

Représentations de l'apprentissage chez les parents et les enseignants : ancrage de l'intervention éducative

Marta ANADÓN, Ph.D.

CIRADE (UQAM) et Université du Québec à Chicoutimi

Pauline MINIER, Ph.D.

Université du Québec à Chicoutimi

Depuis plusieurs années des mesures politiques et pédagogiques ont été mises en avant (CSE, MEQ) afin d'impliquer les parents dans la démarche d'apprentissage de leurs enfants et d'inciter les enseignants à agir dans ce sens. Ces mesures n'ont pas donné les résultats escomptés malgré les efforts consentis par l'école. Par ailleurs, plusieurs auteurs reconnaissent les effets positifs de l'interaction parents-enseignants pour l'apprentissage scolaire de l'enfant.

Pour aborder l'étude des rapports parents-enseignants et les incidences sur l'apprentissage de l'enfant, il fallait référer à un champ de recherche plus vaste où les interactions sociales sont considérées comme un mode de construction des savoirs. À l'instar de plusieurs chercheurs, dont Elbers (1986), Gilly (1988), Monteil (1989), nous pensons que l'élaboration des savoirs dépasse le contexte immédiat de la classe et le traditionnel contrat didactique maître-élève. En ce sens,

* Cette recherche a été subventionnée par le CRSH et par le programme FODAR de l'UQ.

elle dépend d'interactions sociales tant directes qu'indirectes et, donc, le processus d'apprentissage est structuré par des significations sociales qui le traversent. Cette étude tente de développer une perspective élargie en intégrant l'analyse des systèmes de représentations qui médiatisent la démarche d'apprentissage de l'enfant. Plus spécifiquement, la présente recherche porte sur les représentations sociales qu'entretiennent des parents et des enseignants à l'égard de la situation d'apprentissage scolaire, objet qui les concerne tous les deux car la manière dont ces éducateurs appréhendent la situation d'apprentissage scolaire a des incidences sur les modes d'intervention éducative qu'ils mettent en œuvre pour soutenir l'enfant.

À cet égard, des chercheurs reconnaissent, dans la démarche d'appropriation des savoirs académiques, la relation entre les théories du sens commun et l'action éducative initiée par les individus intervenant dans la démarche d'apprentissage de l'enfant. Entre autres, Dann, Schlee et Wahl (1982, 1984) estiment que l'action professionnelle des enseignants dépend, en grande partie, des théories subjectives élaborées par ceux-ci. De son côté, Goodnow (1980) montre qu'il y a relation entre cognition et action éducative. Lors de son étude sur les conceptions du développement de l'intelligence, elle a constaté que les diverses composantes des théories implicites du développement et de l'éducation entretiennent des liens étroits avec les pratiques pédagogiques ; par exemple, quand des enfants sont perçus comme des sujets actifs et curieux, les pratiques éducatives privilégiées respectent le droit à l'erreur et facilitent le dépassement des échecs.

À partir de ces assises théoriques, deux principes délimitent la démarche de recherche. Examinons le premier qui renvoie à l'apport de l'interaction parents-enseignants au développement des savoirs chez l'enfant. Les interactions sociales sont perçues comme un mode d'élaboration des connaissances, et non seulement comme un facteur externe conditionnant l'apprentissage. Ce principe découle des avancées théoriques émergeant des recherches menées par Gilly, Fraise et Roux (1988), Blayes (1988), Perret-Clermont et Nicolet (1988), lesquelles mettent en lumière le rôle structurant du social dans la construction des connaissances lors d'activités d'apprentissage. Partant de cet ancrage théorique, les parents et les enseignants peuvent être considérés comme des éducateurs en interaction, ayant à coordonner leurs points de vue afin de mener une action éducative concertée auprès de l'enfant, action éducative basée sur la reconnaissance de la réciprocité des savoirs.

Par ailleurs, il arrive que l'instauration de l'interaction repose sur un réseau de représentations sociales. Ainsi, toute interaction est

définie par les représentations sociales que chaque acteur élabore de soi, de l'autre et de la situation (Abric, 1987). Ce constat permet de présenter le deuxième principe, lequel renvoie au rôle que les représentations sociales jouent dans l'interaction parents-enseignants et, par voie de conséquence, influent sur les pratiques éducatives que les partenaires mettent en œuvre pour supporter l'enfant en démarche d'apprentissage. Ces représentations, appréhendées dans leur fonction pragmatique, servent à légitimer les prises de position des groupes institutionnalisés comme celui des enseignants (Gilly, 1988) et orientent la perception de l'interaction avant même qu'elle se concrétise (Abric, 1987 ; Doise, 1990). En ce sens, Gilly (1988) souligne que les enseignants élaborent des représentations sociales qui légitiment leurs pratiques professionnelles. De son côté, Abric (1987) ajoute à cette fonction de légitimation celle d'anticipation des conduites. À cet égard, il a démontré qu'en situation de jeu, les représentations de la situation, incluant les personnes impliquées (soi et l'autre), la nature de la tâche et le rôle de chacun, interviennent dans l'orientation des conduites et ce, même avant l'interaction.

Bref, les représentations sociales constituent un cadre de référence pour l'appréhension des objets avec lesquels les gens doivent composer, agir et interagir. Dans le cas qui nous préoccupe, elles servent de « théories du sens commun » pour guider l'intervention que ces deux éducateurs mènent auprès de l'enfant. Il est donc plausible de penser qu'un réseau de représentations sociales médiateur leurs pratiques éducatives. À cet égard, certains chercheurs dont Dann *et al.* (1992) reconnaissent plusieurs fonctions à ces théories du sens commun : elles servent à appréhender la réalité, à expliquer et justifier les événements passés, à prédire les événements, à générer des suggestions pour l'atteinte d'un but souhaité ainsi qu'à organiser et réguler l'action. Dans le même sens, Vandenplas-Holper (1987) établit un lien entre les « théories implicites du développement et de l'éducation » et l'action éducative des acteurs devant intervenir auprès de sujets en situation d'apprentissage. Pour sa part, Gilly (1980) souligne que dans le contexte scolaire, les représentations sociales ne constituent pas seulement un cadre interprétatif pour percevoir l'élève, mais aussi un ensemble de significations médiatisant la construction des savoirs chez l'enfant. Rappelons que ces auteurs privilégient une perspective socioconstructiviste et s'inspirent de la théorie naïve de Heider (1958), de la théorie des attributions (Kelley, 1967) et de l'interactionnisme symbolique (Mead, 1934 ; Blumer, 1969).

