

L'éducation à la prévention du sida : illustration d'une approche interactionniste des conversations d'enseignants et enseignantes de sciences du Gabon

Liliane Mbazogue-Owono

Volume 30, numéro 1, mai 2011

De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1085481ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1085481ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

1715-8702 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Mbazogue-Owono, L. (2011). L'éducation à la prévention du sida : illustration d'une approche interactionniste des conversations d'enseignants et enseignantes de sciences du Gabon. *Recherches qualitatives*, 30(1), 84–107. <https://doi.org/10.7202/1085481ar>

Résumé de l'article

La question du sens d'un événement ou d'une situation est au coeur de nombreux travaux dans le domaine des sciences humaines et sociales, y compris dans le domaine éducatif, et peut être abordée selon différentes perspectives (réalisme, interactionnisme, etc.). Selon l'interactionnisme symbolique, la définition du sens est fonction des acteurs et de l'interprétation qu'ils font de la situation vécue. Cet article a pour objectif d'éclairer la construction du sens accomplie par des enseignants et enseignantes de sciences du Gabon lorsqu'ils discutent entre eux d'une question à la fois sensible, multiréférentielle et supposant plusieurs changements pédagogiques, soit la question de l'éducation à la prévention du sida. Il explore en particulier le jeu interactif et argumentatif ayant sous-tendu leurs discussions, soit les processus conversationnels et les positionnements qui les marquent.

L'éducation à la prévention du sida : illustration d'une approche interactionniste des conversations d'enseignants et enseignantes de sciences du Gabon

Liliane Mbazogue-Owono, Doctorante¹

Université Laval

Résumé

La question du sens d'un événement ou d'une situation est au cœur de nombreux travaux dans le domaine des sciences humaines et sociales, y compris dans le domaine éducatif, et peut être abordée selon différentes perspectives (réalisme, interactionnisme, etc.). Selon l'interactionnisme symbolique, la définition du sens est fonction des acteurs et de l'interprétation qu'ils font de la situation vécue. Cet article a pour objectif d'éclairer la construction du sens accomplie par des enseignants et enseignantes de sciences du Gabon lorsqu'ils discutent entre eux d'une question à la fois sensible, multiréférentielle et supposant plusieurs changements pédagogiques, soit la question de l'éducation à la prévention du sida. Il explore en particulier le jeu interactif et argumentatif ayant sous-tendu leurs discussions, soit les processus conversationnels et les positionnements qui les marquent.

Mots clés

DÉFINITION DU SENS, ENTREVUE COLLECTIVE, INTERACTION, ENSEIGNEMENT DES SCIENCES, GABON

Introduction

L'éducation à la prévention du sida à l'école suscite de grands espoirs à l'échelle tant internationale que locale, cette éducation étant considérée comme un facteur clé pour lutter contre la propagation du virus. Emboîtant le pas de plusieurs autres pays africains (Afrique du Sud, Sénégal, Ouganda, etc.), le Gabon s'est lancé dans la lutte contre le VIH/sida en milieu scolaire. Des enquêtes socioculturelles ont été conduites en 1996-1997 (sous la tutelle de l'UNESCO et du FNUAP), puis en 2003 par le ministère de la Santé publique du Gabon. Elles ont montré chaque fois une méconnaissance prononcée en matière de sexualité chez les jeunes du secondaire. Par exemple, selon l'enquête de 2003, près de 85 % des élèves ignorent que la prostitution, le

vagabondage sexuel et le non-usage du préservatif constituent des facteurs de risque pour la transmission du VIH, 67 % disent ne pas avoir utilisé le préservatif lors de leur premier rapport sexuel et, parmi ceux qui disent avoir des rapports sexuels fréquents, 70 % n'utilisent pas toujours de préservatif; enfin, 40 % pensent que le sida se guérit.

Devant des résultats aussi inquiétants pouvant conduire à un accident démographique pour un pays d'à peine un million et demi d'habitants, le gouvernement gabonais a entrepris, par le biais du ministère de l'Éducation nationale, des actions de sensibilisation dont l'introduction de l'éducation sexuelle dans les programmes d'enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) du secondaire.

Or, qu'en est-il? Comment cette nouvelle thématique qui implique d'assumer l'éducation à la prévention du sida s'incarne-t-elle dans le quotidien des classes? Qu'en pensent les maîtres d'œuvre de celle-ci, soit les enseignants et enseignantes? Cette dernière question est au cœur de ma recherche de doctorat (en cours) qui a pour objectif de documenter et d'analyser la construction de sens que des enseignants et enseignantes de sciences du secondaire réalisent lorsqu'ils discutent entre eux de cette question sensible. À cette fin, j'ai opté pour une forme d'enquête qui repose sur le jeu de la rencontre et permet, sur le plan de l'analyse, d'en suivre les négociations, soit l'entretien de groupe. Cet article traite des processus d'interaction observés. Toutefois, en vue de comprendre les défis auxquels sont confrontés les enseignants et enseignantes disciplinaires lorsqu'ils prennent en charge une question qui, comme celle du sida et de sa prévention, appelle plutôt un regard pluriel, je présente d'abord brièvement, dans la section qui suit, la nature à la fois multiréférentielle et socialement vive de la prévention du sida. Par la suite, je présente les formats d'enquête et d'analyse retenus et, au moyen d'extraits des entretiens collectifs réalisés, j'illustre le jeu des interactions, les processus conversationnels et les positionnements des enseignants et enseignantes.

Le contexte de la prévention du sida dans l'enseignement des sciences

Les questions de société (par exemple, faut-il être pour ou contre les OGM?, comment freiner la propagation du sida?) sont, selon Fourez (2002), des questions dont l'intelligibilité requiert de quitter « les simplifications typiques des langages disciplinaires » (p. 188), au profit d'un regard interdisciplinaire ou d'un regard multiréférentiel (Ardoino, 1993) qui intègre des savoirs populaires ou profanes (Callon, Lascoumes & Barthe, 2001) en plus des savoirs spécialisés et disciplinaires. C'est dans cette perspective, et en vue de favoriser le développement chez les jeunes d'une citoyenneté active, que s'est

développée dans la recherche en enseignement des sciences, notamment, l'approche des questions socialement vives (QSV)² ainsi nommées pour les raisons suivantes. D'une part, ces questions porteuses d'incertitudes et de divergences (Legardez, 2006) font l'objet de multiples débats, voire de conflits, tant dans les communautés scientifiques que dans la sphère publique. D'autre part, elles sont médiatisées³ au point où la majorité des citoyens et citoyennes, y compris les acteurs de la situation didactique, en ont une connaissance même sommaire (Simonneaux, 2008).

Une revue de littérature sur la prise en charge scolaire de ces questions m'a conduite à y rattacher celle du sida. En effet, en plus d'être d'actualité à l'échelle internationale, la question du sida est une question multiréférentielle et controversée parce qu'on peut l'aborder selon différents regards qui sont autant de façons « de définir la situation », pour reprendre l'expression de Thomas reconduite par Hugues (Chapoulie, 1996), et qu'il y a autant de façons d'intervenir dans le cadre de la prévention. Par exemple, la prévention du sida fondée sur un regard biomédical vise à faire adhérer les individus à des normes de conduites (port du préservatif, abstinence, fidélité, etc.) définis par des experts (les médecins, notamment les épidémiologistes, les dirigeants de l'État) (Paicheler, 2000). Cette prévention passe par l'information et la sensibilisation (Calvez, 2004, p. 20), le postulat étant que les personnes adoptent des « comportements à risques » parce qu'elles ne disposent pas d'une « bonne information ». Ce type de prévention ne tient donc pas compte de la dimension sociale de la santé et des aspects structurels, socioculturels et psychologiques qui contribuent aux conduites et aux prises de décision (St-Pierre, 1998).

