



HAL
open science

Collaboration “ futurs enseignants-chercheurs ” autour de l’élaboration d’un module de formation sur la question du travail à domicile : quel(s) impact(s) sur les transformations des représentations des futurs enseignants ?

Françoise Robin, Sylvie van Lint, Lotta de Coster, Sabine Kahn

► To cite this version:

Françoise Robin, Sylvie van Lint, Lotta de Coster, Sabine Kahn. Collaboration “ futurs enseignants-chercheurs ” autour de l’élaboration d’un module de formation sur la question du travail à domicile : quel(s) impact(s) sur les transformations des représentations des futurs enseignants?: Devoir de collaboration ... vers une collaboration autour des devoirs. la biennale de l’éducation et de la formation, Jun 2015, paris, France. hal-01187049

HAL Id: hal-01187049

<https://hal.science/hal-01187049>

Submitted on 28 Aug 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Devoir de collaboration ... vers une collaboration autour des devoirs

Collaboration « futurs enseignants-chercheurs » autour de l'élaboration d'un module de formation sur la question du travail à domicile : quel(s) impact(s) sur les transformations des représentations des futurs enseignants?

Françoise Robin, ULB, Centre de Recherche en Sciences de l'Éducation

Sylvie Van Lint, ULB, Centre de Recherche en Sciences de l'Éducation

Lotta De Coster, ULB, Unité de Psychologie du Développement et de la Famille

Sabine Kahn, ULB, Centre de Recherche en Sciences de l'Éducation

Cette recherche, commanditée par l'OEJAJ¹, a une forme collaborative (Desgagné, 1997, 2007 ; Kahn & al., 2010). Elle pose la question des conséquences de cette forme de recherche sur la modification éventuelle des représentations du travail scolaire à domicile de futur(e)s enseignant(e)s à l'école primaire. Les modalités de ces transformations sont saisies à partir de l'analyse de différents matériaux : réponses à des questionnaires, textes de carnets de bord d'étudiants immergés dans l'accompagnement scolaire hors école notamment, et aussi interactions saisies lors de « focus group » ou de groupes de construction d'un module de formation élaboré conjointement et destiné aux(futurs) enseignants et à leurs formateurs.

Mots clés : recherche collaborative, travail scolaire à domicile, formation des enseignants, enseignement primaire.

Collaboration “future teachers-researchers” in order to develop a training module on the question of schoolwork at home: which impact on the transformation of the representations of the future teachers ?

This research, financed by the OEJAJ, has a collaborative form (Desgagné, 1997, 2007; Kahn & al., 2010). It raises the question of the consequences of this form of research on the possible modification of the future primary school teachers' representations of schoolwork at home. The study of the terms of these transformations is based on the analysis of different materials: responses to questionnaires, texts of logbooks of students immersed in the context of “out of school support”, and also interactions captured in 'focus groups' in which the aim was to construct a training protocol for future teachers and their trainers.

Key words: collaborative research, schoolwork at home, teacher education, primary education.

¹Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse.

Contexte de la recherche

Les travaux à domicile restent l'objet de nombreux paradoxes (Chouinard & al, 2006). Le 29 mars 2001, en Fédération Wallonie - Bruxelles (Belgique), un décret relatif à ceux-ci a été promulgué. Ce texte institutionnel recommande une différenciation du travail personnel des élèves par respect des rythmes individuels, fixe une durée déterminée pour la réalisation du travail (bien en deçà des durées classiques), précise que le devoir doit être un prolongement de l'apprentissage réalisable sans l'aide d'un adulte, affirme que le devoir doit avoir un caractère formatif et enfin, il assure que l'objectif principal de cette tâche est de permettre à l'enfant de gérer son temps et devenir autonome.

Plus de dix ans après, en 2012, l'OEJAJ a commandité une étude afin de documenter la question et de recenser les positions des principaux acteurs de l'enseignement ainsi que du secteur extrascolaire et associatif à propos de cette problématique (Neuberg, 2012).

