



## **Transitions et médiations croisées en intervention éducative. Conditions et potentialités d'une recherche collaborative en milieu scolaire**

**Yves Couturier et François Larose**

Université de Sherbrooke, Canada

[Yves.Couturier@USherbrooke.ca](mailto:Yves.Couturier@USherbrooke.ca)

Les auteurs sont tous deux professeurs à l'Université de Sherbrooke (Canada) et collaborent au sein du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) et du Centre de recherche interuniversitaire sur la profession et la formation enseignante

### **Mots clés**

interdisciplinarité; recherche collaborative; intervention éducative

### **Introduction**

Le présent texte rend compte de la profonde reproblématisation d'une recherche collaborative portant sur la transition primaire/secondaire au Québec en réponse à diverses résistances rencontrées sur le terrain. À ces résistances peuvent être attribuées diverses explications, desquelles peuvent découler des solutions stratégiques adaptées. Après avoir présenté brièvement les conditions de la collaboration dans le cadre de cette recherche, nous proposons une interprétation plus fondamentale que stratégique portant sur le caractère médiateur de l'intervention éducative et l'impact de la collaboration en recherche sur ce caractère.

### **Partenariat et collaboration**

La recherche dont il est question ici<sup>[1]</sup> visait pour l'essentiel à étudier l'impact d'une meilleure transition entre le primaire et le secondaire sur la réussite scolaire d'élèves provenant de milieu socioéconomique faibles (MSÉF) au Québec. Un groupe de sept enseignants provenant des deux ordres d'enseignement avait pour tâche d'élaborer un dispositif pédagogique favorisant la transition harmonieuse d'élèves du troisième cycle du primaire vers le début du secondaire. En s'appuyant sur les fondements constructivistes de la réforme curriculaire en cours au Québec, le dispositif en question devait soutenir la continuité épistémique entre savoirs scolaires et savoirs de sens commun véhiculés par les élèves, prendre appui sur une forme ou l'autre de pédagogie active et favoriser l'interdisciplinarité pédagogique et didactique. Le travail collaboratif entre enseignants des deux ordres devait, en outre, favoriser une certaine forme d'interdisciplinarité pratique avec des professionnels des services complémentaires,



psychologues scolaires ou travailleurs sociaux. Quant à ce dernier aspect, la recherche s'appuyait sur le postulat qu'il n'existe pas de brisure entre l'intervention éducative et l'intervention socio-éducative, toutes deux oeuvrant à des degrés divers à la fois dans une perspective éducative et socio-éducative (Terrisse et *al.*, 2004).

L'équipe de recherche, elle-même interdisciplinaire[2], privilégia une forme inductive de travail en soutenant l'élaboration en continu par les participants d'un dispositif pédagogique adapté à leur besoin et à leur contexte d'intervention éducative[3]. La recherche se voulait collaborative dans la mesure où elle accompagnait les participants dans un processus autogéré d'élaboration d'un projet, à l'occasion duquel les chercheurs ont documenté les effets sur la transition des élèves vers le secondaire.

Chercheurs et enseignants se rencontrèrent une journée par mois pendant une année scolaire afin d'élaborer, implanter et mesurer les effets dudit dispositif sur diverses dimensions de la représentation du travail enseignant affectant la probabilité d'apprentissage des élèves en lecture. Pour ce faire, les chercheurs ont animé de façon interactive des formations-réflexion sur les grands thèmes de la recherche (transition, pédagogie par projet, interdisciplinarité), suivie par un atelier de travail collectif d'élaboration du dispositif[4] où les chercheurs travaillaient à enrichir le travail d'élaboration. Ce travail fut cependant pour l'essentiel le fait des enseignants. Enfin, ils ont parfois demandé des formations spécifiques, notamment en didactique du français.

On le voit aisément, cette recherche est fort éloignée du modèle archétypique posant un chercheur dans une relation unique, parfois univoque, à son objet. Ici, le partenariat en question se construit en multiples plans croisant le travail et la formation, la recherche et l'enseignement, la théorie et la pratique, ainsi que deux ordres d'enseignement et, au moins potentiellement, divers groupes professionnels. Cette multiplicité des croisements provoqua son lot de résistances, et ce à un point tel qu'elles émergèrent en cours de travaux comme objets incontournables de la recherche, forçant par le fait même sa re-problématisation partielle.