Dans cette perspective, l'interaction parents-enseignants concernant l'apprentissage scolaire de l'enfant peut être considérée comme dépendante des représentations de la situation d'apprentissage :

démarche d'apprentissage et produits de celle-ci ainsi que du rôle que chaque éducateur s'attribue et reconnaît à l'autre. Il semble donc que cette configuration symbolique conditionne indirectement les attitudes, les interactions et l'intervention éducative que les parents et les enseignants mènent. Comment ces partenaires-éducateurs conçoivent-ils la démarche d'apprentissage scolaire et les savoirs qui en découlent? Comment définissent-ils le rôle d'éducateur de chacun? Comment conçoivent-ils l'intervention éducative qu'ils disent mener?

Pour répondre à ces questions deux objectifs orientent l'étude; d'une part, identifier et analyser les représentations de l'apprentissage et de l'intervention éducative que les parents et les enseignants ont élaborées et, d'autre part, déterminer dans quelle mesure ces représentations de l'apprentissage scolaire médiatisent l'intervention éducative des partenaires.

DIMENSIONS MÉTHODOLOGIQUES

Trois critères ont orienté la constitution d'un échantillon théorique composé de 40 dyades de parents et d'enseignants d'élèves évoluant de la première à la sixième année du primaire. Le premier renvoie à la sélection de parents et d'enseignants ayant une expérience d'éducateur et un vécu interactionnel; le deuxième prend en compte la diversification géographique (régions du Saguenay et de Montréal) visant à obtenir de l'information complémentaire; et le dernier, afin d'accéder à une meilleure compréhension de la dynamique interactionnelle, respecte le principe du jumelage des parents et des enseignants intervenant auprès d'un même enfant.

L'entrevue de type semi-dirigé a été choisie car sa pertinence pour l'étude des phénomènes symboliques et représentationnels est reconnue (Michelat, 1975; Blanchet, 1987). En effet, cet instrument facilite l'expression de croyances, d'attitudes, de préjugés, de connaissances, en plus de permettre au sujet interviewé de construire et de reconstruire le sens qu'il veut donner comme lecture du monde et d'exprimer ses sentiments (Anadón, 1989).

Les productions discursives ont été soumises à l'analyse des discours (AD) car cette démarche permet d'examiner les mécanismes cognitifs et sociaux à l'œuvre dans l'élaboration et dans l'expression des significations. Notre modèle d'analyse s'appuie sur deux postulats. D'une part, le travail sur les représentations sociales exige d'examiner l'activité de connaissance à partir de laquelle se construit le savoir, c'est-à-dire de prendre en compte le sujet connaissant dans la cons-

truction du sens : sujet intentionnel et sociohistoriquement situé. D'autre part, l'étude des représentations sociales suppose l'examen des conditions sociales et institutionnelles de la production et de la circulation des discours.

La démarche analytique comprend cinq lectures (voir annexe 1) dont la première a permis d'identifier les notions organisatrices du discours (opération de sélection et composition d'objets) lesquelles renvoient à trois thèmes : l'apprentissage, les rôles que les parents et enseignants s'attribuent mutuellement et l'intervention éducative. La deuxième a facilité le repérage des prédictions, qualifications et attributs affectés à ces notions ; par exemple, autour de la notion « apprentissage », les attributs ou caractéristiques assignés permettent de dégager trois sous-thèmes : le processus d'apprentissage, les conditions à l'apprentissage et le « contenu » à apprendre, c'est-à-dire l'apprentissage produit. Dans la troisième lecture, les enchaînements des discours ont été analysés pour saisir les étapes du raisonnement et les stratégies d'argumentation employées pour instaurer la cohérence du projet de sens poursuivi (Charolles, 1978 ; Anadón, 1989 ; Vignaux et Fall, 1992). La quatrième lecture a été consacrée à l'étude des modalités d'expression qui a permis d'identifier la force, la position, la distance et la proximité des sujets par rapport à ce qu'ils énoncent et à ceux à qui ils s'adressent.

Finalement, une analyse comparative a mis en parallèle les propos que chaque groupe a élaborés autour des divers thèmes traités. Ainsi, des orientations générales et particulières concernant les thèmes développés par les répondants ont été dégagées. La section suivante présente seulement les résultats de l'analyse comparative des réseaux de représentations des membres des deux groupes et, par la même occasion, tente d'explicitier le rôle médiateur que ces représentations semblent jouer lors de l'intervention éducative.

L'APPRENTISSAGE : RÉSEAU REPRÉSENTATIONNEL

L'analyse des discours élaborés à propos de cette notion englobante que constitue l'apprentissage, permet de dégager les trois spécificités attribuées à cet objet : les processus liés à l'apprentissage, les conditions favorisant l'acte d'apprendre et les produits. Les processus font référence au rapport sujet-objet de la connaissance, les conditions se réduisent aux facteurs internes et externes au sujet-apprenant et l'apprentissage comme produit renvoie aux différents types de savoir.

La manière dont les parents et les enseignants ont développé leurs propos sera présentée afin de montrer en quoi ils se rejoignent ou se distancent. Par la suite, nous illustrerons comment ces représentations médiatisent la façon dont les deux partenaires conçoivent et mènent l'intervention éducative.

Processus à l'œuvre

De manière générale, les sujets se prononcent prudemment sur le processus d'apprentissage et ils discutent, avec incertitude, à propos de l'agir de l'enfant en situation d'apprentissage. Ainsi, les diverses étapes de la démarche du sujet, les différentes façons d'apprendre, les multiples situations d'apprentissage sont, entre autres, les éléments traités. Les propos suivants illustrent leur incertitude et leur stratégie de conceptualisation reposant sur l'observable :

On peut apprendre dans différentes situations de la vie : en travaillant, en découpant, en écoutant la télévision, etc. (P20-M)

Comment on apprend ? Bien, attends là. On apprend en lisant, en écoutant, etc.