De même, la prévention du sida fondée sur un regard psychosocial et culturel prône une approche participative qui valorise les savoirs socioculturels et l'écoute des communautés en adaptant le message de prévention à leurs besoins (St-Pierre, 1998); ce qui permet par ailleurs d'établir des « ponts culturels » entre les savoirs scientifiques et les savoirs socioculturels (Massé, 1995, p. 465). En effet, cette prévention lie les valeurs, les normes sociales et les modèles culturels (telles les conceptions de la sexualité, des rapports homme-femme, de la maladie, du sida, etc.) aux interactions et pratiques sociales particulières (telles la polygamie, la circoncision, la scarification, etc.) qui participent à la propagation du sida (Herzlich, 2005; Jodelet, 1989; Schoept, 1991).

Enfin, la prévention du sida basée sur un regard économique et sociopolitique lie les questions de pauvreté et d'analphabétisme à des pratiques sociales (diverses formes de délinquance, de prostitution et de migrations) favorisant la propagation du sida (Dozon, 1999). De cela découlerait la

nécessité de combattre la pauvreté et l'analphabétisme pour lutter contre le sida.

Ces différents modèles de prévention du sida ont des incidences sur le plan éducatif. En effet, elles façonneraient non seulement le type de savoirs pris en compte, mais aussi les approches éducatives adoptées, celles-ci allant de la simple transmission d'informations au développement de la réflexion critique à propos des systèmes sociopolitiques. De plus, chaque approche peut jouer différemment sur le point de vue des élèves et favoriser ou non une action sociale.

Ainsi, le modèle d'intervention biomédical, de nature informative, conduit à des pratiques éducatives fondées sur la transmission de connaissances sur le sida et sur la persuasion des élèves quant aux « bonnes conduites » à adopter (Marzin, 2001). Dans ces pratiques, qui passent par des stratégies telles que l'exposé magistral, la saisie d'informations, etc., le savoir de l'élève (ses conceptions de la situation) n'est pas considéré et l'enseignant ou l'enseignante est vu comme le détenteur du seul savoir valide, soit le savoir biomédical. Or, en se référant à divers travaux portant sur les conceptions ou représentations dites « spontanées » des élèves, il a été montré, d'après Désautels (1998), que « ces représentations resurgissent dans le discours des personnes interrogées à propos de divers phénomènes en dépit d'une longue fréquentation des classes de sciences » (p. 6-7). En d'autres termes, transmettre ou communiquer au « récepteur » une information, un savoir prédigéré, selon Désautels, ou encore rechercher une modification des conduites des élèves résultant des contraintes extérieures n'est guère fécond. Cette façon de faire n'a, le plus souvent, comme résultat que de susciter chez l'élève la mémorisation des connaissances utiles pour les examens scolaires et oubliées quelques semaines après car difficilement utilisables au quotidien.

Le modèle d'intervention psychosocial et culturel, fondé sur la négociation d'une voie de prévention communautaire, pour sa part, met de l'avant des pratiques éducatives participatives et délibératives qui privilégient les interactions de groupe et des activités telles que les débats, les discussions, les jeux de rôles, l'élaboration d'un projet de vie, etc., dans lesquelles le point de vue des élèves est valorisé dans la construction de connaissances susceptibles d'être utilisées en contexte social (Paicheler, 2000). Ce type de pratiques est également privilégié dans une approche socio-économique et politique, mais la portée en est plus large. Dans cette approche, sont mises de l'avant les activités éducatives qui privilégient la conscience et l'esprit critique au sujet des relations sociales, des systèmes sociopolitiques, de l'attribution des ressources, etc. (Smith & Peterat, 2000). Cela revient à encourager chez les

élèves l'appropriation de connaissances susceptibles d'inspirer une réflexion sur les conditions sociales et, donc, de développer des valeurs d'équité, de justice, de paix, de responsabilité citoyenne.

Comme cela a été montré ailleurs (Mbazogue-Owono, 2004), le pari d'une éducation à la prévention du sida, qui ne s'en tient pas au seul regard biomédical, ne va pas de soi dans les classes de sciences, entre autres parce que cela implique de passer d'une pédagogie de la transmission, qui est le mode dominant (Lyons, 2006), à une pédagogie de la conscientisation et de la participation (Mannah, 2002). En effet, éduquer à la prévention suppose l'apprentissage non seulement de connaissances au sens classique du terme, mais aussi de potentiels d'action, de compétences qui sont à la fois pratiques, psychosociales et sociopolitiques. Cela nécessite au moins deux changements majeurs dans les contenus et les pratiques d'enseignement. D'une part, il faut faire place aux questions de l'existence courante et citoyenne et orienter les contenus d'enseignement en conséquence (Fourez, 2002). D'autre part, il faut faire place à l'interdisciplinarité et à la délibération, puisque éduquer à la prévention signifie aussi discuter de sujets dont le traitement n'est pas univoque, plusieurs types de savoirs s'y conjuguant (scientifiques, culturels, civiques, éthiques, etc.) (Larochelle & Désautels, 2006). Cette situation suppose donc un triple défi pour les enseignants et enseignantes des disciplines, tels ceux des sciences : partir d'un horizon disciplinaire vers un horizon multiréférentiel, partir des questions formelles vers des questions ouvertes et sensibles, voire taboues, et, enfin, partir d'une vision verticale de l'enseignement vers une vision horizontale, où les savoirs des élèves sont valorisés. Or qu'en est-il ?

Si l'on en croit les travaux de Albe et Simonneaux (2002), de Levinson (2006), de McGinnis et Simmons (1999) et de Oulton, Day, Dillon et Grace (2004), les enseignants et les enseignantes de sciences se sentiraient généralement peu aptes à traiter de sujets qui ne sont pas du ressort de la formation disciplinaire qu'ils ont reçue. Ils se sentiraient également démunis à l'égard des questions socialement vives et porteuses d'incertitudes ou de controverses et auraient tendance à éviter de tels sujets et à s'en tenir à ceux qui entrent dans le moule scolaire habituel et dans ce qui est recevable publiquement. Est-ce le cas au Gabon ? Comment les enseignants et les enseignantes de SVT du secondaire prennent-ils en charge cette nouvelle orientation donnée par le gouvernement gabonais aux programmes de SVT ? Comment en parlent-ils ? Quelles ressources discursives convoquent-ils lorsqu'ils conversent entre eux de cette problématique ? Cet article ne vise pas à répondre de façon exhaustive à ces questions. Il vise plutôt à expliquer la

méthodologie d'enquête et d'analyse en vue de faire ressortir la perspective interactionniste qui les informe.