Il va sans dire que l'équipe de recherche n'avait pas expressément constitué un appareillage méthodologique pour documenter les résistances rencontrées. Nous avons donc repris *a posteriori* les bandes audios de la dizaine de rencontres de travail effectuées et les avons traitées dans une perspective ethnographique cherchant à reconstruire la structure des coups réalisés dans ce jeu afin de leur donner sens en regard du champ de dispersion des acteurs en place. Nous avons également réalisé des entrevues post-intervention de façon à accéder au sens de cette expérience du point de vue de chacun des acteurs.

Face aux difficultés relatives à la collaboration que nous exposerons plus bas, les réactions des chercheurs furent multiples. La tentation était présente d'imputer à la qualité même des acteurs le quasi refus de collaborer. Et si ces enseignants n'étaient pas les bons? Dépassant bien entendu cette première réaction, évidemment simpliste et erronée, nous avons vite exploré une toute autre perspective, considérant, en appui sur



Barrère (2002), la difficulté des enseignants à travailler en équipe comme conséquence d'une position attribuée dans le système scolaire qui a pour effet une forme de résistance face à un appel normatif à collaborer. Alors que la collaboration inter-ordre d'enseignement et interprofessionnelle constituait une variable dépendante pour les chercheurs documentant la transition, elle était vécue par les participants comme un révélateur des différences entre les ordres d'enseignement.

### **Les résistances rencontrées**

Nous relevons donc ici quelques difficultés[5] que nous avons rencontrées au long de cette recherche collaborative. Nous les esquissons pour fin illustrative, car nous ne pensons pas qu'elles sont en elles-mêmes importantes, sauf à les poser en analyseur d'un effet de position dans le champ scolaire des acteurs en présence et du rapport à la recherche. Nous les avons regroupées en trois catégories.

D'abord, de façon lancinante et récurrente, les participants à cette recherche ont permis aux divers et nombreux conflits structurels entre l'ordre primaire et l'ordre secondaire de s'exprimer, sinon de se réaliser. Qu'il s'agisse des règles de classement des élèves se destinant au secondaire ou de la méconnaissance des conditions de travail des uns par les autres, l'occasion était bonne de remettre les pendules à l'heure. Mais ce fut surtout quant à la continuité des savoirs procéduraux, fonctionnels et méthodologiques de chacune des communautés pratiques que les débats étaient les plus fréquents. En réponse à ces récriminations de l'un ou l'autre des collègues enseignants, le rêve, en fait le fantasme, d'une uniformisation de ces savoirs pratiques, qui pourtant ne font l'objet que de très peu d'efforts en ce sens, s'exprimait fréquemment et ce avec une intensité remarquable. Mais, outre l'énonciation de ce rêve d'uniformisation, s'énonçait en parallèle le rappel inexorable des différences irréductibles de conditions de travail d'un ordre d'enseignement à l'autre, tuant par le réveil brutal de la réalité le rêve d'une transition pure. Ces débats peuvent surprendre dans la mesure où les uns et les autres oeuvrent au sein d'un même réseau scolaire, dans des systèmes normatifs relativement stables, et dans une même communauté, en l'occurrence en bassin scolaire relativement homogène au plan socioculturel.

Cette première difficulté révèle pour nous l'absence, ou à tout le moins l'insuffisance, des espaces de discussion entre ces deux ordres d'enseignement. Chacun sur leur rive, ces groupes d'enseignant ont comme fonction de passer les élèves de l'autre côté de la rivière, ou de les accueillir sur la rive du secondaire. En fait, ce qui les unit, le passage, est aussi ce qui structurellement les sépare. Dans les faits, cette séparation entrava grandement la capacité des participants à se poser dans une perspective collaborative inter-ordres d'enseignement. Il va sans dire que le passage à l'interprofessionnalité avec des services complémentaires en ce contexte leur semblait pour ainsi dire inopportun, puisque d'autres priorités plus immédiates pointaient.

Seconde registre, le travail collaboratif rencontra des résistances dans le rapport entre enseignants et chercheurs. Outre les difficultés habituelles (et parfois créatrices) relatives



à l'articulation du théorique et du pratique, des attentes conjoncturelles impossibles à rencontrer pour les chercheurs leur étaient adressées plus ou moins explicitement. La plus importante d'entre elles consistait à soutenir l'implantation de la réforme curriculaire en cours en compensant les carences de la formation continue institutionnelle en la matière. Cette réforme est progressivement en implantation au primaire depuis cinq ans et le sera sous peu au secondaire. Le constructivisme qui la sous-tend est plus facile à réaliser au primaire qu'au secondaire, puisque dans le premier cas la tâche est ample et les conditions du travail sont telles que l'enseignant du primaire peut aménager son temps de travail pour réaliser une activité pédagogique de type projet. L'organisation du travail au secondaire est beaucoup plus fragmentée, divisionnalisée suivant un principe disciplinaire. Ce contexte fait donc en sorte que le rapport à la réforme est plus facile et, partant, plus positif au primaire qu'au secondaire. La participation au projet de recherche apparut donc aux premiers comme une activité dans le droit fil de leur action, alors que pour les seconds elle permit de tester des craintes, des intuitions, des intentions.