Comment ça se passe là, je ne le sais pas vraiment. **On observe, puis un moment donné, on apprend.** (E5-S)

L'existence d'un certain consensus et, à la fois, quelques divergences de points de vue liées aux préoccupations et aux formations différentes ainsi qu'aux relations particulières que parents et enseignants vivent avec l'enfant, émergent de l'analyse. Les parents focalisent davantage sur le processus de socialisation alors que les enseignants privilégient celui de scolarisation donnant à l'approche pédagogique un rôle central dans l'activation de certains processus cognitifs chez l'enfant.

Cependant au fil des discours, les parents parlent implicitement des processus engagés dans l'acquisition des « savoirs académiques » en faisant référence au rôle de l'environnement social immédiat. Ainsi, à partir d'une conception élémentaire de l'apprentissage par observation, ils parlent d'un processus d'imitation comme copie du « déjà vu » et du « déjà dit ». Dans le même sens, les processus de traitement de l'information et celui de découverte sont réduits à un modèle plutôt linéaire et tronqué de l'acquisition de la connaissance. En l'occurrence, le modèle de traitement de l'information est simplifié aux phases d'entrée, de « stockage » et/ou de sortie des données et celui de la découverte est conçu simplement comme le passage de la démonstration à la connaissance par « *insight* ». Remarquons que l'observable et l'évidence semblent retenir l'attention des parents, obnubilant ainsi le processus de conceptualisation de l'enfant. Les propos suivants sont très éloquents :

L'enfant **imite** après la démonstration que le professeur fait. (P14-S)

L'enfant **emmagasine** des données puis cela laisse des traces dans sa mémoire. (P12-S)

Pour ce qui est des apprentissages plus académiques, ils apprennent en **observant la démonstration**, l'exemple du professeur et **en pratiquant ensuite**, ils découvrent. (P1-S)

Ils apprennent en **essayant**, en se **trompant** et en **recommençant**. (P14-S)

Même si quelques parents discutent sur la présence de processus cognitifs et sociaux dans l'élaboration des savoirs, l'ensemble de ces éducateurs considèrent le social comme un épiphénomène et non comme un phénomène structurant les connaissances.

Le **social** est important, il **stimule** l'enfant dans son apprentissage. (P1-S)

Même lorsqu'il travaille avec d'autres enfants, il **faut que l'enfant trouve la réponse lui-même**. Les questions des autres peuvent amener l'enfant à voir où il s'est trompé et à continuer sa démarche. (P8-M)

Pour leur part, les enseignants conçoivent l'apprentissage-processus sensiblement sous le même angle que les parents. Par ailleurs, ils introduisent quelques principes de l'apprentissage par observation selon Bandura (1986) comme par exemple l'influence du modèle pédagogique sur la manière dont l'enfant traitera l'information. Ils se distancent des parents car les processus sont cernés et expliqués à travers l'intervention pédagogique qu'ils mettent en place en tant qu'« experts méthodologiques ». De cette manière l'imitation, la découverte, le traitement de l'information, le transfert et l'assimilation sont considérés comme des processus étroitement liés à une démarche pédagogique de type cognitivo-béavioriste (Gagné, 1976 ; Bandura, 1986) et expérimental. Voyons ce qu'ils énoncent :

L'**apprentissage** s'effectue suite à des observations, des manipulations **guidées par nous**, les enseignants. (E3-S)

Il y a un processus d'**imitation** qui est un jeu lors des activités d'apprentissage. (E15-S)

L'apprentissage se fait à partir du vécu. L'enfant **découvre** des règles, des choses, des connaissances. Je privilégie **la démarche inductive** pour apprendre par découverte, à partir du vécu, de situations où l'enfant fait des hypothèses, cherche et découvre. (E8-M)

Apprendre, c'est **recevoir** de l'information, **la traiter** et ensuite **l'appliquer, faire le transfert**. La manière dont **on va déverser nos connaissances et leur proposer des stratégies** va influencer leur manière d'apprendre et comment il va traiter l'information. (E16-M)

Si les **activités sont bien organisées**, il va y avoir **assimilation** des connaissances. Il faut les assimiler d'abord, les mémoriser pour ensuite les utiliser. (E4-S)

Dans la même lignée que les parents, la majorité des enseignants ne considèrent pas les interactions sociales comme mode d'élaboration des savoirs. Il semble que pour eux la déstabilisation cognitive et/ou

la co-élaboration des savoirs ne sont pas du domaine du possible. Comme les parents, ils reconnaissent au social un rôle de second plan (E8-S). Cependant quelques-uns seulement se démarquent. Voyons donc ces particularités faisant écho d'une ouverture vers une approche s'inspirant du socioconstructivisme (E17-M) :

L'enfant est plus ou **moins capable de faire des choix éclairés lorsqu'il y a discussion** : il va se fier beaucoup au maître et il accepte sa démarche si la sienne ne fonctionne pas. Même chose entre eux, il va suivre le meilleur. (E8-S)

Le fait **d'être confronté aux idées** des autres permet à l'enfant de **voir les choses différemment**, de regarder le problème d'une manière plus large et, par la suite, **d'intégrer ça**. (E17-M)

Bref, peu de ces éducateurs ont développé un discours faisant foi d'une réflexion approfondie sur la dynamique des processus liés à l'acte d'apprendre. Des évasions verbales, des glissements sémantiques, des propos de l'ordre de la probabilité qui traversent les discours appuient cette lecture interprétative.

Les répondants manifestent donc une croyance en l'acquisition linéaire et statique des connaissances, une acquisition « sans histoire » comme dit Meirieu (1987). On néglige de considérer que l'apprentissage suppose des processus mentaux dynamiques et des habiletés cognitives et métacognitives. En l'occurrence, l'intervention éducative qu'ils mettront en œuvre risque d'être centrée sur la transmission de savoirs plutôt que sur la médiation à la conceptualisation des connaissances. Avant d'aborder la thématique de l'intervention éducative, il est pertinent de considérer la place que ces partenaires accordent aux conditions favorisant l'apprentissage de l'enfant.