Une approche méthodologique : l'entrevue collective

En vue d'étayer cet intérêt de recherche, l'éclairage théorique apporté par l'interactionnisme symbolique apparaît approprié, d'une part parce que la question du sens y est centrale, d'autre part parce que les événements ou situations sont abordés du point de vue des acteurs concernés et qu'on s'intéresse à leurs façons de les définir, le postulat étant que les événements ou situations n'ont pas toujours les mêmes significations pour les gens qui les vivent. Le sens d'une situation serait ainsi fonction de l'interprétation qu'en font les individus, étant entendu que celle-ci peut faire l'objet de négociations et même de luttes entre eux. Par exemple, en étudiant les fumeurs de marijuana dans les années 1950, Becker (1985, p. 25) a pu relever que ceux que les normes sociales catégorisent comme des déviants (*outsiders*) ne se considèrent pas comme tels. Ces derniers considèreraient même que ce sont ces « entrepreneurs de morale » qui sont « *outsiders* », c'est-à-dire étrangers à leur monde. Cette étiquette ne rend donc pas compte d'un état mais résulte d'un processus de définition et d'interaction, d'où l'intérêt, selon Becker (2004a), de porter l'attention sur la « façon dont les gens agissent ensemble pour créer une activité qui devient quelque chose à quoi ils ont contribué » (p. 247) et dont le résultat, imprévisible, nécessite un engagement des acteurs.

Du point de vue théorique comme empirique, cette approche implique donc que, pour comprendre le point de vue des acteurs, il faut s'intéresser à eux, partir de leur raisonnement, en les laissant eux-mêmes s'exprimer et « raconter ce qui leur est arrivé avec leurs propres mots » (Becker, 2004b, p. 74). C'est dans cette perspective que l'entrevue collective m'a paru un format d'enquête pertinent, d'une part parce que l'entrevue est, comme le souligne Poupard (1997), l'un des meilleurs moyens pour saisir le sens attribué par les acteurs à leurs représentations du monde; d'autre part, parce que, sous sa forme collective, elle s'apparente à une rencontre sociale et permet d'observer l'expression aussi bien de la diversité et de la divergence que du consensus (Markova, 2003). De plus, comme un tel contexte d'échange laisse la possibilité aux participants et participantes de commenter les points de vue et les expériences relatés par l'un ou l'autre (Kitzinger & Barbour, 1999), cela permet à la chercheuse d'observer le travail de coopération (au sens de Becker), les accords et désaccords qui marquent la construction ou la définition du sens.

Par ailleurs, lorsqu'il s'agit de sujets sensibles, voire tabous (telle la question du sida en contexte gabonais), l'entrevue collective serait plus

appropriée que l'entrevue individuelle selon Duchesne et Haegel (2004), Farquhar (1999) et Markova (2003), cette dernière ayant travaillé sur le secret médical lié au sida. En effet, Duchesne et Haegel, comme Farquhar, soutiennent que, même si spontanément on peut penser que l'entrevue en tête à tête convient mieux, il semble que dans la mesure où l'entrevue collective rassemble des personnes concernées et ayant une même expérience, elle faciliterait « l'échange des points de vue et [contribuerait] par entraînement à la divulgation de pratiques ou d'opinions généralement tenues sous silence » (Duchesne & Haegel, 2004, p. 32). De plus, toujours selon ces auteurs, ce type d'entrevue tendrait à réduire le contrôle exercé par l'enquêteur en transférant au groupe le pouvoir de définir les questions pertinentes et la logique des débats. Selon Markova, l'entrevue collective constitue également une approche féconde pour voir en action, si l'on peut dire, comment les gens classent, catégorisent et nomment les événements ou phénomènes, et négocient le tout. Enfin, lorsque cette entrevue se déroule entre collègues, ces derniers seraient plus enclins à mobiliser des termes, des croyances, des explications, des pratiques qui font sens dans leur communauté professionnelle (Radley & Billig, 2000).

Tenant compte du fait que la discussion de sujets sensibles est plus aisée dans les groupes de petite taille (Markova, 2003), j'ai organisé quatre groupes comprenant en moyenne cinq enseignants et enseignantes du secondaire pour une durée d'environ deux heures, suivant un canevas d'entrevue portant sur la pertinence et la faisabilité de l'éducation au sida en SVT, la prise en charge des aspects culturels et socioéconomiques, etc. Chaque partie a comporté une vignette servant d'élément déclencheur à la discussion (par exemple, des propos d'enseignants et enseignantes ou d'élèves sur la question du sida), suivie de questions ouvertes à structure moins formelle afin d'inciter les participants et participantes à discuter et permettre, comme dans la « vraie vie » (*real life*) (Krueger, 1994, p. 19), le jeu des influences mutuelles.

Le recrutement des enseignants et enseignantes s'est fait de deux façons. J'ai rencontré certains dans leurs établissements et leur ai proposé de participer à l'étude en les invitant, à leur tour, à faire la proposition à d'autres collègues intéressés. Un choix de dates préalablement arrêtées a été suggéré à ceux et celles qui ont accepté. Les groupes ont donc été formés en fonction des dates identiques choisies par les membres. Les extraits retenus dans cet article, à des fins d'illustration du processus analytique, proviennent de deux entrevues qui se sont déroulées chacune avec cinq personnes (trois femmes et deux hommes) ayant enseigné de 2 à 6 occasions l'éducation à la prévention du sida. Dans le premier groupe, l'âge des participants varie entre 35 et 50 ans, et l'expérience

d'enseignement, de 8 à 15 ans. Dans le deuxième groupe, l'âge varie entre 35 et 55 ans, et l'expérience d'enseignement, de 6 à 25 ans.

Une vision analytique de type interactionniste

La vision analytique adoptée dans ce travail est présentée ici en deux étapes, d'abord la perspective théorique qui a guidé l'analyse, puis les étapes de l'analyse ou le processus analytique.

La perspective analytique

Comme je l'ai indiqué, l'analyse qui inspire ce travail est de type interactionniste, c'est-à-dire qu'elle se penche sur la parole des acteurs et l'étudie « en [la] considérant comme l'activité de sujets qui interagissent dans des situations déterminées » (Maingueneau, 1995, p. 6). J'ai opté pour une approche qui vise à éclairer la construction de sens d'enseignants et enseignantes qui discutent entre eux de l'éducation à la prévention du sida. En effet, donner du sens suppose de « s'entendre sur les situations et les façons de les gérer » (Vion, 1992, p. 94), une « mise en forme » commune (Simmel, cité dans Collombo, 1998, p. 15) ou un ordre négocié (Strauss, 1992), en s'appuyant sur des présupposés culturels qui sont reconstruits ou ajustés sous l'influence réciproque que les partenaires en coprésence exercent sur leurs actions respectives (Goffman, 1973, p. 23). Dans ce processus de mise en forme commune, les locuteurs en interaction peuvent sans cesse changer de position en fonction des arguments progressivement avancés par les uns et les autres.