En fait, la réforme curriculaire connaît une implantation lente et différenciée selon les milieux. Par exemple, son implantation au secondaire a connu un important retard. Par ailleurs, cette réforme apparaît comme le produit tombant du ministère, sans égard aux conditions de travail et au projet éducatif de ceux qui devront l'appliquer. Voyant descendre cette réforme en partie insignifiante, la recherche était perçue comme l'occasion de s'exprimer, et de rattraper un peu le mouvement.

Par devers-lui, le statut du chercheur, parce qu'estimé *impratiquant*, est plus ou moins consciemment associé à celui de promoteur de la réforme. Confusion des genres et des responsabilités marquent donc cette seconde difficulté. Alors que la recherche participait du mouvement général de la réforme par nombre de ses *a priori* épistémologiques, elle canalisa malgré elle, à l'instar du paratonnerre, les besoins et récriminations des praticiens envers les divers promoteurs ou assimilés comme tel qui ne vivent pas les effets de leurs décisions. Encore ici, mais en réponse à un autre besoin, la difficulté rencontrée se fonde sur l'absence d'un espace réel de prise de parole relatif au grand jeu du ministère. Cette marginalisation perçue, et sans doute réelle pour une part importante, des enseignants eu pour effet une demande tacite dépassant les possibilités de la recherche. Cette attribution de rôle, voire peut-être cette affordance mutuelle des rôles entre praticiens et chercheurs, exprime sans doute la position parfois équivoque des chercheurs qui tantôt étudient, tantôt normalisent, sans expliciter clairement le passage de l'un à l'autre.

Dernière forme de résistance que nous voulons aborder ici : l'articulation entre le travail de formation et celui d'élaboration du dispositif en tant que tel. D'une certaine façon, les participants à la recherche ont pris une posture de consommateur plus ou moins passif à l'égard des moments de formation (sur l'interdisciplinarité, la pédagogie active, la transition, etc.), et une posture d'acteur (en fait d'auteur, pour reprendre le jeu de mot de Bourdieu, 1997) lors des moments d'élaboration et d'implantation du dispositif. À peu de choses près, les moments de formation (évidemment les plus interactifs possibles) furent de peu d'effet sur l'élaboration même du dispositif. En fait, c'est le passage en tant que



tel de la formation à l'action qui sembla se perdre dans les broussailles de la collaboration sur des objets permettant de convoquer la quotidienneté du travail enseignant. Cette quotidienneté reléguée au statut de discours savant, c'est-à-dire de discours quasi impertinent pour le métier, les ateliers de formation-réflexion. En fait, ce retour aux impératifs de la quotidienneté ne put être repris par les chercheurs pris par les exigences d'une recherche qui avait ses propres objectifs quant à une meilleure compréhension de la transition. Écrit autrement, la recherche collaborative avait ses limites au plan de la collaboration.

### **De la transition à la médiation**

Ces résistances, parmi d'autres, ont conduit l'équipe à réfléchir en cours d'action aux conditions de l'intéressement et à espérer que ses potentialités, toujours parties des difficultés, se révèlent au total fructueuses. L'intéressement s'avéra peu à peu, comme les potentialités se révélèrent effectivement positives. Pour ce faire, il fallut compter sur la durée de la relation pour soutenir la signifiante, sur la mise en œuvre du dispositif pédagogique en question pour soutenir la pertinence, et sur le travail inductif et collaboratif pour soutenir l'émergence d'une intersubjectivité relativement signifiante entre chercheurs et praticiens. Mais nous pensons qu'il faille aller plus loin que l'étude et la maîtrise des conditions de l'intéressement pour soutenir plus fondamentalement la collaboration entre chercheurs et enseignants.