Contexte d'apprentissage

Les parents et les enseignants attribuent une grande importance aux conditions facilitant l'apprentissage de l'enfant car ils verbalisent longuement sur le rôle du contexte éducationnel. L'analyse montre que les partenaires dépassent souvent le cadre institutionnel où ils exercent le rôle d'éducateur, pour parler des conditions d'ordre psychologique ou didactique que l'autre partenaire **devrait** mettre en œuvre pour assurer un bon apprentissage. Les deux groupes d'acteurs énoncent des conditions en employant des modalités relevant du **devoir-être** et du **devoir-faire** marquant la nécessité et la prescription à propos de l'agir de l'autre partenaire.

Une attitude faite de douceur et de disponibilité est importante lorsque l'on répond aux questions des enfants. **Il faut que le parent** soit comme ça puis le professeur aussi. (P8-M)

Le rôle du climat de confiance est important lors des activités d'apprentissage qui se font soit à la maison, soit à l'école. Il **faut faire** confiance à l'enfant et lui faire sentir. (E14-S)

La relation entre l'adulte et l'enfant est importante dans l'apprentissage. Si l'enfant sent que le professeur a **confiance en lui**, l'enfant va se croire capable de faire beaucoup de choses. (P1-S)

L'analyse comparative montre que les **conditions d'ordre psychologique** sont, pour les membres des deux groupes, les plus déterminantes dans l'apprentissage scolaire de l'enfant. Comme nous l'avons déjà signalé ailleurs (Anadón et Minier, 1995), cette prise de position reflète l'influence du courant de pensée humaniste qui place l'enfant au centre de la démarche d'apprentissage. Dans ce sens, les parents accordent une importance capitale aux liens existants entre le bien-être psychologique, la motivation à apprendre et la poursuite harmonieuse de la démarche de scolarisation. Une forte préoccupation pour l'enfant, centre de l'intervention éducative, se dessine dans les propos des parents.

Dans un esprit similaire, les enseignants déterminent trois types de conditions de cet ordre : celles concernant les élèves (motivation, curiosité, maturation), celles relevant de la relation maître-élève (respect mutuel) et, finalement, celles se référant aux attitudes des parents et des élèves par rapport à l'apprentissage (valorisation de l'apprentissage scolaire).

Aux conditions d'ordre psychologique s'ajoutent celles d'**ordre didactique**. Les discours des parents sont parsemés des modalités de l'ordre de la prescription rappelant aux enseignants l'obligation qu'ils ont à cet égard. La discipline en classe, la stimulation à apprendre, le soutien technique et l'approche didactique constituent les conditions nécessaires à un apprentissage réussi. Cependant, les enseignants incluent à ces conditions le respect de l'unicité du sujet, de ses capacités et de ses rythmes d'apprentissage, effectuant ainsi un métissage des éléments de l'approche humaniste et du modèle béhavioriste social où le rôle de stimulation de l'adulte est prépondérant. Les propos suivants y font écho :

L'enfant a absolument **besoin d'appui** de la part de ses parents et de son professeur pour son apprentissage scolaire. Puis il **faut rendre** l'apprentissage agréable pour que l'enfant s'implique. Puis le professeur **doit user** de psychologie pour rejoindre chaque enfant : chacun a son caractère, sa vitesse... (P19-M)

Il **faut que tout soit structuré**, organisé pour que l'enfant apprenne. Il **faut le diriger comme il faut**, tout en respectant l'enfant, son rythme, sa capacité, etc. Il **faut que le professeur transmette** l'information de **manière ordonnée** pour que l'enfant puisse organiser ses connaissances autrement. (E7-S)

Finalement, les **conditions d'ordre socioculturel** du milieu familial sont reconnues, de part et d'autre, comme importantes à

l'apprentissage de l'enfant. Des adverbes marquent l'importance qu'ils accordent à ces conditions tel qu'on peut le constater dans les extraits suivants :

Le milieu familial joue **vraiment** dans l'apprentissage de l'enfant. (P6-M)

C'est certain que le milieu culturel familial **y est pour beaucoup**. (E6-M)

Des liens entre les facteurs psychologiques internes et externes au sujet et l'activation du processus d'apprentissage sont inscrits dans les propos des partenaires. Toutefois, les conditions d'ordre didactique sont vues par ces éducateurs comme la garantie à l'acquisition des savoirs, oubliant ainsi que le sujet apprenant a déjà élaboré des représentations initiales qui conditionnent sa démarche d'apprentissage. Cet oubli peut écarter toute possibilité d'une intervention éducative centrée sur l'exploitation de ces représentations spontanées, à la base de toute approche constructiviste de l'apprentissage (Giordan et de Vecchi, 1987).

Confrontés à la difficulté de saisir la dynamique du processus d'apprentissage, les deux groupes d'éducateurs abandonnent leurs propos sur les conditions facilitant l'acquisition des connaissances au profit d'un discours portant sur les produits découlant de ce processus.

Les savoirs : produits de l'apprentissage

En général, les répondants introduisent cette thématique en effectuant des opérations de compartimentation et de hiérarchisation à propos des savoirs auxquels ils se réfèrent. Ainsi, les savoirs se présentent sous forme de classification hiérarchique, construite à partir de la position sociale de chaque partenaire. Cette opération, inscrite dans les discours par une forte qualification, entraîne une typologie des savoirs ainsi qu'une rupture entre les connaissances, les habiletés et les attitudes développées en milieux scolaire et familial.

Il y a **différentes sortes** d'apprentissages scolaires. Ceux de base, le français et les mathématiques, sont très importants pour aborder les autres matières. (P18-M)

On est porté à considérer davantage les **matières de base** : français et mathématiques. Elles sont **cruciales**. (E19-M)

Malgré la compartimentation des savoirs effectuée par la majorité des éducateurs, quelques-uns les conçoivent comme un ensemble où les éléments sont en interrelation. Quelques parents utilisent la prescription alors que certains enseignants assertent et montrent comment ils réfèrent au principe de l'intégration des savoirs dans leur pratique éducative quotidienne.

