

**Compte-rendu du TD N1 associé au cours de Nadine Bednarz,
lundi 22 août 2011, 15h-16h30
16e Ecole d'été.**

Titre du TD : « Défis et enjeux de l'étape de co-situations dans la recherche collaborative ».

Durée 1h30.
Environ 17 participant-e-s

Plan de ce compte-rendu :

- 1) Répartition des rôles pour les trois TD**
- 2) Présentation des organisateurs et chargé-e-s de TD**
- 3) Présentation globale de l'ensemble des 3 TD de ce cours (objectifs + 3 phases)**
- 4) Présentation de l'organisation du TD1 d'aujourd'hui : objectifs et déroulement**
- 5) La première phase du jeu de rôle : les 3 groupes et les consignes (15 minutes)**
- 6) Deuxième phase du jeu de rôle : une discussion ouverte entre un groupe de "chercheur-e-s" et un groupe d' "enseignant-e-s" (30 minutes)**
- 7) Débriefing au sein de chaque groupe (5 minutes)**
- 8) Mise en commun en grand groupe et restitution des observations (15 minutes)**
- 9) Institutionnalisation (écrit au tableau + document à lire)**
- 10) Quelques mots en matière de bilan.**

Annexe :

-5-7) Des éléments dans le groupe des chercheurs (remarque : pas de rapporteur dans le groupe des enseignants pour cette phase)

-6) le détail de ce qui s'est produit, et de ce qui a été analysé, pendant la phase de discussion ouverte entre les 2 groupes, selon 3 critères d'observation :

- 6.1 : le choix d'une thématique commune (+ rationnel associé)**
- 6.2 : les intérêts respectifs à collaborer (+ rationnel associé)**
- 6.3 : les positionnements et postures de part et d'autres.**

1) Répartition des rôles pour le TD :

modérateur :

rapporteur-e-s du TD 1 : Anne Cortella et Stéphane Ginouillac.

rapporteur-e-s du TD 2 : ??

rapporteur-e-s du TD 3 : ??

2) Présentation des organisateur-e-s du TD :2

En plus de Nadine Bednarz, (présente au TD), 4 autres personnes ont travaillé à sa préparation ; 2 n'ont finalement pas pu venir (dont une pour des problèmes de visa ; l'autre pour des raisons personnelles). Ces 4 personnes sont :

Souleymane Barry, Université du Québec à Chicoutimi, Canada (présent au TD)

Mireille Saboy, Université du Québec à Montreal (présente au TD)

Claudia Corriveau, Université du Québec à Montréal (absent)

Jean-François ??, (absent).

Ces 4 personnes sont chacune en train de faire actuellement une thèse en recherche collaborative. [à confirmer pour le "tous"; mais c'est au moins le cas des 2 qui sont présentes].

3) Présentation de l'ensemble des 3 TD à venir : (par Nadine Bednarz) :

Ces 3 TD sont axés sur une *démarche* ; et qui plus est, sur quelque chose d'*émergent* : au fond, sur une démarche émergente. Il s'agit de construire ici un objet de recherche, lié à cette démarche. En tous cas, pour se référer par rapport aux deux cours de la matinée, ce n'est pas une entrée par des concepts, ni par des cadres théoriques a priori.

L'objectif du TD est de donner un aperçu des exigences et des enjeux de la recherche coopérative.

Organisation des 3 TD à venir : ces trois TD reprennent 3 étapes consécutives d'une recherche collaborative :

- TD 1 (lundi) : la phase d'entrée dans la recherche ;
- TD 2 (mardi) : la phase de constitution des données de la recherche ;
- TD 3 (mercredi) : la phase d'analyse de ces données.

4) Description plus précise de l'organisation du TD 1 [toujours Nadine Bednarz]

- Objectifs de ce TD1 : C'est de réfléchir, en amont de la recherche, à ce qu'implique la co-situation. L'équipe de N. Bednarz présente 5 "questions-clefs", qui sont des questions que l'on est amené-e-s à se poser très tôt en amont de ce type de recherche, et qui sont les suivantes :

- * Pourquoi travailler avec des praticien-ne-s ?
- * Qui sont-elles et ils ?
- * Pourquoi elles/eux participeraient-ils ?
- * Quel éclairage sont-elles/ils susceptibles d'amener ?
- * En quoi cet éclairage est-il essentiel à la recherche ?