En effet, les trois catégories de problèmes évoquées préalablement demeurent pour nous des analyseurs de deux conditions plus fondamentales de la collaboration dont il faut tenir compte pour en assurer l'efficacité. En fait, ces trois catégories de problèmes se caractérisent par l'absence totale ou partielle de médiateurs naturels entre les deux ordres d'enseignement, ce que nous avons évoqué par l'allégorie des deux rives. L'absence concrète de dispositif, de lieux et de temps de parole favorisant la co-action et la négociation des normes entre les deux ordres d'enseignement, avec par homologie l'absence de médiateur naturel entre le monde de la recherche et celui de la pratique en milieu scolaire, favorisent l'insularisation des enseignants en leur classe[6], et posent l'enseignant comme le lieu quasi unique de la médiation éducative en regard de l'objet transition.

Dans cette perspective, les travaux du Centre de recherche sur l'intervention éducative ont soutenu et théorisé le rôle central médiateur de l'enseignant dans l'intervention éducative. Pour Lenoir *et al.* (2002), *l'intervention éducative* est une conception du faire enseignant centrée sur le travail de médiation pratique que réalise l'enseignant entre des finalités, des processus et des opérations d'apprentissage et d'enseignement. L'enseignant apparaît alors comme le pivot médiateur de l'intervention éducative.

Dans le champ représentationnel de l'enseignant, la fonction médiatrice a besoin pour pleinement se réaliser d'un espace propre, en l'occurrence celui de la classe. C'est d'ailleurs le seul espace où, au sens de l'identité professionnelle, il peut exercer un contrôle absolu sur son agir, de la définition des savoirs à enseigner en tant qu'interprète



du curriculum, jusqu'à la mise en œuvre de ses compétences professionnelles (Larose *et al.*, 1994; 2000). C'est donc l'espace de création, d'actualisation et de confirmation de sa professionnalité par ses pairs ainsi que, par le biais indirect de l'effet de son action sur l'élève, par la direction et le milieu social d'inscription de l'école. Or, la recherche, l'appel à la collaboration et à l'interdisciplinarité, l'impératif de travailler en équipe-école, comme la pédagogie active qui favorise la continuité entre des savoirs d'usage et des savoirs formels, décentrent l'activité médiatrice du seul enseignant et vient modifier ce climax privilégié qu'est la classe. S'il existe des dispositifs et des espaces de médiation au sein d'une même école qui invitent à un certain décentrage de l'enseignant, de tels dispositifs sont rares quant à la transition inter ordres d'enseignement.

Une recherche sur la transition, tout comme le contexte de réforme, appelle à modifier l'axe de la médiation en décentrant de l'unique enseignant l'intervention éducative et socio-éducative. L'altération est bien entendu le produit de la rencontre de l'Autre, ce dernier provenant d'un ordre d'enseignement distinct, d'un groupe professionnel différent, d'un autre registre épistémique comme c'est le cas avec la recherche.

Qu'on nous entende bien, nous ne postulons pas la nécessité ou la supériorité de l'ouverture inconditionnelle à l'Autre, ni ne soutenons l'idée que les enseignants seraient porteurs d'une quelconque tare conservatrice. Cependant, si le travail collaboratif est prescrit par le programme ou s'il est tout simplement souhaité par l'un ou l'autre des acteurs du monde scolaire, il faut alors agir, au moment de la conception même du contrat partenarial, sur deux conditions cruciales favorables à l'établissement d'une collaboration fructueuse. Il faut d'abord agir sur les conditions favorisant la désinsularisation de la classe, puis de l'école pour l'objet transition, en soutenant la décentration de l'unique médiation dont l'enseignant est l'axe principal. Par exemple, la présence d'autres acteurs en classe peut permettre une telle ouverture. (Lopez *et al.*, 1998; O'Connor et Korr, 1996).

Il faut cependant reconnaître l'importance irréductible et la valeur incontestée de la fonction médiatrice de l'enseignant dans sa classe. Puis il faut agir sur les conditions du travail préalable à l'émergence d'espaces médiateurs qui, avec le temps, se naturaliseraient par l'action des acteurs qui y seraient impliqués. Cela renvoie bien entendu à une forme d'autonomie au travail permettant aux acteurs de négocier avec les uns et les autres les systèmes normatifs évoqués précédemment.

### **Conclusion : de l'importance de tenir compte de la transition dans toutes ses dimensions**

Au terme de l'exercice de reproblématisation, la transition se conceptualise en trois plans de continuité : la continuité épistémique, d'un ordre d'enseignement à l'autre, mais aussi de la recherche à la pratique; la continuité symbolique, permettant à l'enfant de construire son expérience scolaire sans rupture symbolique; et la continuité fonctionnelle où les divers savoirs praxéologiques et procéduraux s'arriment les uns aux autres. Cette dernière forme de continuité constitue un analyseur privilégié des conditions de pratiques à





élucider pour mieux comprendre le contexte de la médiation. Il importe donc qu'une action sur la transition tienne compte de ses impacts sur la structuration même des pratiques d'intervention éducative et de leurs contextes. Ce faisant, la transition concerne tout autant les conditions du travail que l'arrimage des savoirs et des méthodes.