L'apprentissage pour moi **c'est un tout**. Présentement, les matières sont enseignées d'une manière trop « sectorisée » à l'école. **Il devrait y avoir une intégration** des matières de sorte que l'être humain se développe d'une manière plus complète et plus humaine. **Il faut englober les matières** de façon à ce que l'enfant s'aperçoive que ce qu'il apprend a un sens et peut lui servir dans un autre domaine. (P6-M)

Les apprentissages sont **tous importants**. Ils constituent **un ensemble** et c'est cet ensemble qui est important. Dans toute activité quotidienne, on fait des apprentissages en français, en mathématiques et dans d'autres domaines en même temps. (E16-M)

Il semble que cette manière de concevoir les savoirs s'enracine dans la façon dont chacun se représente son rôle, celui du partenaire et les responsabilités inhérentes. Ainsi, pendant que les parents procèdent à une distinction et à une hiérarchisation nette entre savoir-être (valeurs personnelles et sociales) relevant de la famille et savoirs « académiques » (français et mathématiques) relevant de l'école, les enseignants se centrent sur les savoirs scolaires et privilégient les mêmes matières. Soulignons les conséquences que cette manière d'appréhender les savoirs peut avoir sur l'intervention éducative qu'ils ont à assumer. En effet, il semble que l'on écarte d'emblée les interventions fondées sur les principes de l'interdisciplinarité. En ce sens, ces éducateurs risquent de se limiter à l'appréhension des savoirs disciplinaires qu'ils jugent importants, privant l'enfant d'opportunités susceptibles de lui permettre de développer des habiletés de transfert et d'effectuer des associations entre les connaissances.

En somme, les discours développés autour de ces attributs font écho de points de vue qui se recourent à plusieurs reprises. Ces recouvrements ne sont pas fortuits, ils sont fortement corrélés avec la prégnance d'une représentation de l'apprentissage socialement promue et découlant des principes du paradigme industriel (Bertrand et Valois, 1980), d'une part, et du courant de pensée humaniste du développement de la personne, d'autre part. Cette sorte de métissage oriente d'emblée leur manière de concevoir l'intervention éducative.

Examinons maintenant comment ces partenaires se représentent leur rôle d'éducateur et celui de l'autre ainsi que les incidences probables sur les pratiques éducatives qu'ils privilégient.

Rôle que les parents s'attribuent et reconnaissent aux enseignants

Les parents caractérisent leur rôle d'éducateur à partir des responsabilités liées à leur statut parental et déterminent les domaines d'exercice de chacun en reconnaissant la préséance des savoirs institués des enseignants sur leurs savoirs d'expérience. Ainsi, ils affirment

qu'ils sont « les méthodologues » par excellence, argument qui clôture tout débat. Les dires rapportés font état des stratégies argumentatives utilisées :

En tant que parent, j'ai **une part de responsabilité** parce que l'enseignant ne peut pas s'arrêter à un seul enfant. Je trouve que **mon rôle complète** celui de l'enseignant. Quand je demande les leçons du jour puis que je supervise les devoirs à la maison, je suis complémentaire par rapport à l'enseignant. L'enseignant, lui, il a un gros poids sur le dos du point de vue académique : celui d'avoir 25-30 enfants à faire passer l'année scolaire. Nous autres, **on a un rôle de soutien seulement dans ça.** (P2S)

Le **professeur** donne de la matière au niveau académique, de la matière brute. C'est vraiment lui qui est **la source des connaissances** tandis que le parent, nous, **on a un rôle de support, de dépanneur.** Lui son rôle c'est d'enseigner puis nous, on a un rôle de stimulateur. Il a **les compétences pour enseigner, il a des diplômes pour ça.** (P3-M)

Néanmoins, plusieurs parents n'hésitent pas à prescrire l'intégration de certains éléments de leur rôle à celui des enseignants, comme par exemple être empathique envers l'enfant et assurer un soutien personnalisé à son développement psychosocial.

On peut dire que la responsabilité de l'enseignant est la même que celle du parent aux niveaux émotif, affectif. Il faut qu'ils soient **attentifs** à l'enfant puis il faut qu'ils les **supportent** moralement. (P6-M)

Par ailleurs, certains parents considèrent qu'ils contribuent à l'élaboration des savoirs académiques tout en souhaitant que l'enseignant joue un rôle « d'éclaireur » auprès d'eux afin qu'ils puissent instaurer une intervention éducative concertée.

Il faudrait que les **enseignants nous éclairent**, nous montrent comment faire pour supporter notre enfant, ce serait intéressant s'ils nous renseignaient. (P3-S)

Les discours tenus par les parents concernant les rôles d'éducateurs que chacun doit jouer, laissent transparaître une sorte d'étanchéité entre les deux contextes d'apprentissage, laquelle ne facilite guère l'émergence d'une action éducative conjointe.

Rôle que les enseignants s'attribuent et reconnaissent aux parents

Les enseignants conçoivent leur rôle de manière analogue à celle des parents car ils le qualifient aussi comme étant celui d'un spécialiste, responsable de l'acquisition des savoirs académiques. Cependant, leurs propos montrent les traces d'un pouvoir institué et socialement reconnu, à partir duquel ils prescrivent aux parents des devoirs et des obligations. Le rôle des parents **devant être** d'un tel ordre et **devant s'exercer** dans un tel sens.

Notre rôle est différent de celui des parents. Les rôles se complètent car le travail que nous faisons à l'école **doit être continué à la maison**. Nous autres on aborde les matières puis c'est aux parents de continuer à la maison par le **support** pour les devoirs. **Je veux** que le travail des parents permette de consolider ce que j'ai fait avec les enfants à l'école. **Je ne veux pas que les parents me disent quoi faire dans la classe**. Je peux lui expliquer ma démarche mais... (E7-S)

À ce rôle central de transmission des savoirs académiques, les enseignants ajoutent celui d'assumer, conjointement avec les parents, la formation sociale en assurant un soutien psychologique à l'enfant. Par ailleurs, quelques enseignants affirment partager leur rôle avec des parents-partenaires ; ce qui nous porte à penser que ces enseignants sont en processus de réorganisation des représentations de leur rôle d'éducateurs. Cohérents avec leur prise de position initiale, ils attribuent aux parents des rôles d'un autre ordre que les leurs en affirmant que ceux-ci doivent se restreindre essentiellement au soutien affectif ainsi qu'à la formation personnelle et sociale de l'enfant. Cependant, ils adressent un **devoir-faire** en leur imposant de jouer un rôle de « superviseurs » pour les devoirs et les leçons. Quelques-uns d'entre eux discutent prudemment autour d'un éventuel support conjoint parents-enseignants à l'élaboration des savoirs chez l'enfant.