Deux constats ont principalement été mis en évidence :

- 1. Les devoirs renforcent encore aujourd'hui les inégalités entre les élèves :** les devoirs créatifs et les devoirs de prolongement de l'apprentissage sont particulièrement mis en cause, car ils demandent un encadrement et des ressources dont tous les enfants ne jouissent pas. Cependant, les devoirs de remédiation sont également source d'inégalités puisque les élèves les plus fragiles prendront davantage de temps pour les réaliser et ne bénéficieront pas toujours d'une aide adéquate.
- 2. Les devoirs interfèrent dans la conciliation des temps scolaire, familial et personnel des enfants :** le rythme de vie des enfants est souvent effréné (trajets école - domicile, temps d'attente lié aux horaires des parents, accumulation de loisirs organisés, devoirs). Le temps familial est empiété par les devoirs, non sans générer du stress et le temps libre des enfants est réduit à peau de chagrin. Or, ce temps libre est bien nécessaire pour offrir à l'enfant un espace et un temps d'assimilation et de développement de son imaginaire. La Convention internationale relative aux droits de l'enfant (1989) comprend d'ailleurs un article spécifique quant au droit au repos et aux loisirs.

Ce double constat renvoie à l'application du décret relatif au travail à domicile : force est de constater que le décret n'est pas appliqué dans beaucoup d'établissements. Sur cette base, l'étude de 2012 a fait différentes recommandations au commanditaire et des pistes d'action concrètes ont été proposées.

En mars 2014, le même commanditaire (OEJAJ) a engagé une nouvelle recherche qui vise à opérationnaliser une des pistes dégagées par l'étude : la sensibilisation des futurs enseignants à la problématique des devoirs à domicile, thème qui n'est pas abordé dans les curriculums de formation initiale des enseignants. Une recherche collaborative a été mise en place afin de mettre à jour les leviers de transformation de certaines représentations des futurs enseignants.

Notre communication a pour thème cette nouvelle recherche : en effet, l'équipe a pris l'option d'une recherche collaborative (Desgagné, S., 1997, 2007 ; Vinatier&al., 2012)et se pose la question de l'impact d'un travail collaboratif de questionnements et d'élaborations pratiques sur la modification des représentations des futur(e)s enseignant(e)s.

Méthodologie

L'équipe de chercheurs collabore avec 48 étudiants de deuxième année de formation initiale d'enseignant primaire (sur trois années que comprend le cursus en Belgique francophone). Les étudiants appartiennent à deux établissements qui présentent des caractéristiques différentes du point de vue des conditions de vie (urbain vs rural), du point de vue culturel (vécu parental d'un parcours d'immigration ou non) et des conditions de formation (120² étudiants de deuxième année pour une école et 15 pour l'autre école).

Cinq étapes jalonnent l'année consacrée à la recherche :

1. Repérage des représentations des étudiants en matière de travaux à domicile afin d'établir une forme de diagnostic initial du positionnement des différents étudiants au niveau de leurs conceptions en matière de devoirs ainsi que du degré de connaissance en matière des droits de l'enfant. Ce repérage a été réalisé sur base d'un questionnaire.
2. Mise en place d'un dispositif de « déplacement » des représentations : il s'agit d'amener les étudiants à penser leur future pratique à travers :
 1. une sensibilisation / formation aux droits de l'enfant opérée par un expert de l'OEJAJ ;
 2. une immersion de 15h (5 X 3h) dans une école de devoirs. Par cette démarche d'observation participante, les étudiants sont entrés sur le terrain du travail à domicile et ont observé les élèves aux prises avec leurs devoirs. Les étudiants étaient présents, mais « sur les marges, aux frontières de l'intérieur et de l'extérieur » de cette pratique. Ils se contentent de regarder, toutefois ils ne sont pas seulement témoins, ils sont aussi « interlocuteurs potentiels » (Guigue, 2002);
 3. la tenue d'un carnet de bord durant cette immersion. Les étudiants ont noté chaque jour les faits vécus, le type de travail demandé aux élèves et leur propre ressenti face aux situations vécues ;

² Précisons que c'est un groupe de trente-trois étudiants (parmi les 120) qui a participé à la recherche collaborative. Les autres ont été considérés comme groupe contrôle.