Ainsi, pour éclairer cette construction de sens des acteurs, j'ai combiné, comme le suggère Markova (2003) concernant les questions sensibles, et comme l'a par ailleurs exploité Morrissette (2010), une analyse thématique du contenu à une analyse conversationnelle, la première permettant de faire ressortir la progression de l'argument dans le contenu discursif (Markova, 2003), la seconde se centrant sur les détails de l'interaction en prêtant attention notamment aux tours de parole, dans le but de cerner les mouvements langagiers ou conversationnels (Kerbrat-Orecchioni, 1996, 1998). En résumé, cette double démarche s'est intéressée aux arguments développés et à leur justification comme à leur négociation au sein du groupe, afin de dégager les prises de position successives exprimées tout au long de la conversation.

J'ai ainsi examiné comment les énoncés s'articulent dans la conversation, sachant, comme le dit Salazar Orvig (2003), que chaque nouvel énoncé vient se placer dans un espace de sens en s'opposant, en apportant une modulation ou une continuation du précédent, et qu'il n'a de sens que dans le mouvement décrit, d'où l'intérêt de suivre les tours de parole pour y dégager les choix de significations. En d'autres termes, j'ai tenté de rendre compte de la

négociation conversationnelle qui s'accomplit en repérant les accords et les désaccords qui se manifestent entre les énoncés et les positionnements adoptés⁴, cela permettant, en outre, de mettre en lumière les bornes perçues comme acceptables par les interlocuteurs (Markova, 2003) dans la discussion du sujet sensible qu'est celui de l'éducation à la prévention du sida.

En définitive, cette démarche d'analyse permet de voir comment les ressources discursives émergent et sont négociées par le jeu des interactions dans le groupe, afin de cerner les positions consensuelles ou contrastées et d'examiner les accords ou désaccords entre les membres dans leurs prises de position.

Les étapes de l'analyse ou processus analytique

Une première exploration des conversations m'a permis de retenir une grille d'analyse qui résume les critères d'analyse des séquences d'échanges, étant entendu qu'il s'agit de l'une des possibilités de lire et de présenter les façons de parler de l'éducation à la prévention du sida d'enseignants et enseignants gabonais. Cette grille consiste donc, après avoir identifié le thème en débat, à explorer la dynamique conversationnelle en vue de repérer dans les ressources discursives évoquées, les arguments et leur développement afin de repérer les différentes positions exprimées et celles finalement stabilisées, d'où le tableau 1 qui suit (page suivante). Loin de présenter une suite d'éléments indépendants et isolés, ce dernier résume les étapes d'un cheminement ou processus analytique dont l'ordre permet d'approcher une séquence conversationnelle : thème débattu → identification des ressources discursives mobilisées afin d'y repérer des arguments → repérage des postures argumentatives adoptées, dont le sens et l'orientation argumentative → repérage des positionnements (voir Tableau 1).

Dans ce processus analytique, il s'agit pour chaque thème débattu, à l'exemple de « comment briser les tabous » (première colonne), de repérer les différentes ressources discursives mobilisées par les interlocuteurs pour lui donner du sens, qu'elles aient été ou non l'objet d'une négociation. Par exemple, discutant de ce thème (voir le premier extrait de la section intitulée « Des positionnements d'enseignants et enseignantes »), une enseignante (Nora) évoque l'exploitation de séries télévisées qui font place à divers aspects de la sexualité (deuxième colonne). Comme je l'ai indiqué, certaines des ressources évoquées peuvent être argumentées ou négociées, les locuteurs développant ainsi un raisonnement qui fait appel à une série d'arguments corrélés, construits selon un sens spécifique et une orientation suivant différents procédés (tels l'exemplification, l'analogie, la description ou le

Tableau 1
Les catégories analytiques

Thèmes	Ressources mobilisées	Posture argumentative	Positionnement
Thèmes débattus au cours de la conversation	L'ensemble des contenus informatifs évoqués ou négociés au cours d'un débat	Le sens et l'orientation (description, critique ou suggestion) de l'argumentation durant une négociation	Aperçu des positions exprimées puis finalement adoptées au cours d'une négociation (consensus ou divergence)

cadre, la réfutation, la démonstration, etc.) décrivant des postures argumentatives. Plusieurs types de classifications existent pour désigner ces procédés. Dans le cas de ma recherche, ceux les plus utilisés sont les postures descriptive ou narrative, critique ou évaluative, et suggestive. Ainsi, pour Nora, l'exploitation de séries télévisées permet de faire réaliser aux élèves que la sexualité fait partie de la vie quotidienne, mais aussi de les amener à critiquer différentes conduites sexuelles dans le but de faire des choix de mode de vie. Ce faisant, elle adopte une posture argumentative descriptive, laquelle lui permet de partager son expérience avec les autres membres. Celle-ci oriente le processus interactif ou le jeu argumentaire subséquent de la conversation. Aussi, ses collègues Grégory et Blédard relateront de même leurs expériences; le processus interactif prend ainsi le sens d'une série de description (troisième colonne). Enfin, l'argumentation déployée par un locuteur peut entraîner, chez les autres, « son acception, son refus ou [une] adhésion variable » (Breton, 2006, p. 19) suscitant parfois des contre-arguments. Ce que Chareaudeau et Maingueneau (2002) désignent par la défense de « positions discutables ». Les différents arguments mobilisés par les uns et les autres témoignent des choix qui sous-tendent des positionnements pouvant être unanimes ou divergents. Ainsi, Grégory et Blédard, sans rejeter l'exploitation de séries télévisées, favorisent la tenue d'un débat à partir, pour l'un, d'un jeu de questions-réponses et, pour l'autre, de la réalisation de recherches par les élèves. On observe donc une divergence (quatrième colonne).

Quelques exemples du jeu interactif

Pour mettre en exergue le jeu interactif dans les conversations des enseignants, les résultats sont ici présentés sous deux angles. Dans un premier temps, il

s'agit de présenter ce dont ont parlé les enseignants et enseignantes quand ils ont conversé entre eux de l'éducation à la prévention du sida. Ceci revient à esquisser un portrait des thèmes débattus. Dans un deuxième temps, il s'agit de présenter comment ils en ont parlé, c'est-à-dire en montrant les types de ressources qu'ils ont convoquées pour discuter de ces thèmes et comment ils se sont finalement positionnés.

Des thèmes débattus

Plusieurs thèmes ont été repérés dans l'analyse des conversations entre les enseignants : la pertinence de l'éducation au sida dans l'enseignement des sciences, la responsabilité de l'éducation à la prévention, le niveau d'enseignement où devrait débiter cette éducation à la prévention, les objectifs visés dans l'éducation à la prévention du sida, les stratégies appropriées à une conscientisation des élèves, l'ébranlement des tabous, la faisabilité du témoignage direct, la pratique de l'exposé-débat, la prise en compte des aspects socioculturels, la prise en compte des aspects socioéconomiques, la contribution d'autres disciplines scolaires, les stratégies d'évaluation de cet enseignement, etc.

La discussion de ces différents thèmes a mobilisé, de façon indissociable, de multiples ressources issues de divers registres tels que le registre des convictions personnelles, le registre socioculturel, le registre professionnel, le registre biomédical et le registre économique, et a conduit à l'adoption de différents positionnements. Compte tenu du caractère méthodologique de cet article, ne seront abordés ici que quelques cas de positionnements, et donc quelques types de ressources mobilisées, pour illustrer les différentes catégories retenues. Il s'agit particulièrement des positionnements relatifs à la stratégie d'ébranlement des tabous, à la responsabilité de l'éducation à la prévention, à l'exploration de la stratégie du témoignage direct et à la définition de l'infidélité dans un couple polygame concernant les aspects socioculturels.