Cette logique discursive permet de voir l'établissement de frontières de compétences et d'actions servant de paramètres à l'exercice des rôles de chacun et, d'emblée, le maintien de la bipolarité des rôles telle que les modèles éducatifs traditionnels la supposent. La volonté d'imposer le respect des « limites territoriales » des professionnels de l'enseignement est évidente. Ce maintien des rôles traditionnels a des incidences directes sur les modes d'intervention retenus ainsi que sur la possibilité d'instaurer une intervention concertée. On risque donc de manquer le virage vers les avenues novatrices d'élaboration des savoirs où les interactions sociales multiples sont considérées comme étant bénéfiques à l'enfant. On le prive ainsi d'une source éventuelle de médiation particulièrement intéressante.

D'ores et déjà, on constate que les représentations qu'entretiennent les parents et les enseignants à propos de l'apprentissage et du rôle d'éducateur qu'ils s'attribuent et reconnaissent à l'autre partenaire sont porteuses d'indices de leur représentation de l'intervention éducative et de la manière dont ils disent l'assurer. Examinons donc comment ces partenaires définissent leurs modes d'intervention (voir annexe 2), comment ils en parlent et ce qu'ils disent de l'intervention des partenaires.

L'intervention éducative

Ce thème constitue l'axe central du discours enseignant car il est considéré comme étroitement lié au rôle institutionnel assumé par les enseignants. Pour leur part, les parents sont plus timides lorsqu'ils discutent sur leur mode d'intervention puisqu'ils considèrent que celui-ci doit nécessairement se moduler sur le modèle privilégié par leurs partenaires.

Les enseignants se placent d'un point de vue personnel (**je, moi-je**) mais aussi en tant que professionnels expérimentés pour parler de leur démarche d'intervention. Par ailleurs, lorsqu'il s'agit de qualifier ou de légitimer le mode d'intervention retenu, ils s'éloignent de l'énoncé pour se placer d'un point de vue institutionnel en utilisant le collectif **nous**. C'est au nom de tous les enseignants que ce **nous-on** se déplace dans les discours.

J'ai remarqué que le cours magistral est encore efficace. Il faut mélanger les méthodes. **Je** place les enfants en situation pour qu'ils puissent découvrir par eux-mêmes. **Je** lui donne des pistes pour l'aider à découvrir. J'identifie, **je** questionne l'enfant qui ne comprend pas puis **je** l'amène tranquillement à ma méthode parce que c'est plus efficace.

On n'a pas beaucoup de temps pour faire confronter les idées. Les programmes sont trop chargés, ça **nous** empêche d'appliquer cette manière-là. **On** a peu de temps pour résoudre les confrontations des élèves. Mais avec les programmes, **on** peut favoriser l'interaction maître-élève. (E3-S)

Les propos suivants illustrent bien que la dimension relationnelle (maître-élève) de l'intervention éducative a pris de l'importance au fil des ans suite à l'entrée en culture de concepts véhiculés par les approches humanistes.

J'ai beaucoup évolué dans mon apprentissage avec les enfants. **Avant**, c'était une relation très hiérarchique, tandis qu'**aujourd'hui**, c'est plus d'égal à égal. **On** est des amis en fait, avec lesquels je suis honnête à tous les niveaux. (E14-M)

Si l'on s'attarde à l'aspect pédagogique, on remarque que la majorité des enseignants optent pour un mode d'intervention plutôt centré sur la transmission des savoirs par le biais d'exposés magistraux, de démonstrations systématiques basées sur le modèle expérimental des sciences ainsi que sur la mise en place de dispositifs didactiques complexes. Même si certains considèrent l'environnement didactique comme le fond de scène des activités d'apprentissage de l'élève, ils affirment être les acteurs principaux assurant la direction de la démarche d'apprentissage.

En cohérence avec cette prise de position, ils manifestent des réserves concernant le recours à un mode interactif d'intervention visant la réorganisation des savoirs, car le travail en équipe est retenu

uniquement comme une intervention d'appoint. Même si le principe de la co-élaboration des savoirs par des interactions multiples est connu par certains d'entre eux, il ne semble pas contribuer au renouvellement des pratiques éducatives.

D'habitude, je fais de l'**enseignement collectif** parce qu'en classe, ce n'est pas la même chose que dans la famille où il y a un ou deux enfants seulement. J'essaie de rendre ça agréable avec du concret puis de partir du vécu. (E2-S)

L'**échange entre enfants** est bénéfique. Par exemple, lorsque je les fais travailler en **équipe** sur l'ordinateur, ils doivent bien tenir compte de l'idée de l'autre. Mais la trop grande charge des programmes constitue un frein aux échanges ; on n'a pas le temps ! Il faudrait absolument des classes moins nombreuses et des étapes moins longues. (E12-M)

Rappelons que les parents disent moduler leur intervention sur celle des enseignants afin d'éviter de confondre l'enfant, tout en critiquant les nouvelles méthodes d'enseignement jugées trop complexes et peu efficaces par rapport à celles d'antan. Préoccupés par le bien-être de leurs enfants, ils adressent des prescriptions aux enseignants afin que ces derniers assurent un mode d'intervention respectant l'unicité de l'élève.