4. le recueil de la parole des enfants afin d'approcher ce qui fait sens et ce qui fait épreuve pour les enfants dans la pratique des devoirs, de repérer les ressources mobilisées ou non par les enfants, les activités alternatives qu'ils aimeraient avoir s'ils n'avaient pas de devoirs, etc. Les paroles des enfants ont été récoltées par les étudiants lors de leurs interactions avec les enfants à propos des devoirs ou après la réalisation de ceux-ci ;
 5. la participation à un focus group de 4 à 6 étudiants présentant des opinions contrastées afin de mettre en tension les différents points de vue et observer les positionnements, les basculements, les nouveaux arguments avancés. Ces focus group ont été initiés par la lecture de « scénarios » composés par les chercheurs à partir de récits extraits des carnets de bord.
3. Retour réflexif sur les focus group et élaboration d'un outil pédagogique martyr. Cette étape donne l'occasion aux étudiants ainsi qu'aux chercheurs de penser et exprimer ce qui a permis (ou non) la modification des représentations initiales par rapport aux travaux à domicile. Les deux classes d'étudiants créent chacune une première forme d'outil pédagogique martyr. Les deux outils martyrs sont exposés lors d'une rencontre entre les deux groupes, animée par les chercheurs.
 4. Création et réalisation d'un outil pédagogique transférable à d'autres enseignants. Les chercheurs et des étudiants volontaires finalisent l'outil pédagogique à partir des données recueillies dans les étapes précédentes.
 5. Diagnostic final collectif par la passation du questionnaire de départ afin de mesurer l'impact de la recherche sur le positionnement des étudiants en matière de travaux à domicile et caractériser le processus de changement de ce positionnement suite à la participation à la recherche.

Réflexion sur la position épistémologique sous-jacente à la base de ce type de recherche.

Nous voudrions interroger la recherche décrite ci-dessus à partir de différents axes définissant la recherche collaborative ainsi que des lignes conduites qui semblent nécessaires à sa mise en œuvre.

- Une recherche collaborative implique le **passage d'une recherche « sur » vers une recherche « avec »** ; une recherche qui, *a minima*, se fait avec les acteurs (Kahn, 2010).

Sur ce premier point qui définit une recherche collaborative, il nous semble que la présente recherche répond à cette caractéristique minimale. En effet, les étudiants ont participé à toutes les étapes de la recherche en tant qu'acteurs, si ce n'est l'étape de la

passation du questionnaire dans laquelle ils n'étaient pas vraiment acteurs dans le plein sens du terme. Rappelons que cette étape visait la mise en évidence de leurs représentations à propos du travail à domicile.

- Une recherche collaborative suppose que le chercheur, par son choix d'objet, ne pose **pas de regard normatif et extérieur** sur ce que font ou pensent ses collaborateurs mais va chercher, avec eux, et de l'intérieur du contexte dans lequel ils sont à comprendre ce qui supporte leur agir ou leurs pensées (Desgagné, 1997).

Dans notre recherche, étudiants et chercheurs ont pensé ensemble la question et ont cherché conjointement à produire une réponse face à une injonction institutionnelle non appliquée. Ni les chercheurs, ni les étudiants n'avaient de réponses toutes faites ou de solutions à prôner. Tout au long de la recherche, les chercheurs ont tenté de mettre en tension les savoirs de la recherche et les savoirs de l'expérience : plus spécifiquement à travers la rédaction du questionnaire, la rédaction des scénarios et l'animation des focus group.

- Une recherche collaborative doit avoir au départ ou créer une problématisation conjointe, **un espace d'intéressement commun** entre chercheurs et praticiens (Kahn, 2010).