-Déroulement prévu : le TD se déroule selon une modalité de "jeu de rôles", en trois temps successifs, qui sont les suivants :

* Première phase, prévue pour 15 minutes, où l'on réfléchit séparément en 3 groupes : un groupe de "chercheurs", un groupe d' "enseignants" et un groupe d' "observateurs". Les volumes prévus pour ces 3 groupes étaient dans l'ordre 6 chercheurs, 9 enseignants, 9 observateurs ; compte-tenu du nombre, il y aura finalement 6 chercheurs, 7 enseignants et 3 observateurs. Une donnée importante semble en tous cas qu'il y ait plus d'enseignants que de chercheurs.

* Deuxième phase, prévue pour 30 minutes, et prévue initialement en trois sous-groupes mixtes (avec 2 chercheurs, 2 enseignants et 3 observateurs) ; elle aura finalement lieu avec un seul groupe, les chercheurs d'un côté, les enseignants en face, et les observateurs observant par côté.

* Troisième phase, prévue pour 15 minutes aussi : retour collectif, amorcé par les éléments notés par les 3 observateurs.

[La, je n'ai pas pu noter la suite de ce transparent.]

5) Description de la première phase du jeu de rôle :

Des consignes sont données dans chaque groupe. Les consignes données aux deux groupes "chercheurs" et "enseignants" sont les mêmes, et ce sont les suivantes (doc distribué numero 1): présenté sous forme de défi : "pensez à des thématiques de recherche en didactique des mathématiques où il serait intéressant de travailler avec des enseignants - Préparez-vous à justifier". En gros, il s'agit de chercher à dégager une thématique de recherche qui sont commune aux "chercheurs" et aux "enseignants", qui puisse les intéresser les deux ; en insistant de part et d'autre sur les deux points suivants : (pourquoi) ai-je besoin des autres pour chercher / pour enseigner, quel éclairage m'apporteront-ils.

Aux "observateurs" est distribuée une grille d'observation (2 pages de rationnel + une grille)

[Note pour les chargés de TD : inclure ces documents ici SVP]

organisée autour des trois grandes questions suivantes :

* 1 - Thématiques abordées par le groupe et rationnel sous-jacent : notamment, observer ce qui est rejeté, et pourquoi ; ce qui est gardé, et pourquoi ; ce qui est modifié au cours de l'échange, et de quelle façon ;

* 2 - Intérêts de travailler ensemble et rationnel sous-jacent invoqué : notamment, ces questions de "pourquoi ai-je besoin de l'autre" et "quel est le rationnel que j'emploie pour le justifier ?"

* 3 - Positionnement / posture des chercheurs et des praticiens dans la discussion : quels sont les rapports qui s'installent ? comment évoluent-ils ? Y a-t-il des rapports d'affirmation de sa position ? d'offre de mise à disposition de l'autre ? De revendication ? insatisfaction ? inquiétude ? De curiosité ? ouverture à l'autre ? De pouvoir à protéger, à imposer ? De confiance ou de méfiance ? etc. Il ne s'agit pas de se centrer sur des positions individuelles mais sur les positions globales des deux groupes.

Il est demandé aux observateurs de lire cette grille et de la compléter éventuellement ; il est proposé de rajouter les items suivants :

* Quels sont les objectifs qui sont mentionnés de part et d'autre, et comment évoluent-ils ?

* Quels sont les outils et références théoriques qui sont évoqués de part et d'autre, des recherches

antérieures, etc ;

- * qui bouge ? Qui va sur le terrain de l'autre ?
- * à quelles institutions est-il fait référence de part et d'autre ?
- * quels sont les modes de légitimation qui sont employés de part et d'autre ?
- * quelles sont les anticipations qui sont faites ? Sur quoi portent-elles ?
- * quelles craintes ?
- * quelles différences de cultures de part et d'autre ?

Les trois observateurs se résolvent finalement à observer chacun-e l'un des trois points qui figuraient dans la grille distribuée.