Des positionnements d'enseignants et enseignantes

On distingue au sein des séquences conversationnelles des positionnements qui font état d'un consensus ou d'un accord entre les interlocuteurs et d'autres, au contraire, qui sont divergents (Collins & Markova, 2004)⁵.

Des échanges à positionnement divergent

Parmi les positionnements divergents, on note d'une part ceux qui sont diversifiés ou variables, et d'autre part, ceux qui sont discordants ou qui font état d'une opposition entre les interlocuteurs.

Un cas de positionnement variable. Ce type de positionnement est illustré par les deux extraits suivants portant sur les stratégies pour aider les élèves à s'ouvrir aux questions de sexualité et à briser les tabous. Dans le premier extrait, qui prend l'allure d'un partage d'expériences, comme on l'a vu, Nora⁶ présente la stratégie qu'elle privilégie. Elle propose l'exploitation de séries télévisées qui font place à divers aspects de la sexualité, cela permettant aux élèves de réaliser l'omniprésence de la sexualité dans la vie courante. Pour étayer son argumentation, elle décrit sa pratique. Ainsi, partant d'une série projetée à la télévision nationale, elle amène les élèves à y repérer les éléments de sexualité et à s'interroger sur ceux-ci dans le but de porter un jugement critique moral sur les conduites sexuelles mises de l'avant au regard des cultures locales, puis de faire réfléchir les élèves sur leurs propres conduites sexuelles en lien avec la propagation du sida. Et ce, sans se priver d'exprimer ses convictions personnelles en la matière, comme le suggère la fin de son propos.

Nora : Mais à l'intérieur du cours, j'ai des petits objectifs personnels que je veux atteindre, d'abord briser les tabous; parce que, quand on arrive à cette partie du cours, les élèves sont un peu, heu...

Rose : crispés

Nora : Voilà, ils ont honte d'en parler, ils ont honte, ceux qui pratiquent comme ceux qui ne pratiquent pas, ils ont honte d'en parler. Donc j'essaye d'abord de les amener à parler de la sexualité en ramenant la sexualité à quelque chose d'ordinaire, quelque chose avec laquelle nous vivons [...]. Bon, en fait, les amener à en parler [...]

Par exemple, je leur dis : « La télé... vous savez que notre télé nous montre un peu... dans la télévision il y a beaucoup de sexualité. » Donc, je peux d'abord évoquer un film. Il y a souvent des films, par exemple des séries. Vous savez que des séries c'est seulement de la sexualité... Donc, quand on y arrive, je leur demande : « Est-ce que vous pensez que le comportement de tel est bien, par exemple Rich [réputé grand séducteur] qui prend telle (femme), qui prend encore telle? », etc. Donc tu vois, je les amène à ça et ils commencent à dire « ce n'est pas un bon comportement ». Je leur demande pourquoi, après eux-mêmes ils font sortir que « non, ce n'est pas bien, il n'est pas un homme sérieux, il y a la maladie, il y a certaines choses... ». Donc je les amène par des petites choses comme ça à parler de la sexualité.

Mais je ne pars pas de l'acte sexuel en tant que tel... Puis je demande aux filles : « Mais est-ce qu'il vous arrive parfois qu'un garçon vous interpelle? » « Oh oui Madame, ça arrive parfois qu'il me demande. » Je dis : « Mais pourquoi il te demande? » C'est comme ça que je discute avec eux. Je demande aussi aux garçons : « Vous, les garçons, est-ce qu'il arrive parfois que les filles vous interpellent? » Ils disent : « C'est nous qui les interpellons. » Je les amène comme ça à comprendre que la sexualité fait partie de leur vie et il ne faut pas qu'ils aient honte d'en parler. Parfois certains me disent : « Mais Madame à la maison nos parents ne veulent pas qu'on en parle. » Je leur dis : « Parlez avec moi, parlez-en avec moi, parlez librement avec moi. » Cette partie (de la stratégie), parfois c'est réussi; une bonne partie se libère, [...] arrive à se confier sur certaines choses de leur vie sexuelle. Bon d'autres restent... mais en tout cas la majorité essaye de se libérer. Quand on arrive à dépasser cette partie-là, on arrive maintenant dans le sujet même, c'est-à-dire les choix responsables : amener les élèves à choisir leur sexualité, montrer les inconvénients; parce que, dans cette partie, on parle de plusieurs types, on parle de l'homosexualité et de l'hétérosexualité... Maintenant on arrive à l'hétérosexualité... Et je leur montre les inconvénients et les avantages de l'hétérosexualité... Et c'est en parlant de l'hétérosexualité, quand j'arrive dans les inconvénients, que j'introduis maintenant un peu l'aspect du VIH et autre.

C : Est-ce à dire que quand vous parlez de l'homosexualité, les aspects des MST/sida ne sont pas aussi abordés?

Nora : Si, je fais ça, c'est pour cela que je dis que quand je leur parle de l'homosexualité, je leur parle surtout des inconvénients. Je leur montre par exemple que vous ne pouvez pas vous reproduire : deux homosexuels ne peuvent pas faire un enfant de façon naturelle. Je leur montre ça, je leur montre aussi que vous êtes exposés à des dangers, voilà pourquoi les inconvénients. Je leur montre les dangers, que s'il n'y a pas de prévention et autre... je montre ça. Mais je ne parle pas des avantages, parce que je ne vois pas réellement d'avantages dans cela. Ça c'est à titre personnel, je ne vois pas vraiment d'avantages si ce n'est le plaisir, la compagnie de l'autre (E1, p. 9-11, L. 267-311-320).

Sans rejeter l'exploitation de séries télévisées, Grégory et Blédard prennent ensuite la parole en marquant leur différence, si l'on peut dire.

Grégory met l'accent sur la tenue d'un débat, qu'il débute en questionnant les élèves en vue de savoir ce qu'ils savent ou pensent du sida, alors que Blédard, tout en étant d'accord avec le débat, leur fait réaliser au préalable des recherches sur le sujet car, alors, ils s'autorisent à discuter entre eux.

Grégory : Moi, personnellement, je crois que j'approche le problème de différentes manières. C'est le plus souvent la discussion pour essayer d'interroger et de vérifier les connaissances du sujet de nos élèves [...] de savoir ce qu'ils en savent : « Est-ce que quelqu'un a déjà entendu parler de ça (du sida)? » Alors là, c'est comme si, avec beaucoup de chance, il y en a même qui peuvent dire plein de choses : « On connaît un tel cas. » « Il y a celui-ci qui est mort de ça, parce que... il avait ça, il avait ça. » C'est beaucoup plus les discussions pour démarrer.

Blédard : Disons que c'est la même chose, c'est toujours des questions, questions-réponses avec les débats sur le domaine de la sexualité.

Rose : Hum, hum, parfois les élèves nous orientent même.

Blédard : Disons que c'est là où nous commençons et, à partir des réponses des enfants, nous orientons dans le bon sens. Parfois on peut même leur donner un thème de recherche sur le comportement sexuel, le sida, les maladies sexuellement transmissibles, etc. Quand ils en discutent entre eux, ils se libèrent, ça aussi ça permet qu'ils se libèrent (E1, p. 11, L. 321-334).