Dans notre recherche, nous avons tenté de créer cet espace d'intéressement commun entre chercheurs et étudiants. Les chercheurs sont les garants d'un cadre qui prend en compte à la fois le législatif (décret devoirs) et le scientifique (savoirs de la recherche). Leur intérêt se porte sur les représentations des futurs enseignants à propos du travail à domicile. Les étudiants sont conscients que dans un avenir proche ils auront à se positionner à propos de cette thématique. Leur intérêt réside dans une réflexion collective leur permettant de clarifier leur prise de position à l'égard des devoirs.

- La recherche collaborative veut « rapprocher les chercheurs universitaires et les praticiens en vue d'une **co-construction de « sens »**, sans pour autant faire de ces praticiens des chercheurs, et sans pour autant faire de cette identité de praticien-chercheur une condition de leur émancipation » (Desgagné, 1997 p.387).

Dans la présente recherche, les étudiants, tout comme les chercheurs, ont tenté de construire le sens de la pratique du travail à domicile. D'une part, les étudiants à travers leurs carnets de bord ont construit le sens de leur expérience en école de devoir à travers les interrogations que celle-ci a soulevées :

J'ai de nouveau aidé Hamza en mathématiques (calcul mental avec de grands nombres). Lorsque je constate qu'il a vraiment des difficultés, je décide de décomposer avec lui certains calculs. Il comprend avec ma technique, mais je me rends compte que celle-ci n'est peut-être pas adaptée à la manière dont il a appris en classe. Je me retrouve un peu dans la position d'un parent qui ne sait pas trop comment réexpliquer à son enfant comment résoudre tel type d'exercice. Je me dis que je l'ai peut-être induit en erreur sans en avoir conscience au départ... (Lau)

D'autre part, ces constructions de sens personnelles ont été rassemblées en différents thèmes par les chercheurs en vue de la confrontation aux autres étudiants via les focus group. On peut ainsi parler de co-construction de sens entre chercheurs et étudiants dans la mesure où les extraits ont été sélectionnés et rassemblés par les chercheurs sur base de savoir de recherche, mais exprimé par les étudiants sur base de leur expérience d'immersion.

- **Collaborer ne signifie pas faire tous la même chose** : « En fait, collaborer ne signifie pas que tous doivent participer aux mêmes tâches, mais que, partant d'un objet commun, chacun y trouve son compte selon la contribution spécifique qu'il a à offrir au meilleur bénéfice de l'ensemble des partenaires »(Desgagné, 1997, p. 379).

L'ensemble des étudiants n'a pas participé à toutes les étapes de la recherche. Ainsi, lors des focus group, il nous a paru plus intéressant de confronter des étudiants ayant des points de vue bien différenciés afin de les opposer et d'observer les positionnements et les nouveaux arguments avancés. De même, lors de l'élaboration de l'outil pédagogique, seuls les étudiants volontaires pour ce type de tâche ont collaboré avec les chercheurs.

- Une finalité de la recherche collaborative peut être **la faisabilité des produits de la recherche** ; en effet, il semble que les enseignants pointent la difficulté à mettre en œuvre les prescriptions issues des travaux de recherche, voire l'impossibilité de le faire. Autrement dit, ils ne contestent pas leur bien-fondé, mais leur faisabilité (Kahn, 2010). Ici, la faisabilité est interrogée à deux niveaux : d'une part à propos du produit final à savoir le module de formation (celui-ci pourra-t-il être jugé faisable en formation initiale ou continue) et d'autre part, à propos des pistes d'action proposées (comment celles-ci seront-elles jugées ?). À partir du moment où la collaboration se fait entre futurs enseignants et chercheurs, est-on en droit d'attendre une attention et une sensibilité aussi précises quant à l'opérationnalisation concrète des recommandations et pistes d'action ? Les propositions jugées faisables par les futurs enseignants se révéleront-elles possibles à mettre en œuvre ? Autrement dit, la représentation de la faisabilité est-elle conforme à la réalité ?