6) Deuxième phase du jeu de rôle :

Cette phase dure environ 30 minutes.

Consigne distribuée aux deux groupes enseignants et chercheurs : vous devez vous entendre sur une thématique commune qui intéresse tout le monde.

Il se produit un échange à bâtons rompus entre les 6 chercheurs et les 7 enseignants, avec des hauts et des bas, etc. Les observateurs restent entièrement silencieux.

Les chargés de TD interviennent de temps en temps, notamment quand la conversation faiblit et dans le but évident de la relancer, mais sans dire à quel titre ils interviennent (chercheur ? Enseignant ? Autre ?), ce qui produit des effets mitigés : à la fois relance effectivement de la discussion, mais aussi intervention d'un élément extérieur qui "perturbe" un peu le jeu, qui peut le focaliser sur un élément a priori mineur (QCM - cf annexe).

Le compte-rendu de ce qui a été observé au cours de cette deuxième phase figure ci-dessous en annexe.

7) Débriefing :

Phase non prévue initialement, de 5 minutes, où chacun des 3 groupes se retrouve entre soi pour opérer un débriefing interne.

8) Troisième phase du TD : mise en commun.

Chacun-e des trois observateurs-es commence par dire ce qu'il/elle a observé, puis les chercheurs et enseignants interviennent à leur tour. Le détail de ce qui a été dit à ce moment-là figure également ci-dessous en annexe.

9) Institutionnalisation :

Pendant la phase de mise en commune, les chargés de TD notent au tableau les mots ou éléments qui leur paraissent saillants, en les organisant selon trois colonnes.

Cela donne le tableau ci-dessous : [à remettre en tableau] :

*1ère colonne : "Choix de thématique (+ rationnel)"

- Evaluation
- Programmation
- Dévolution --> pas retenu
- Raisons : élèves actifs
concret
- changement de thème : évaluation
(= s'entendre sur ce qu'est l'évaluation)
- QCM : faire évoluer les formes d'évaluation, dont le QCM en algèbre.

* 2e colonne : " Intéret à travailler avec l'autre (+ rationnel)"

- travailler le sens
- dépasser la technique
- quels sont les intérêts des chercheurs ?
- les arguments des enseignants sont présents (temps, documentation)

* 3e colonne : "Positionnement"

- pas d'intérêt explicité par les chercheurs
versus :
- "Donne-moi une solution" (demande d'expertise)
- vous / vous
- amener l'autre sur son propre terrain
- chercheurs : amener quelque chose de plus petit, retrécir
amener sur un autre terrain, déplacer
centration sur les problèmes des enseignants
individu ---> groupe (ouvre sur le long terme)
"est-ce que vous faites pareil tous ?"
- décalage chercheurs / enseignants "a priori"

Enfin les chargés de TD distribuent une ressource documentaire, composée par le texte d'un devoir que l'on n'aura pas le temps d'aborder [placer le sujet du devoir ici.]

10) Quelques mots en termes de bilan :

Il a été souligné que la situation proposée était en fait un peu artificielle, ce qui a causé certains quiproquo. En effet, dans une situation réelle, la question ne se pose pas ainsi : soit la réunion a été provoquée à l'initiative d'un chercheur, qui a proposé un thème pour des enseignant-e-s ; soit elle l'a été par des enseignant-e-s, qui s'adressent à une équipe de recherche, mais là encore à partir d'un thème; et la situation de se réunir pour dégager un thème commun paraît en fait assez peu réaliste. Ceci peut expliquer une partie des choses qui ont été observée, et donc minorer finalement leur importance.

De plus, dans la vraie situation on sait toujours à l'avance qui fait quoi, et qui enseigne à quel niveau, ce qui n'était pas le cas ici. Une solution aurait pu être de préciser un peu plus complètement la situation de départ : qui sont les enseignant-e-s présent-e-s ? enseignent-ils au même niveau ou pas ? à l'initiative de qui a été convoqué cette réunion ? et dans quel but affiché ? Ce qui aurait aidé chacun-e à mieux se positionner.