## Bibliographie

- Barrère, A. (2002). «Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe?» *Sociologie du travail*, no.44 : 481-497.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil.
- Larose, F., Lenoir, Y. et Dirand, J.-M. (2000). « Les construits de compétence et de qualification en formation professionnelle à la profession enseignante au Québec - évolution et fondements ». In B. Fraysse et M. Bataille (dir.), *Actes du colloque "Professionnalisation des futurs cadres de l'Entreprise. Les regards de l'Industrie et de l'Enseignement Supérieur."* Toulouse: Institut national des sciences appliquées. Publication sur CD-Rom.
- Larose, F., Lenoir, Y., Bacon, N. et Ponton, M. (1994). «Lieu de contrôle, représentations sociales et modèles d'intervention éducative dans une perspective interdisciplinaire : Une étude exploratoire auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire au Québec ». *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 719-740.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C, et Roy, G.-R. (2002). « L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement ». *Esprit critique - Revue électronique de sociologie*, 4 (4). Revue électronique téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.espritcritique.org/>
- Lopez-S.A; Torres-A; Norwood-P (1998) «Building Partnerships: A Successful Collaborative Experience Between Social Work and Education», *Social-Work-in-Education*. 20(3): 165-176.
- Larose, F, Bédard, J., Terrisse, B. & Couturier, Y. (2004). «Epistemic Foundations of the Attitudes Requested on the Part of the Preschool Teachers Working With Low Socioeconomic Status Children and Their Families», *Child & Family Welfare*, 7 (4) : 218-232.
- O'Connor-R et W. Korr (1996). « A Model for School Social Work Facilitation of Teacher Self-efficacy and Empowerment», *Social-Work-in-Education*. 18(1): 45-51.
- Terrisse, B., Kalubi, J.C. et Debeurne, G. (2004). «Identités professionnelles: entre réflexions et actions», in J.C. Kalubi et G. Debeurne (dir.) *Identités professionnelle et interventions scolaires: contexte de formation de futurs enseignants*, Sherbrooke, éditions du CRP, Université de Sherbrooke (p9-18).

## Notes

[1] Larose, F., Bédard, J., Boutet, M., Couturier, Y, Dezutter, O., Hasni, A., Kalubi, J.-C., Lebrun, J., Lenoir, Y., Morin, M.-P. (2003-2005). *L'impact de la coopération pédagogique en contexte de projet sur la réussite éducative d'élèves de milieu socioéconomiques faibles lors de la transition primaire-secondaire*. Québec : Fonds



québécois de recherche sur la société et la culture, Programme d'Action concertée sur la réussite et la persévérance scolaire, Subvention No. 2003-PRS-88436.

[2] L'équipe comprend cinq didacticiens de diverses disciplines, trois psychopédagogues, un psychologue social et un travailleur social.

[3] Dans les faits, le dispositif prit la forme de sept boîtes comprenant des textes, des questionnaires et des activités d'enrichissement. Ces boîtes ont circulé d'une classe à l'autre et ont permis un certain nombre de rencontres inter-classes prenant la forme de quiz thématiques.

[4] Nous ne rendons compte ici que du volet collaboratif de la recherche. Outre ce volet, les chercheurs ont administré une série de questionnaires pré et post intervention sur différents objets, et réalisé une série d'entrevues avec l'ensemble des acteurs. Nous focalisons donc notre propos sur le processus collaboratif en tant que tel plutôt que sur les résultats relatifs à la mesure de l'impact du dispositif en question.

[5] Il importe de signaler ici que le projet de recherche en question ne fut pas que difficile, et que ses produits demeurent d'une grande pertinence. En fait, l'exercice présent consiste à introduire dans la problématique initiale de recherche des résistances et difficultés observées en temps réel, sans aucun doute constitutive de toute action.

[6] L'insularisation véritable est-elle celle de la classe ou celle du métier, des savoirs pratiques? Nous pensons que la classe contient symboliquement la quasi totalité du métier.

### **Notice bibliographique**

Couturier, Yves, Larose, François, « Transitions et médiations croisées en intervention éducative. Conditions et potentialités d'une recherche collaborative en milieu scolaire », *Esprit critique*, 2006, Vol.08, No.01, ISSN 1705-1045, consulté sur Internet: <http://www.espritcritique.org>