprimant différentes consciences)**

De multiples voix imbriquées (et pas seulement celles des chercheurs et CP), les chercheurs et CP eux-mêmes faisant entendre de multiples voix

- ✓ Des élèves (réels, ancrés en contexte; génériques; imaginaires...)
- ✓ Des enseignants (réels, ancrés en contexte, dans une classe, dans un groupe avec les CP, individuels; génériques...)
- ✓ Une classe ("réelle", possible..)
- ✓ Des CP (dans leur interaction avec des enseignants, d'autres CP, le groupe...)
- ✓ Des chercheurs (interprètes, mettant en scène des classes, des enseignants, des élèves, convoquant les voix des CP...)

Conclusion

- **De multiples plan invoqués par ces voix faisant ressortir la complexité du phénomène à l'étude (RP en contexte d'enseignement)**
 - ✓ Le plan du groupe C-CP (autour d'un objet partagé)
 - ✓ Le plan de la classe (avec les élèves, l'enseignant)
 - ✓ Le plan du travail en amont (la préparation)
 - ✓ Le plan des possibles (chez les élèves)
 - ✓ Le plan d'un groupe d'enseignants (ou d'un enseignant)
 - ✓ Le plan des CP et de leurs observations
 - ✓ Le plan des conditions d'exercice des enseignants/ des contraintes
 - ✓ Le plan des convictions personnelles (des enseignants)
 - ✓ Le plan de l'accompagnement des enseignants

Conclusion

- **Le rapport dialogique entre ces voix est un élément central pour comprendre les significations qui s'élaborent (à propos de la RP en contexte d'enseignement):**
 - ✓ Une prise de conscience de l'interaction problème (psdn)-élève-enseignant (le choix du problème n'est pas magique)
 - ✓ Des défis que pose la RP en classe et son pilotage: une certaine réalité (élèves qui entrent par des nombres); multiplicité des possibles chez les élèves et retour; un levier et ses défis (pouvoir sur le choix du problème)
 - ✓ Jeu entre convictions personnelles des enseignants, contraintes du terrain et enjeux d'accompagnement pour les CP