

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
en association avec
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

LES REPRÉSENTATIONS DE L'APPRENTISSAGE:
SYSTÈME SYMBOLIQUE MÉDIATEUR
DE L'INTERACTION PARENTS-ENSEIGNANTS

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
PAULINE MINIER

JUIN 1995



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

RÉSUMÉ

Questionnée par la complexité de la problématique relationnelle parents-enseignants, nous avons tenté d'apporter un éclairage neuf. À cette fin, il fallait dépasser les cadres traditionnels d'investigation se limitant à l'étude des comportements manifestes pour nous centrer sur l'étude des systèmes symboliques médiatisant leur relation. Deux objectifs ont été formulés: 1) identifier et analyser les représentations qu'entretiennent des parents et des enseignants à l'égard de l'apprentissage scolaire; 2) élucider comment ces représentations médiatisent la relation parents-enseignants. Afin de mener à bien cette étude, nous avons référé à la conceptualisation qu'offre la théorie des représentations sociales pour examiner les phénomènes représentatifs et leur fonction dans l'interaction sociale. Le recours à des concepts théoriques relevant de la sociologie nous a permis de mieux comprendre les prises de positions et la dynamique relationnelle de 15 parents et 15 enseignants, concernés par un enfant évoluant en troisième année du primaire. La constitution de trois sous-groupes au vécu relationnel différent a contribué à enrichir l'information et l'interprétation. Le langage étant le lieu privilégié de cristallisation des représentations, nous avons réalisé des entrevues semi-dirigées lesquelles permettent aux sujets de construire progressivement leurs réponses. S'agissant d'étudier des représentations sociales enfouies dans la matérialité langagière, nous avons développé un modèle d'analyse des discours permettant de saisir comment les sujets expriment linguistiquement leur pensée et de considérer les facteurs extra-linguistiques. Ce modèle a pris la forme de plusieurs lectures visant l'entrée dans l'organisation discursive par le travail sur l'énonciatif et l'argumentatif. La mise en relation des modalités énonciatives et argumentatives avec des facteurs extra-linguistiques a permis de mener une interprétation tenant compte de l'action conjuguée du cognitif, du langage et du social qui traverse l'expression des représentations sociales. Le discours autour du rôle que chaque partenaire attribue à ce système symbolique a aussi été étudié. En outre, une analyse comparative effectuée, dyade par dyade, et selon le type de relation vécue, nous a permis de dégager les éléments représentationnels servant de lieux d'ancrage à la dynamique relationnelle.

Des éléments tels l'intervention éducative, les conditions à l'apprentissage, le sujet-apprenant, le rôle d'éducateur parent-enseignant ainsi que les savoirs constituent des lieux névralgiques: l'intervention éducative dans sa dimension pédagogique et dans sa dimension relationnelle maître-élève; les conditions d'ordre psychologique et didactique; le sujet-apprenant eu égard aux composantes affectivo-cognitives de la personne; le rôle d'éducateur dans son aspect pragmatique et institutionnel et, finalement, les sa-

voirs en tant que contenus et en tant que produits évalués. Deux éléments modélisent le contenu du réseau symbolique, le sujet-apprenant et le rôle d'éducateur.

Par ailleurs, nous avons observé que lorsqu'il y a une négociation raisonnée autour des divers objets, il y a réorganisation des points de vue initiaux et maintien de l'harmonie. Dans le cas contraire, il y a, soit de l'insatisfaction non manifestée, soit de la tension et des conflits. Ces différentes dynamiques relationnelles dépendent des attitudes adoptées par les partenaires, lesquelles renvoient aux modèles éducatifs privilégiés. En ce sens, plus les partenaires se distancient du paradigme éducatif rationnel, plus les attitudes sont aidantes. Mais, les enseignants en optant majoritairement pour le paradigme rationnel tout en y intégrant des éléments du paradigme néo-humaniste, maintiennent une attitude transcendante vis-à-vis les parents et excluent l'incursion des parents dans leur domaine d'expertise dont les principaux axes sont l'intervention et les conditions. Certains parents optant plutôt pour le paradigme néo-humaniste et symbio-synergique s'accommodent très bien de la situation, d'autres s'en contentent et quelques-uns confrontent les enseignants. Le changement de paradigme ne s'effectue donc pas facilement car le passage d'une conception à l'autre produit des déséquilibres importants chez les individus.