Du coup, sans doute du fait de ce manque de précisions, les un-es et les autre-s avaient du mal à vraiment jouer leur rôle de façon entièrement crédible : d'un côté les enseignants se positionnaient parfois presque comme des "enseignants en formation" (certains avaient même lu Brousseau !); tandis que de leur côté les chercheurs se positionnaient un peu comme des "formateurs" ! Du coup, beaucoup du langage et des questionnements étaient de fait déjà communs, et l'on avait par moment l'impression d'être plutôt dans une réunion entre formateurs et formés plutôt qu'entre chercheurs et enseignants...

Une personne a cependant répondu, lorsque ce point a été soulevé dans la phase de conclusion, que ce qui lui avait donné un sentiment de légitimité pendant l'interaction était précisément de se positionner comme chercheur-e et rien d'autre.

Feuille distribuée à lire avant le TD 2. (à joindre)

ANNEXE : LE CONTENU DETAILLE DES POINTS 5, 6, 7 ET 8 CI-DESSUS : CE QUI A PU ETRE OBSERVE AU COURS DU JEU DE ROLE.

- Remarque préalable : au-delà de simplement décrire ce qui s'est passé lors de cette interaction particulière, ce qui est somme toute assez anecdotique, l'intérêt de ce compte-rendu d'observation détaillé nous paraît surtout de dégager une liste de variables à prendre en compte ou qui peuvent apparaître lors d'une phase de ce type.

5-7- Des éléments dans le groupe des chercheurs (remarque : pas de rapporteur dans le groupe des enseignants pour cette phase)

5- une proposition de thème auquel l'ensemble des chercheurs adhère très vite : le décrochage en seconde sur les fonction pour des élèves qui étaient bons en 3ème.

Quelques pistes :

- modif des programmes
- que considèrent les enseignants comme disponible ? peut-être considèrent-ils trop de choses comme acquises alors qu'elles sont seulement en cours d'acquisition
- se projettent-ils assez dans les classes précédentes ?
- transition intéressante car pas vraiment le même métier, même recrutement, même envie, pas même institution
- ils ont certainement un malaise à cause de cette non réussite + gros malaise aussi de leurs collègues de collège.
- échange de ressources avec collègue nécessaire.
- (échanges internes sur les fonctions et les difficultés de ce thème, les programmes)
- lecture de manuels et de programmes plus faciles ensemble
- Que prennent-ils réellement en compte pour aider les élèves... dérives possibles

S'adresse à des gens qui ont au moins une seconde. Serait génial que des enseignants à cheval entre seconde et troisième.

7- le groupe est déçu par les enseignants qui sont un peu caricaturaux : ils ressemblent plus à des profs en formation qui veulent des réponses directes à leurs problèmes pratiques qu'à des profs qui veulent s'associer à des chercheurs.

. Constat d'échec : le groupe n'a pas pu développer ses arguments, par manque d'ouverture ?

Les enseignants sont trop différents. Le débat s'est cristallisé sur les QCM qui intéressaient vraiment une personne et étaient plus ou moins marginaux.

6 : Détail des observations relevées par les 3 observateurs :

*** 6.1- Sur les thématiques et leur évolution :**

[Recopié des notes de Christine Mangiante ; peut-être à compléter...]

Il y a eu 4 temps au débat.

Le premier temps est marqué par une évolution assez fluide : les enseignants (E) font appel aux chercheurs (C), formulent des demandes (des ressources, de l'efficacité, du concret, des choses qu'on peut refaire, fédérer des collègues, évaluer leur propre enseignement en-dehors de la hiérarchie, gérer le programme d'une année) et soulignent des contraintes (peu de temps disponible, pas payés pour discuter). Plusieurs thèmes sont proposés par les (E) et par les (C), dont celui de la

programmation d'un cours sur l'année proposé par les (E), que les (C) recentrent en proposant des contenus ciblés ; les (E) répondent "oui, mais alors il faut que ce soit un thème que je vais enseigner" ; les (C) proposent sinon de se scinder en plusieurs groupes ; et suggèrent le thème des fonctions.

Deuxième phase : le débat se bloque lorsque les (C) demandent : "mais vous, est-ce que vous n'auriez pas des questions, des problèmes que vous vous posez ?". Les (E) répondent "non, pas de problème dans nos classes", et il y a rupture de la discussion. Les (C) demandent "sur quoi portent vos évaluations", proposent d'étudier le lien entre contrôle et activités ; les (E) répondent "point de vue des élèves", "importance des notes". Un-e (E) souligne des problèmes avec l'évaluation par QCM.