Finalement, il se dégage de cette séquence une double adhésion. D'abord une adhésion préalable au fait de débattre du thème « briser les tabous »; puis une adhésion variable à la stratégie utilisée pour briser les tabous des élèves. Cette variabilité ou diversité se résume à deux types de positionnements : l'exploitation de séries télévisées qui font place à divers aspects de la sexualité et la tenue d'un débat qui peut être amorcé soit par un jeu de questions-réponses, soit par des recherches.

Des cas de positionnement discordant. Un positionnement discordant fait l'objet d'un désaccord ou d'une opposition entre les locuteurs. Ces oppositions peuvent être tranquilles ou vives, voire violentes (caractères majuscules), et parfois s'étendre sur une longue période de négociation. Il peut s'agir d'un désaccord apparu dès le début de l'échange ou en cours de conversation. Dans ce dernier cas, les membres peuvent ne pas s'entendre sur l'ensemble des aspects de l'objet débattu ou sur un seul aspect de celui-ci. Mais quel que soit le moment d'apparition des oppositions, la négociation demeure sur des positions opposées. Ce type de positionnement est illustré par les deux

séquences d'échanges suivantes portant l'un sur un cas d'opposition vive, l'autre sur un cas d'opposition discrète ou douce.

Un positionnement d'opposition vive. Le débat sur les aspects culturels abordés dans l'éducation à la prévention du sida a ouvert sur la question de la polygamie, en particulier sur la définition de l'infidélité versus la fidélité dans ce type de foyer, surtout quand le mari veut prendre une nouvelle épouse. Selon Paule, on ne peut pas considérer qu'il y a infidélité si la ou les épouses sont informées des intentions du mari. Ce qui n'est pas le point de vue de Francine et Rabin qui adoptent une position contradictoire. Pour eux, il y aurait infidélité à partir du moment où l'homme a une relation hors de son foyer.

Paule : C'est vrai, le Code civil nous dit qu'on a la possibilité d'avoir plusieurs femmes. Mais lorsqu'on est avec une femme, on doit fidélité à cette femme-là. Maintenant, quand on va épouser une autre femme, il faudrait qu'on informe d'abord la première femme : « Voilà, j'ai besoin d'une deuxième femme. » On informe la femme là, de toutes les façons, la femme est obligée d'accepter quand un homme veut épouser une femme, la femme est obligée d'accepter, donc on informe la femme et, bien entendu, pour aller vers une autre femme, on est obligé de commettre...

Rabin : d'être infidèle.

Paule : Moi je ne trouve pas ça de l'infidélité puisque la femme est au courant, ce n'est pas de l'infidélité.

Francine : NON, C'EST DE L'INFIDÉLITÉ.

Rabin : Déjà quand on l'informe, c'est qu'au départ, on est déjà sorti avec celle-là.

Paule : NON PAS FORCÉMENT.

Rabin : SI (E4, L. 1083-1098, p. 41-42).

Un positionnement d'opposition discrète. Ce type d'opposition ou de désaccord apparaît dans l'extrait ci-après où il est question de la stratégie du témoignage direct qui consiste à amener les élèves dans une structure hospitalière pour voir des malades du sida. Blanche commence la conversation en proposant d'amener les élèves par petits groupes pour une observation discrète. Ce qu'elle justifie à la suite de l'hésitation de Nora, par la possibilité des élèves de rencontrer leur semblable en état de dégradation physique. Rose abonde en son sens en suggérant l'effectif des groupes à déplacer ainsi que le temps d'observation nécessaire, mais Nora demeure hésitante; elle adopte une posture interrogative et emploie des expressions telles que « peut-être... » ou « c'est... », formant ainsi des phrases inachevées qui marquent cette hésitation.

Par une approche critique, elle trouve cette démarche peu réaliste en contexte gabonais à cause de la difficulté à déplacer les élèves, d'où sa constante posture interrogative aussi bien sur la position d'observation des élèves que sur leur acceptation en milieu hospitalier. Blédard intervient à chaque fois en suggérant certaines précisions pour la réussite de cette approche : au préalable, faire une visite des lieux, puis élaborer une approche de travail, faire visiter les élèves par vagues et, enfin, faire prendre des notes aux élèves. Ces interventions semblent rallier les gens, sauf Nora qui demeure sceptique.

Blanche : Si tu amènes un groupe d'élèves, ils vont s'asseoir (en salle d'attente) comme des malades, ... pour regarder, regarder et prendre des informations pour raconter ensuite ce qu'ils ont vécu.

Rose : C'est bien.

Nora : Peut-être on les amène certains, peut-être...

Blanche : Oui, ils observent, ils observent...

Nora : Sans questions?

Blanche : Oui, sans questions, ni rien. Ça aussi... parce que, là, ils vont voir des enfants de leur âge. Même à Nkembo (hôpital), chez les tuberculeux. Mais il y a leurs collègues qui sont là-bas, qui ont le VIH et qui font déjà les maladies opportunistes.

Rose : Oui je pense qu'elle [Blanche] a vraiment apporté quelque chose de plus puisque... bon... apparemment on avait déjà conclu que ce n'était pas faisable. Donc je pense que c'est vraiment une bonne approche.

Nora : C'est difficile pour notre contexte, ce serait proche, ce serait une bonne chose, mais c'est difficile de déplacer les élèves.

Blédard : Moi je pense que ce qui est faisable dans notre cas, c'est qu'il faut d'abord aller faire différentes inspections, voir ce qui est faisable. Et, à partir de ça, on peut élaborer notre propre approche de travail pour pouvoir amener les enfants.

Rose : Voilà, avec les collègues, en petits groupes

Blédard : ...en petits groupes.

Nora : C'est vraiment, c'est...

Grégory : en petits groupes, c'est mieux que heu... on va les amener cette semaine, les dix premiers.

Nora : Et ces gens-là, est-ce qu'ils vont accepter de faire entrer plusieurs personnes?

Blédard : Bon, mais ça c'est, ça c'est la première chose qu'il va falloir faire avec eux. On transporte une certaine partie d'élèves, on les laisse aller par vagues.

Rose : On les laisse aller par vagues de trois, ils observent peut-être cinq à dix minutes puis ils reviennent.

Blédard : Ensuite il faut aussi qu'ils prennent des notes de ce qu'ils ont observé (E1, p. 20-21, L. 584-616).

Des échanges à positionnement consensuel

Un positionnement consensuel se caractérise par des interventions qui vont dans le sens de la construction d'un point de vue partagé. Ce type de positionnement peut être d'emblée consensuel (consensus préexistant), les interlocuteurs complétant mutuellement leurs propos, ou débiter par un différend qui évolue vers un consensus (consensus construit dans l'interaction), certains transformant leur argumentation à la lumière des arguments successivement avancés par d'autres. Dans la séquence ci-dessous, les enseignants et enseignantes discutent de la responsabilité de l'éducation à la prévention : le monde médical (médecin ou infirmier) est-il plus à même d'assurer cette éducation que le monde enseignant? Les interlocuteurs vont élaborer une position partagée à partir d'un consensus préexistant sur la complémentarité de leurs interventions. Fleurie débute en précisant que chacun y a un rôle. Puis elle souligne la primauté du rôle enseignant, position que soutient Paule, la justifiant par leur proximité des élèves. Fleurie affirme à nouveau la complémentarité de ces rôles. Colin précise alors la nature de ces différents rôles : aux enseignants et enseignantes la responsabilité de parler de la prévention et de l'enseigner, aux médecins et infirmiers les aspects pratiques et techniques de cette prévention, par exemple comment mettre un préservatif.