À l'instar des enseignants, les parents affirment aussi avoir des réticences vis-à-vis de l'intervention de type interactif. La confrontation des idées n'est pas retenue puisqu'elle est perçue comme un conflit relationnel et, dans cette optique, la convivialité se doit d'être préservée. À partir de ce point de vue, toute anticipation d'une régulation cognitive est écartée et le travail en équipe est perçu, essentiellement, comme un mode de fonctionnement assurant la formation aux valeurs de partage et de respect d'autrui. Voyons ce qu'ils avancent à cet égard :

Nous avons peur de proposer des méthodes que l'enseignant n'acceptera pas ou qui vont mêler l'enfant. En général, **on va se plier** par crainte de provoquer un blocage chez l'enfant. (P1-S)

Quand il y a **confrontation** des idées, c'est mieux de le laisser réaliser par lui-même où il s'est trompé parce qu'autrement, cela peut **briser ma relation** avec l'enfant ; ça c'est important. (P4-M)

En équipe, les enfants apprennent surtout à **vivre ensemble**, à **respecter l'idée des autres**. Ils **se socialisent** au point de vue du comportement. (P13-S)

Ces prises de position réciproques concernant l'intervention éducative permettent de penser que transgresser les modes traditionnels d'intervention éducative qui caractérisent encore le monde de l'enseignement, semble difficile. Même si l'on se rend compte que quelques-uns manifestent une certaine connaissance des concepts théoriques sous-tendant une approche constructiviste et/ou socio-constructiviste, l'intégration de ces principes à leurs pratiques éducatives est négligée.

Nous parlons d'une connaissance relative de ces approches (même chez les enseignants) puisque, comme nous l'avons déjà signalé, on ne semble pas tenir compte de l'organisation conceptuelle initiale chez l'apprenant. Misant plutôt sur la complexité du dispositif didactique, les enseignants risquent de mener une intervention pédagogique à vide puisqu'ils ne permettent pas au sujet connaissant d'initier une action cognitive visant à réorganiser son point de vue initial.

EN GUISE DE CONCLUSION

Au terme de ce parcours analytique, il est plausible de penser que le réseau de représentations de la situation d'apprentissage tel que dégagé des propos tenus par les parents et les enseignants joue pleinement au plan symbolique, car il sert de cadre interprétatif à l'objet qui les concerne tous les deux et de cadre de référence pour leurs pratiques éducatives concrètes. Les représentations que nous avons reconstruites suite à l'analyse des thèmes discursifs traités (apprentissage-processus, savoirs, produits de l'apprentissage, rôle d'éducateur) nous portent à croire que ces éducateurs appréhendent l'intervention éducative selon les principes du paradigme éducatif rationnel auquel ils ont intégré des éléments du paradigme humaniste. Malgré le fait que l'enfant ait été placé au centre de la démarche éducative, ces éducateurs hésitent à transgresser le mode traditionnel d'intervention fondé sur la transmission linéaire des savoirs institués. Dans le même sens, le rôle d'acteur central dans la transmission des connaissances qu'ils s'attribuent les empêche d'opter pour un rôle de médiateurs dans la construction des savoirs chez l'enfant.

En somme, il est légitime de penser que ces représentations, fortement ancrées socioculturellement, font obstacles à l'émergence d'une intervention éducative susceptible de favoriser la participation du sujet à la structuration du savoir et lui permettant une compréhension accrue des objets à l'étude. Les principes sous-tendant le modèle pédagogique d'inspiration constructiviste et socioconstructiviste ne semblent pas étayer les pratiques éducatives de ces partenaires, même si ces derniers ont intégré à leurs dires des connaissances de cet ordre puisées aux discours social et scientifique circulant dans la société québécoise.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABRIC, J. C. (1987), « Les représentations sociales », dans J.C. Abric, *Coopération, compétition et représentations sociales*, Fribourg, Del Val, p. 57-80.
- ANADÓN, M. et P. MINIER (1996), « Rapports indirects parents-enseignants et apprentissage scolaire de l'enfant », *Revue des sciences de l'éducation* (texte soumis).
- ANADÓN, M. (1989), *L'école québécoise : jeux et enjeux de forces sociales 1970-1980*, Québec, Laboratoire de recherche sociologique, Université Laval.
- BANDURA, A. (1986), *Social foundation of thought and action : A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- BERTRAND, Y. et P. VALOIS (1980), *Les options en éducation. Point de vue... Point de mire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- BLUMER, H. (1969), *Symbolic interactionism, perspective and method*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- BLANCHET, A. (1987), « Interviewer », dans A. Blanchet et al., *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris, Dunod, p. 81-126.
- BLAYES, A. (1988), *Confrontation sociocognitive et résolution de problèmes*, Thèse de doctorat (inédiée), Université de Provence.
- CHAROLLES, M. (1978), « Introduction aux problèmes de cohérence des textes », *Langue Française*, vol. 38, p. 7-41.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993), *Être parent d'élèves du primaire : une tâche éducative irremplaçable*, Québec, Gouvernement du Québec, Ch. 3 et 4, p. 37-65.
- DANN, H. D., I. SCHLEE et D. WAHL (1982-1984), « Vorwort der Veranstalter », dans H. D. Dann, W. Humpert, F. Krause et K. Ch. Tennstädt, *Analyse und Modification subjectiver Theorien von Lehnera, Zentrum 1*, Bildungsforschung, p. 1-257.
- DANN, H. D. (1992), « Subjective Theories and their social foundation in education », dans M. Von Cranach, W. Doise et G. Mugny, *Swiss monograph in psychology*, vol. 1, N.Y., Hogrefe & Huber Publisher, p. 161-183.
- DOISE, W. (1990), « Les représentations sociales », dans R. Ghiglione, C. Bonnet et J. F. Richard, *Traité de psychologie cognitive 3 ; Cognition, représentation, communication*, Paris, Dunod, p. 111-174.
- ELBERS, E. (1986), « Interaction and instruction in the conversation experiment », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 1, n° 1, p. 77-89.