La troisième phase abandonne la discussion sur un contenu de référence et finit par dégager des problématiques communes autour de l'évaluation, du lien entre les activités proposées et l'examen, en distinguant évaluation institutionnelle et évaluation dont l'(E) a besoin, en interrogeant la finalité du travail de l'(E) (enseigner ou évaluer ?), et enfin la question de savoir comment intégrer les évaluations à la progressivité des apprentissages : "quelles évaluations pour faire des maths ?"

La 4e phase est un retour des chercheurs à la question du choix d'un contenu mathématique à y associer : le thème "fonction" ayant été rejeté, un-e (C) propose "et l'algèbre ?" ; un-e (E) souligne des erreurs récurrentes en algèbre qu'il ne sait pas comment faire dépasser ("là, je pense que vous pourriez faire quelque chose") ; et un consensus se fait autour de l'évaluation et de l'algèbre. Un-e des (E) mentionne que, dans certains pays étrangers, l'évaluation s'effectue par QCM, ce qui lui pose problème ; le débat se cristallise alors un moment sur cette demande individuelle d'une seule personne, bien qu'elle ne soit pas reprise ni partagée par les autres (E).

Conclusion : "Comment faire évoluer les formes d'évaluation, dont les QCM, en algèbre ?" et "Comment organiser son enseignement en tenant compte des contraintes institutionnelles des QCM" ?

*** 6.2 - Sur les intérêts à travailler avec l'autre :**

[Recopié des notes de Caroline Bulf ; là encore, à compléter.]

Le constat le plus frappant est qu'on a surtout vu l'intérêt des (E), mais pas du tout celui des (C) : à aucun moment les (C) n'ont dit vraiment ce qu'ils attendaient de la recherche, ce qu'ils attendaient des (E), pourquoi ils faisaient appel à eux, comment ils envisageaient la collaboration, etc...

Des (E) vers les (C), à l'inverse, il y a eu :

- des demandes de conseil pour des situations qui ne fonctionnent pas ;
- des demandes d'aide, argumentées par la plus grande expérience des (C), plus de moyens d'analyse, plus de temps pour le faire,
- des demandes d'aider à fédérer des équipes pédagogiques ou un groupe d'enseignants, d'une médiation pour coordonner des profs ensemble ;
- etc.

Il y a une sorte de "paradoxe", car les (E) font appel aux (C) pour avoir du concret, plus de situations, des situations concrètes ; tandis que les (C) pensent qu'à travers ce qu'ils proposent, ils répondent à des problèmes que rencontrent les (E).

Les (C) spécifient les questions des (E), ils les reformulent, leur donnent un grain plus fin, ce qui implique qu'un thème mathématique soit spécifié ; ils insistent beaucoup en ce sens, sans que ce soit repris par les (E).

Autre stratégie des (C) qui a également été observée : ils orientent vers leur propre thème de recherche transversal, en supposant que celui-là sera plus facilement adaptable.

A l'inverse, il y a un effet "pharmacien" de la part des (E), qui demandent des solutions locales à des problèmes/erreurs précis-es donné-es : le rôle du chercheur est-il de soigner ? De résoudre des difficultés des enseignants ?

***6.3 - Sur les positionnements / postures adopté-e-s :**

il y a un face-a-face qui a été installé dès le départ mais que, par manque de temps sans doute,

personne n'a proposé de modifier, ni même n'a souligné.

Les pronoms employés sont surtout des "vous" de part et d'autre, ce qui accentue le face-à-face ; il y a eu quelques "on" mais pas de "nous". Il y a eu également très peu de "je" et ils étaient tous du côté (E) : on a l'impression d'un collectif de (C) très soudés, et souvent unanimes, face à des (E) qui étaient plus isolés, et se parloient même en désaccord entre eux. Autrement dit : les (C) disent en général "nous" et "on", tandis que les (E) disent "nous", "moi", "je" et parfois "on" (y compris dans : "on n'y a pas réfléchi et il faudrait qu'on se réunisse entre nous") ; ce qui fait que le groupe des (C) apparaît comme un collectif impersonnel, cohérent et soudé, partageant des questionnements communs et pouvant compléter chacun-e les phrases des autres ; tandis que le groupe des (E) apparaît plus comme un collectif regroupant des individualités aux enjeux et questionnements parfois divergents, et isolés.