- La position épistémologique sous-jacente à la collaboration est celle qui **place le point de vue du praticien (sa compréhension d'une situation de pratique à explorer) au premier plan** de la démarche d'investigation. (Desgagné, 1997).

Cette position propre à la recherche collaborative nous interroge vu le statut d'étudiants, et non pas de praticiens, de nos « collaborateurs ». Regarder et analyser ce qu'on fait en tant que praticien revient-il à regarder et analyser ce qu'on pense (représentations ou constructions de sens), ce que d'autres font ... En ce sens, notre recherche n'est-elle pas une forme particulière de recherche collaborative ?

Du point de vue de l'impact de cette forme de recherche : quelques « résultats »

a. Prises de conscience par rapport au thème « école et famille »

Dans les cahiers de bord, les étudiants (n = 48) ont noté leur vécu au jour le jour. Concernant le thème que nous avons synthétisé sous l'appellation « école et famille », il s'agit le plus souvent de prises de conscience marquées par « se rendre compte ». Le premier constat concerne les difficultés des élèves à comprendre ce qui leur est demandé, voire même l'impossibilité pour les enfants de réaliser les devoirs. Ce constat est posé sur « beaucoup d'enfants » et cette incompréhension se constate de manière quasi unanime.

Je me suis rendu compte que beaucoup d'enfants ont des problèmes avec les devoirs et sont assis là devant leur table en la regardant. (Ph)

Je me rends compte aussi que très souvent les enfants ne comprennent pas du tout ce qu'on leur demande dans les devoirs. (Lau)

Une seconde prise de conscience a pu se faire car les étudiants ont été mis dans une situation proche de celles que vivent les parents d'élèves. Celle-ci est identifiée par eux comme une situation difficile. Les difficultés relevées sont, entre autres, la position du parent extérieure à la classe et les compétences manquantes à celui-ci.

« Je me rends compte que lorsqu'on n'a pas assisté à la leçon, ce n'est finalement pas toujours évident de les aider ». (Cha)

« Je me retrouve un peu dans la position d'un parent qui ne sait pas trop comment réexpliquer à son enfant comment résoudre tel ou tel type d'exercice ». (Lau)

Ensuite, les focus group ont amené d'autres réflexions. Les étudiants avaient le choix entre deux scénarios issus des cahiers de bord. Tous deux relatent des moments d'incompréhension d'enfants et de difficultés pour les adultes de les aider. Les étudiants disent avoir choisi un des deux scénarios parce que « c'est du vécu ». Cela ressemble à une situation rencontrée au cours de leur observation participante. On voit des choses évoluer dans l'entretien collectif. Si les deux étonnements des cahiers de bord apparaissent toujours et sont repris collectivement (à savoir les difficultés des élèves à faire le devoir et les difficultés des adultes à les aider), un « retour vers la classe » est avancé : Pourquoi les enfants ne savent-ils pas ? Là, ce sont deux sources de savoirs d'expérience qui apparaissent, d'une part la classe de stage et d'autre part, sa propre expérience en tant qu'élève. Pour illustrer ce propos, une étudiante dit qu'elle voit bien, dans la classe où elle réalise ses stages, que les enfants ne disent pas à l'enseignante qu'ils n'ont pas compris alors même que la question leur est posée. Une autre participante du groupe fait part de son expérience propre. Les raisons invoquées sont alors la peur du jugement ou de la réprimande.

« On voit même ... rien qu'en observation, le prof donne cours et on circule entre les bancs. Si l'enseignant demande « quelqu'un n'a pas compris ? », il n'y a personne qui répond, même si tu vois sur la feuille que l'enfant n'a pas compris du tout. Ils n'osent pas, c'est en fait la peur d'être jugés par les autres ... ils n'ont pas compris et ils n'osent pas le dire (La.)