- GAGNÉ, R. M. (1976), *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, Montréal, Éd. HRW Ltée.
- GILLY, M. (1980), *Maître-élève : rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF.
- GILLY, M. (1988), *Les représentations sociales dans le champ éducatif*, Communication présentée dans le cadre du colloque « La relation maître-élève », UQAM-CIRADE, p. 9.
- GILLY, M., J. FRAISSE et J. L. ROUX (1988), « Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez les enfants de 11 à 13 ans », dans A. N. Perret-Clermont et M. Nicolet, *Interagir et connaître*, Fribourg, Del Val, p. 75-92.
- GIORDAN, A. et G. DE VECCHI (1987), *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Suisse, Éd. Delachaux.
- GOODNOW, J.J. (1980), « Everyday concept of intelligence and its development », dans N. Worren, *Studies in cross-cultural psychology*, vol. 2, London, Academic Press.
- HEIDER, F. (1958), *The psychology of interpersonal relations*, New York, Wiley.
- KELLEY, H. H. (1967), « Attribution theory in social psychology », dans *Nebraska Symposium on Motivation*, vol. 15, p. 197-238.
- MEAD, G. (1934), *Mind, self and society*, Chicago, University of Chicago Press.
- MEIRIEU, P. (1987), *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris, Éditions ESF, p. 11-71.
- MICHELAT, G. (1975), « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie », *Revue française de sociologie*, vol. 6, p. 229-247.
- MINIER, P. (1995), *Les représentations de l'apprentissage : système symbolique médiateur de l'interaction parents-enseignants*, Thèse de doctorat non publiée, UQAC-UQAM.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1977), *Livre vert*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1982), *Une école communautaire et responsable*, Québec, Gouvernement du Québec, p. 34, 35, 38, 56.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1988), *Loi de l'Instruction publique : Art. 45-47*, Québec, Gouvernement du Québec, chap. 84.
- MONTEIL, J. M. (1989), *Éduquer et former : perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG.
- PERRET-CLERMONT, A. N. et M. NICOLET (1988), *Interagir et connaître*. Fribourg, Del Val.

- VANDENPLAS-HOLPER, C. (1987), « Les théories implicites du développement et de l'éducation », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 11, n° 1, p. 17-39.
- VIGNAUX, G. et K. FALL (1992), *Cohérence discursive et construction des connaissances*, Cahier de recherche n° 15, Montréal, CIADEST, 65 p.

ANNEXE I

Lectures effectuées sur le corpus

-
- Niveaux d'organisation des discours > Énonciation, argumentation.
 - Lecture comparative des représentations des deux groupes.
-
- \diamond Prise en compte des traces des opérations de sélection et de composition d'objets : de quoi on parle.

 - \diamond Repérage des traces des opérations de prédication des objets : ce qu'on en dit.

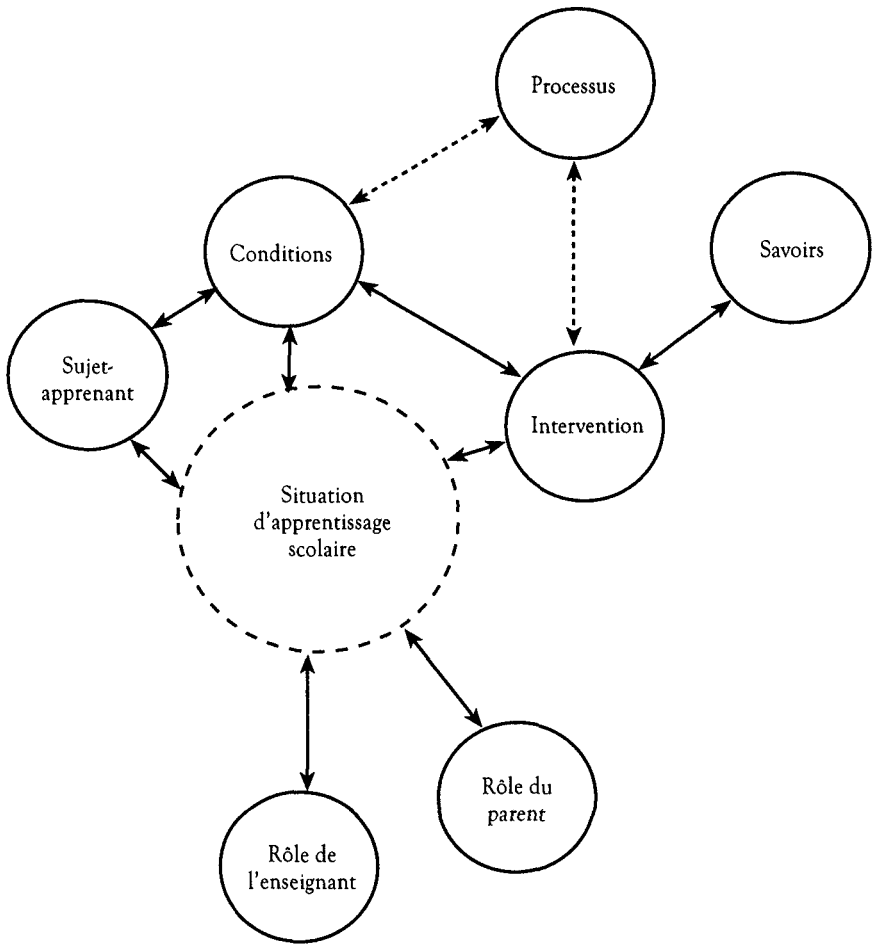
 - \diamond Prise en compte de la cohérence discursive : trame argumentative.

 - \diamond Repérage des places d'où l'énonciation s'effectue, des pronoms personnels, de lieu et d'espace de l'énonciation, travail sur les modalités d'expression.

 - \diamond Lecture comparative des éléments représentationnels élaborés et exprimés par les membres des deux groupes institutionnels.
-

ANNEXE 2

Réseau de représentations : ancrage du mode d'intervention privilégié



Situation d'apprentissage scolaire :
thème discursif central.

Apprentissage-processus :
processus,
conditions,
sujet-apprenant.

Apprentissage-produit :
savoirs.

Intervention :
intervention éducative des partenaires.

Rôle d'éducateur :
rôle du parent,
rôle de l'enseignant.



Flèches indiquant un lien indirect avec les thèmes traités.



Flèches indiquant l'interaction :
thèmes central et périphérique ;
distance thème central et valeur
accordée par les répondants ;
les liens entre les thèmes.



Cercle hachuré : ouverture du thème central aux thèmes périphériques.