Au cours de la discussion, il s'est produit des sous-débats et discussions internes au sein du groupe des (E), pas toujours d'accord entre eux ; mais aucun dans le groupe des (C), ou alors à peine évoqués, et rapidement évacués par une forme de connivence.

La posture générale était de part et d'autre une réelle posture d'écoute mutuelle, mais dans laquelle chaque groupe essaye d'amener l'autre sur son propre terrain.

Il n'y a pas eu de phase de présentation des personnes, de sorte qu'il n'était pas clair à quel(s) niveau(x) enseignaient les (E) !, et cela a engendré quelques quiproquos.

Encore une fois, le fait saillant est qu'à aucun moment les (C) n'ont explicité ni dévoilé ce qu'ils attendaient de la recherche, pourquoi ils souhaitaient s'associer à des (E), quelle place ils pensaient leur accorder, ce qu'ils attendaient d'eux, ni ce qu'ils pourraient leur amener. Ils ont demandé aux (E) quels étaient leurs problèmes, mais en revanche eux-mêmes n'ont pas mentionnés quels problèmes ou quelles questions ils se posaient, ni pourquoi ils participaient à cette rencontre.

Les (C) répondaient en général aux (E) en déplaçant quasi-systématiquement leurs questions, mais sans cependant s'opposer frontalement, alors qu'à l'inverse les (E) pouvaient renvoyer plus vertement les (C) à leur statut. Cela ressemblait à un "évitement" de la confrontation d'une part, mais pas de l'autre. Ceci était peut-être motivé par le fait que les (C) ayant besoin des (E), mais pas l'inverse, il y avait la nécessité de les "amadouer" pour les conserver ?

Les (C) déplaçaient les questions de diverse manière : soit en les rétrécissant ("il faudrait le faire mais sur un contenu précis"), soit en les changeant de terrain, soit en les déplaçant ("on pourrait avoir une autre idée"), voire en les rejetant mais sans détailler ("ça, ça ne va mener à rien"). A aucun moment ils n'ont choisi d'argumenter en explicitant quelles pourraient être la portée ni les limites des recherches. Par exemple, ils proposaient avec insistance de fixer un contenu spécifique, mais sans expliquer en quoi c'était nécessaire. Ils ne faisaient pas non plus référence à des recherches précédentes sur le même sujet qui aurait pu apporter des éléments partiels de réponse, ou orienter des directions de recherches.

Il y avait donc un contraste entre les demandes des (E), qui étaient à grosse échelle (l'année, l'équipe de collègues, ...) et à vocation d'applications proches ; et celles des (C), qui étaient à petite échelle et sans applications immédiates.

Enfin, les (C) ne relançaient jamais directement sur les questions non-déplacées telles qu'amenées par les (E) : on n'a par exemple pas entendu de relances telles que : "pourquoi vous posez-vous cette question ?", "qu'attendez-vous de concret à travers elle ?", "avez-vous des exemples de situations concrètes dans lesquelles le point que vous soulevez vous a déjà posé problème ?", "que pensez-vous que l'on pourrait regarder pour pouvoir y répondre", etc.

Une relance intéressante parce que d'un autre type s'est cependant produite après le premier moment de blocage sur la thématique des fonctions : un-e (C) a alors relancé en s'adressant, non plus aux (E) comme individu-e-s, mais comme groupe comme ensemble : "Mais, est-ce que vous faites tous pareils pour enseigner les fonctions ?" ; démarche qui a été reprise dans la foulée par un-e autre sur le thème de l'évaluation. A cette demande collective adressée au groupe (et qui dépersonnalisait le questionnement), les (E) ont répondu qu'ils n'y avaient pas réfléchi, qu'il leur faudrait se concerter avant de pouvoir répondre, mais semblaient intéressés par cette proposition bien qu'elle soit sans application de court terme.