Je me souviens, il y avait quelque chose que je n'avais pas compris, je m'étais faite engueuler devant tout le monde, je n'avais pas compris mon devoir, je n'avais pas demandé à mes parents ... se faire engueuler devant tout le monde parce qu'on n'a pas compris un devoir, c'est gênant, mais les devoirs c'est pas fait pour ça (A.)

b. Étonnements et prises de position concernant les droits de l'enfant

Si on remarque des prises de conscience de la part des étudiants-futurs enseignants par rapport à l'incompréhension des élèves et à la difficulté de les aider, par contre, c'est de l'étonnement et des prises de position qui apparaissent quand les étudiants abordent la relation aux droits de l'enfant, principalement ici sous forme de quantité trop importante de devoirs à faire à domicile. Les étudiants sont «frappés», une étudiante se dit même « découragée ». Ils trouvent que « c'est abuser », « ce n'est pas normal », que les enfants ont « beaucoup trop » de devoirs, voire que les petits sont « submergés », « fatigués », « débordés ».

D. me raconte qu'elle trouve parfois qu'elle a trop de devoirs et qu'ils sont trop longs. Je trouve que c'est vrai que certains devoirs sont trop longs pour des petits bouts comme eux. (...) Le devoir de L. est vraiment très long. Je veux bien qu'elle est en cinquième primaire, mais je trouve que c'est quand même abuser (La)

J'ai été frappée par la durée du temps consacré aux devoirs (Lau)

Je ne trouve pas logique que parfois pendant une semaine, ils soient submergés de devoirs et que parfois ils n'en ont pas du tout. Je trouve qu'il faudrait équilibrer leurs devoirs. (10)

Je trouve qu'A. a beaucoup trop de devoirs pour un petit bout de 5 ans et demi (S.)

Ce qui m'a frappé : Certains jeunes enfants ont beaucoup de devoirs (...) Je suis découragée pour les petits qui ont l'air très fatigués et débordés de travail. (M.)

Je trouve que cette petite avait beaucoup trop de devoirs ! (...) Je ne trouve pas cela normal... (C.)

Lors des entretiens collectifs, les thématiques abordées lors de la sensibilisation aux droits de l'enfant au début de la recherche ont été mobilisées par des étudiants, mais ceux-ci ne semblent pas prêts à se positionner contre les devoirs.

[Références à la conférence sur les droits de l'enfant] : « Elles avaient dit justement qu'il ne fallait pas obliger l'enfant à faire des devoirs trop longtemps. Justement il avait besoin de pouvoir jouer et être enfant. » (L). « Ça prend sur la vie privée, sur la vie de famille, sur les activités, les loisirs » (S.)

« Anti-devoir, non, parce qu'il en faut, et puis je ne vois pas pourquoi ils en auraient pas, c'est pas la mort non plus, ça les tuera pas. Mais il ne faut pas donner une surcharge de travail non plus, ça reste des enfants » (O.)

« Moi, je pense qu'il faut des devoirs, parce que ça permet de ... par exemple la matière qu'on a vue, on le fait la journée, et puis alors 2 ou 3 jours après, ils reviennent sur ça » (Li.).

Une petite dose de devoir pour se rappeler de ce qu'on a fait pendant la semaine (V.).

c. Des constats et des questionnements concernant l'égalité des chances, les inégalités

Dans les cahiers de bord, des constats et des questionnements jalonnent les écrits. Les constats concernent la vie familiale, plus spécifiquement les conditions matérielles pour faire les devoirs. Ils concernent aussi le travail fait en classe, le fait que des révisions n'aient pas été réalisées en classe avant l'étude à la maison, le fait que les apprentissages ne semblent pas avoir fait l'objet d'exercices en classe avant les exercices à faire à domicile.

J'ai cru que chaque enfant faisait ses devoirs dans sa chambre, où personne ne le dérange, mais évidemment, ce n'est pas le cas. La majorité des élèves ne sont pas en école de devoirs parce que les parents travaillent mais pour pouvoir faire leur devoir au calme.(An)

A. doit «étudier la partie problèmes et grandeurs pour l'examen ». Je me rends compte que les enfants n'ont même pas fait de révisions en classe. Ils doivent tout revoir par eux-mêmes à la maison. (C.). Pour les devoirs sur les homophones, ces filles n'ont jamais d'exercices en classe. Elles n'ont donc jamais exercé cela en classe, cela me choque. (La.)