Fleurie : Chacun a un rôle précis à jouer dans ce domaine-là...

Francine : Voilà.

Fleurie : Mais l'enseignant a un rôle primordial.

Paule : Parce qu'il est constamment avec les élèves.

Fleurie : Oui il a un rôle primordial et les autres ne viennent qu'apporter et...

Rabin : confirmer.

Colin : Moi je voulais dire ceci, ce que j'ai d'ailleurs l'habitude de dire à mes élèves, c'est que les enseignants de SVT que nous sommes, nous faisons le cours de biologie dans un contexte pédagogique.

Rabin : ... pédagogique!

Colin : ... et les élèves devraient participer. Or, nous nous en tenons uniquement à l'aspect prévention... avec nos mots, avec nos connaissances. À ce niveau-là, le problème ne se pose pas. Mais on peut faire venir une infirmière qui, pour un aspect comme celui du port de préservatif, peut faire la manipulation. En fait, les autres peuvent venir en complément. On ne peut pas raisonner ici en termes de tel serait mieux que tel autre (E4, L. 1598-1614, p. 61-62).

Quelques conclusions

Comme on le remarque dans les extraits présentés, les négociations montrent un engagement des enseignants et enseignantes de sciences à coopérer dans la définition de l'éducation au sida. Ainsi, malgré sa nature sensible, ces derniers ont pris en charge dans leur conversation, et ce, de façon aisée, cette question éducative par la discussion de thèmes qu'ils ont jugés pertinents. Si ce caractère d'ouverture témoigne de l'intérêt des enseignants et enseignantes sur la question, il témoigne peut-être aussi de la fécondité de « l'espace commun » créé par le format d'enquête retenu, comme le soulignent Duchesne et Haegel (2004) en ce qui concerne l'entrevue de groupe.

Dans leurs processus de définition, les enseignants et enseignantes ne se sont pas limités à un seul regard de la prévention du sida; ils ont manifesté une certaine ouverture vis-à-vis de la question. Ils ont ainsi mobilisé des ressources discursives qui participent de différents registres, et ce, de façon enchevêtrée, tels le registre des convictions personnelles (la définition de l'infidélité ou l'approche de l'homosexualité par Nora), le registre professionnel (pratiques éducatives utilisées), et le registre socioculturel (valeurs sociales en vogue, à l'exemple de la polygamie). Ces différentes ressources, quoique réinvesties différemment dans le discours, ont permis de réguler les négociations (Becker, 2004a; Markova, 2003).

Dans la défense de leurs « positions discutables », ils ont adopté des postures argumentatives principalement de trois sortes, soit la description de pratiques, s'accompagnant des procédures de partage d'expériences, la critique de pratiques, conduisant à un regard évaluatif des pratiques en cours dans leur communauté, et des suggestions d'action en vue d'améliorer leurs pratiques. Le jeu de ces ressources et de ces postures dans la discussion donne lieu à des points d'accord et de désaccord. On dégage ainsi des positions consensuelles, telle que la responsabilité partagée de l'éducation à la prévention du sida entre le monde médical et le monde enseignant, et des positions divergentes diversifiées, ou parfois clairement opposées (le cas de la définition de

l'infidélité dans les éléments socioculturels à prendre en charge dans l'éducation au sida), cette diversité faisant ressortir la vivacité de cette question dans le contexte gabonais de l'enseignement des sciences. Par ailleurs, à travers ce processus conversationnel, les uns les autres adaptent mutuellement leurs propos et prennent également en compte, en cherchant à réajuster en permanence leurs positions, d'autres voix, tels les malades, les médecins, les chefs d'établissement, etc. Les conceptions ou positions adoptées ne sont donc pas forcément figées mais résultent d'un processus évolutif.

En l'occurrence, s'inspirer d'une perspective interactionniste pour définir un format d'enquête et élaborer une stratégie d'analyse permet d'éclairer les influences mutuelles qui participent à la construction du sens et de mettre ainsi en exergue une définition-en-action, à savoir dans le présent cas ce qu'il faut entendre par éducation au sida. Par ailleurs, ce type d'entretien de groupe permettrait une sorte d'apprentissage collectif et un enrichissement de la pratique éducative en question, si l'on en croit ce propos de Colin : « Mais je crois qu'avec ce que j'ai appris cet après-midi, je vais en profiter largement pour insister là-dessus » (E4, L. 1718-1727, p. 67).

Notes

¹ Je tiens à remercier Marie Larochelle, ma directrice de thèse, qui m'a accompagnée dans la rédaction de ce texte.

² On trouve dans la littérature scientifique deux façons de nommer ce type de questions, soit les questions socioscientifiques (Sadler, 2004) et les questions socialement vives ou QSV (Legardez, 2006). Si ces questions ont en commun leur nature polémique et leur vivacité sociale, elles se distinguent par leur portée, les QSV n'étant pas seulement des questions socioscientifiques controversées. Elles comprennent aussi des questions liées, par exemple, à la citoyenneté (Tutiaux-Guillon, 2006).

³ Comme le soulignent Larochelle et Désautels (2006), une question n'est pas en soi socialement vive mais le devient, entre autres « parce qu'elle est travaillée par des acteurs multiples [et] qu'elle mobilise la scène médiatique et publique, comme l'illustre l'attention soutenue dont fait l'objet la question du climat ou du sida en regard de la portion congrue accordée au problème pourtant massif du paludisme » (p. 75).

⁴ La négociation conversationnelle est décrite par Chareaudeau et Maingueneau (2002) comme un concept polysémique. D'une part, elle peut se rapporter aux « procédés assurant la gestion collective de l'échange, qu'ils impliquent ou non un désaccord entre les participants » (p. 399); d'autre part, et c'est l'approche que ces auteurs prônent, elle se rapporterait aux seuls processus en lien avec l'apparition d'un différend. Dans ce cas, elle impliquerait nécessairement un conflit et une coopération pour le résorber. Dans le cadre de ce travail, ce concept est pris dans son sens le plus large, soit un procédé de gestion des échanges conversationnels étant donné que les contextes de co-

construction de sens pris en compte dans cette analyse ne portent pas tous sur la résolution d'un différend.

⁵ Pour une autre façon de considérer les positionnements d'enseignantes selon une perspective analytique interactionniste, voir Morrissette (2010). Cette auteure a adopté trois types de positionnements de l'évaluation formative des apprentissages : des manières de faire partagées, des manières de faire admises et des manières de faire contestées.

⁶ Les noms des enseignants et enseignantes sont fictifs et le 'C' dans les échanges correspond à 'chercheuse'.