Les questionnements portent sur le lien entre le travail à domicile et les élèves en difficulté d'une part et sur la prescription du décret « sans l'aide d'un adulte », d'autre part. Par exemple :

*Pas sûr que cela puisse apporter quelque chose aux enfants en très grosse difficulté.
(Chr)*

Je me demande comment certains enfants pourraient évoluer sans cette institution [école de devoirs]. Beaucoup d'élèves en ont besoin et je trouve qu'il ne faut pas pénaliser des enfants parce qu'ils habitent dans un milieu défavorisé. (Ma)

Comment est-ce qu'un élève peut résoudre cet exercice sans aide parentale ? (Ma)

Pour conclure provisoirement

Au moment de clôturer le texte de cette communication, la recherche n'est pas achevée et, notamment, la mesure des déplacements du positionnement des différents étudiants au niveau de leurs conceptions en matière de devoirs n'a pas encore été réalisée (étape 5 du dispositif). Nous ne pouvons donc pas nous prononcer en matière d'efficacité du dispositif. Abric (1994) affirme que, dans le champ social, « les représentations et les pratiques (des acteurs) s'engendrent mutuellement » (p. 230). Lors d'une recherche précédente (Bouko, C., Kahn, S., Rey, B. & Van Lint, S., 2012), nous avons souligné la difficulté de modifier les pratiques des enseignants en travaillant à partir de leurs représentations et avons alors opté pour l'entrée par les pratiques. Ici, alors que nous interrogeons toujours les liens entre les représentations et les pratiques, nous menons notre étude autour des représentations de futurs acteurs, d'étudiants n'ayant pas encore de pratique. Même s'il faut sans doute prendre des distances vis-à-vis de la logique circulaire de l'assertion d'Abric, il serait intéressant d'évaluer l'efficacité d'un travail sur les représentations d'étudiants enseignants en matière de pratiques futures.

Cependant, le principal objectif de cette communication ne se situe pas là. En effet, nous désirons partager notre réflexion en matière de recherche collaborative et, plus particulièrement, poser trois questions. En effet, mener une recherche collaborative avec des étudiants (même s'ils sont futurs enseignants, ont une expérience d'observation du terrain et même une expérience d'élève) peut-elle permettre de mieux comprendre des pratiques du terrain ? Cette question porte sur la « valeur » à attribuer aux résultats de la recherche : ceux-ci pourront-ils s'appliquer aux enseignants en exercice qui suivent une formation continue ou sont-ils uniquement utilisables en formation initiale ?

La deuxième question que nous nous posons concerne le statut même de la présente recherche : peut-on parler d'une recherche collaborative proprement dite alors que les étudiants sont dans un cadre de formation ? Quelles limites tracer entre recherche collaborative et co-construction de son propre apprentissage ?

Enfin, la troisième question porte sur les attentes en termes de faisabilité. Même si nous ne disposons pas encore de toutes les données, on s'aperçoit, lors des entretiens collectifs (focus group), que plusieurs étudiants font des propositions de transformation « faisables » de la pratique des devoirs. Néanmoins, ces propositions sont fortement discutées comme le montre l'exemple ci-dessous ;

Li : Peut-être laisser par exemple en classe une heure où ils peuvent faire ce qu'ils ont à faire pour la semaine ...Prendre sur le temps de l'école, une heure pour cela, qui serait encore pour l'école, mais bon ... une sorte de petite étude quoi ...

A. : non, pas pendant les heures de classe, laisser les enfants jouer un peu, puis les obliger à rester jusque 17 H, s'ils sont avec leurs amis, peut-être que ça va leur donner plus envie, on reste dans le cadre scolaire, tandis qu'à la maison, il y a la télé, la d.s.³ ... ils ont envie d'aller jouer...

Chercheur : Et tous les enseignants devraient rester jusque 17 H alors ?

O :Moi, je ferais plus comme Li.

Li : Moi, je crois, A, que ton truc est moins faisable que le mien.

(...)

Li (un peu plus tard) : Je réfléchis et je me dis : [je pourrais] donner tous les devoirs le jeudi... et le vendredi matin consacrer deux heures à faire tous les exercices sur tout ce qu'ils ont vu pendant la semaine, en devoirs et faire ça à chaque fois, ils n'auraient plus de devoirs à la maison, cela résout le problème. J'expliquerais seulement les consignes.

La :Je trouve que c'est une bonne idée, mais je pense qu'en entendant certains enseignants qui disent qu'ils n'arrivent déjà pas à voir tout ce qu'ils doivent voir sur l'année, que ça risque de créer des soucis, mais je trouve ça bien, parce que c'est faire en sorte que les enfants n'aient pas de difficulté, donc je trouve ça bien ;

O :Moi, je trouve ça bien, mais pas aussi longtemps, parce que, pour moi, il faut des devoirs à la maison, un minimum, parce que les parents, ils doivent aussi voir ce que les enfants font. Il ne faut pas tout déléguer à l'école non plus.

A : Les leçons à la maison, par exemple, parce qu'on ne sait pas étudier en classe, il y a du bruit.

Précisons que l'étape de coproduction d'un outil pédagogique transférable à d'autres enseignants est en cours (étape 4 du dispositif). Comme Beckers et Simons (2010) le spécifient, celle-ci « porte sur les produits de la démarche et leur diffusion » (p. 37). Les étudiants futurs enseignants ont donc été associés, à des degrés divers, à l'ensemble de la recherche. Des questions portant sur la définition et les possibilités de cette forme particulière de recherche sont proposées à la discussion : En quoi le fait d'associer à une recherche collaborative les futurs bénéficiaires du produit de la recherche est-il une forme particulière de recherche collaborative ? Plus spécifiquement, en quoi le fait de les associer à la création même du produit final est-il particulier ?

Ces deux dernières questions nous paraissent intéressantes à discuter et à la fin de la recherche nous serons peut-être en mesure d'apporter quelques éléments de réponse que nous ne manquerons pas de partager.

³ Nintendo DS, console de jeux.

Références:

Abric, J.-C. (1994). « Pratiques sociales, représentations », dans J.C. Abric (sous la direction de), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, p. 217-238

Beckers, J. et Simons, G. (2010) Analyse rétrospective de programmes de recherches collaboratives en langues modernes à l'Université de Liège, in Kahn S., Hersant M. et Orange D., (dirs). (2010). « Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation », *Recherches en éducation*, Hors-série n°1, Nantes, Juin 2010. <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article130>

Bouko, C., Kahn, S., Rey, B. & Van Lint, S. (2012). *Analyse des causes et conséquences du maintien en troisième maternelle en Communauté française de Belgique*, Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, 2012.

Chouinard R., Archambaud J. et Rheault A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ?, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n°2, 307-324

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIII, n°2, 371 – 393.

Desgagné, S. (2007). Le défi de la coproduction de savoir en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante, dans M. Anadon (dir.) *La recherche participative. Multiples regards* (p. 89-121). Presses de l'Université de Québec.

Kahn S. (2010), Les réformes contre le redoublement ou les limites des recherches non collaboratives, in Kahn S., Hersant M. et Orange D., (dirs). « Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation », *Recherches en éducation*, Hors-série n°1, Nantes, Juin 2010. <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article130>

Guigue, M. (2002). Ethnographie de l'école, *Spirale* n°30 <http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article228>

Neuberg (2012), *La place des travaux à domicile dans la vie des enfants de l'enseignement primaire*, OEJAJ.

Vinatier I, Filliettaz L. et Kahn S. (2012) (dirs) Enjeux, formes et rôles des processus collaboratifs entre chercheurs et professionnels de la formation : pour quelle efficacité ? *Travail et apprentissages* n°9.