Références

- Albe, V., & Simonneaux, L. (2002). L'enseignement des questions scientifiques socialement vives dans l'enseignement agricole : quelles sont les intentions des enseignants? *Aster*, 34, 131-156.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation*, 25-26, 15-34.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders : étude de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Becker, H. S. (2004a). Quelques idées sur l'interaction. Dans A. Blanc, & A. Passin (Éds), *L'art du terrain. Mélanges offerts à Howard S. Becker* (pp. 245-265). Paris : l'Harmattan.
- Becker, H. S. (2004b). Épistémologie de la recherche qualitative. Dans A. Blanc, & A. Passin (Éds), *L'art du terrain. Mélanges offerts à Howard S. Becker* (pp. 59-89). Paris : l'Harmattan.
- Breton, P. (2006). *L'argumentation dans la communication*. Paris : La Découverte.
- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai de la démocratie technique*. Paris : Seuil.
- Calvez, M. (2004). *La prévention du sida. Les sciences sociales et la définition des risques*. Rennes (FR) : Presses Universitaires de Rennes.
- Chapoulie, J. M. (1996). E. C. Hughes et la tradition de Chicago. Dans E. C. Hughes, *Le regard sociologique. Essais choisis* (pp. 13-57). Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

- Collins, S., & Markova, I. (2004). Les énoncés collaboratifs : nouvelle méthode dans l'étude des données issues de focus groups. *Bulletin de psychologie*, 57(3), 291-298.
- Collombo, M. (1998). Introduction : Georg Simmel, essayisme et culture philosophique. Dans G. Simmel (Éd.), *La parure et autres essais* (pp. 5-15). Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Désautels, J. (1998). Une éducation aux sciences pour l'action. *Recherche en soins infirmiers*, 52(3), 4-11.
- Dozon, J.-P. (1999). Des appropriations sociales et culturelles du sida à sa nécessaire appropriation politique : quelques éléments de synthèse. Dans C. Becker, C. Obbo, & M. Touré (Éds), *Vivre et penser le sida en Afrique* (pp. 679-688). Paris : Cosderia-Karthala & IRD.
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien collectif*. Paris : Nathan.
- Farquhar, C. (1999). Are focus groups suitable for 'sensitive' topic? Dans R. S. Barbour, & J. Kitzinger (Éds), *Developing focus group research* (pp. 47-78). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Fourez, G. (2002). *La construction des sciences. Les logiques des inventions scientifiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1 : La présentation de soi*. Paris : Minuit.
- Herzlich, C. (2005). Introduction. Dans C. Herzlich (Éd.), *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale* (pp. 13-29). Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (pp. 47-78). Paris : Presses Universitaires de France.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan. *Langue française* 117(1), 51-67.
- Kitzinger, J., & Barbour, R. S. (1999). The challenge and promise of focus groups. Dans R. S. Barbour, & J. Kitzinger (Éds.), *Developing focus group research : politics, theory, and practice* (pp. 1-20). London : Sage.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups. A practical guide for applied research* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.

- Larochelle, M., & Désautels, J. (2006). L'éducation aux sciences et le croisement des expertises. Dans A. Legardez, & L. Simonneaux (Éds), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions socialement vives* (pp. 61-78). Paris : ESF.
- Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. Dans A. Legardez, & L. Simonneaux (Éds), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions socialement vives* (pp. 19-31). Paris : ESF.
- Levinson, R. (2006). Towards a theoretical framework for teaching controversial socioscientific issues. *International Journal of Science Education*, 28(10), 1201-1224.
- Lyons, T. (2006). Different countries, same science classes : students' experiences of school science in their own words. *International Journal of Science Education*, 28(6), 591-613.
- Maingueneau, D. (1995). Présentation. *Langages*, 117, 5-11.
- Mannah, S. (2002). L'éducation pour la prévention du sida. Le rôle complexe de l'enseignement dispensé dans le cadre scolaire concernant le VIH/SIDA : une expérience sud-africaine. *Perspectives*, 32(2), 42-65.
- Markova, I. (2003). Les *focus groups*. Dans S. Moscovici, & F. Buschini (Éds), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 221-242). Paris : Presses Universitaires de France.
- Marzin, P. (2001). Quelle formation des enseignants afin qu'ils fassent de la prévention du sida et une éducation aux risques? *Aster*, 32, 205-220.
- Massé, R. (1995). *Culture et santé publique : les contributions de l'anthropologie à la prévention et à la promotion de la santé*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Mbazogue-Owono, L. (2004). *Regard sur l'éducation à la prévention du sida en milieu scolaire*. (Essai de maîtrise inédit). Université Laval, Québec.
- McGinnis, J. R., & Simmons, P. (1999). Teachers' perspectives of teaching sciences-technology-society in local cultures : a socioculturel analysis. *Science Education*, 83(2), 179-211.
- Ministère de la santé publique du Gabon (2003). *Rapport technique : connaissances, attitudes, pratiques des élèves vis-à-vis du VIH et séroprévalence du VIH en milieu scolaire*. Libreville : Le Ministère.

- Morrisette, J. (2010). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Sarrebruck (CH) : Éditions Universitaires Européennes.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial issues. Teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489-507.
- Paicheler, G. (2000). La prévention : l'articulation entre l'individu et la société dans la gestion de la santé. Dans G. Petrillo (Éd.), *Santé et société : la santé et la maladie comme phénomènes sociaux* (pp. 239-262). Paris : Delachaux & Niestlé.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J. P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Meyer, & A. Pires (Éds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 198-237). Montréal : Gaëtan Morin.
- Radley, A., & Billig, M. (2000). Les explications de la santé : dilemmes et représentations. Dans G. Petrillo (Éd.), *Santé et société. La santé et la maladie comme phénomènes sociaux* (pp. 117-137). Paris : Delachaux & Niestlé.
- Sadler, T. D. (2004). Moral and ethical dimensions of socioscientific decision-making as integral components of Scientific Literacy. *Science educator*, 13(1), 39-48.
- Salazar Orvig, A. (2003). Éléments de sémiologie discursive. Dans S. Moscovici, & F. Buschini (Éds), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 271-296). Paris : Presses Universitaires de France.
- Schoept, B. G. (1991). Représentations du sida et pratiques populaires à Kinshasa. *Anthropologie et sociétés*, 15(2-3), 149-166.
- Simonneaux, L. (2008). Épistémologie et didactique de la biotechnologie : un point de vue. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences des mathématiques et des technologies*, 8(1), 82-89.
- Smith, G., & Peterat, L. (2000). Reading between the lines. Examining assumptions in health education. Dans T. Goldstein, & D. Selby (Éds), *Weaving connections, educating for peace, social and environmental justice* (pp. 242-267). Toronto : Sumach Press.

- St-Pierre, M. (1998). *Le sida et sa prévention au Viêt-Nam : une analyse du discours des intervenants*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec.
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie. Dans A. Legardez, & L. Simonneaux (Éds), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (pp. 119-135). Paris : ESF.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette.

Liliane Mbazogue-Owono est enseignante et chargée de cours de didactique des sciences de la vie et de la terre au Gabon. Elle s'intéresse à l'éducation à la prévention du sida en milieu scolaire. Elle poursuit actuellement des études de doctorat sur cette question à l'Université Laval.