Cette étude montre que certains éléments des représentations sociales de l'apprentissage scolaire constituent des lieux d'enracinement du vécu interactionnel parents-enseignants. Elle permet ainsi de cibler les objets nécessitant conscientisation et négociation de la part de ces partenaires. En ce sens, elle s'avère très utile pour qui veut instaurer une interaction bénéfique à l'apprentissage scolaire de l'enfant..

Mots clés. Interactions parents-enseignants, représentations sociales/apprentissage scolaire, rapport interactions/représentations, analyse des discours (A.D.)

REMERCIEMENTS

Avant tout, il importe d'adresser mes remerciements à tous ceux et celles qui ont contribué, de près ou de loin, à la poursuite de la démarche intellectuelle que suppose la réalisation d'une thèse.

En premier lieu, j'aimerais remercier les membres de mon comité de thèse qui ont été à l'écoute de mes nombreux questionnements et ont su me conseiller judicieusement. Madame Marta Anadón, Ph.D. et Monsieur Jean-Marie Bouchard, Ph.D., ont assumé respectivement les tâches de directrice et de codirecteur de cette thèse. Tout au long de mon cheminement, ils ont été à l'écoute de mes nombreuses remises en question et m'ont prodigué des conseils afin que je puisse instaurer une démarche de recherche rigoureuse. Ils ont su s'adapter à mon rythme de travail qui, parfois, s'avère bousculant pour ceux qui assument l'encadrement immédiat.

Merci à Monsieur Louis-Philippe Boucher, Ph.D., qui a agi en tant que président de mon jury de thèse. Je lui suis reconnaissante d'avoir fait une lecture minutieuse du manuscrit et émis des commentaires pertinents permettant d'en améliorer la qualité. Merci aussi pour son support moral discrètement manifesté mais très stimulant.

J'aimerais aussi souligner l'intérêt manifesté par Monsieur Khadiyatoula Fall, Ph.D., professeur au Département des arts et lettres, à l'égard de mon travail à l'intérieur du labyrinthe qu'est l'analyse des discours. Il a partagé mes interrogations, mes incertitudes et m'a donné des pistes de lecture très utiles pour éclairer ma démarche.

J'aimerais remercier l'organisme subventionnaire F.C.A.R. qui m'a accordé une aide financière substantielle pour la réalisation de cette recherche. Je tiens aussi à remercier Les Éditions Gaëtan Morin pour la bourse accordée afin de me faciliter la rédaction finale du manuscrit.

Ma reconnaissance s'adresse également à Madame Johanne Beaumont, secrétaire des programmes de la Maîtrise et du Doctorat en éducation, pour le travail de mise en forme finale qu'elle a mené de main de maître et pour la patience dont elle a fait preuve.

Ma gratitude s'adresse tout particulièrement à Jacques, Philippe et Martin, qui ont su composer avec les contraintes diverses qu'impose ce type de démarche intellectuelle. Merci de votre présence et de votre support moral tout au long de ce parcours.

Merci à tous ceux et celles qui ont partagé mon enthousiasme débordant et qui ont cru en la réussite de mon entreprise.

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1	Représentations de l'apprentissage: lieux d'ancrage d'une relation très harmonieuse.....	125
2	Représentations de l'apprentissage: lieux d'ancrage d'une relation relativement harmonieuse.....	163
3	Représentations de l'apprentissage: lieux d'ancrage d'une relation conflictuelle.....	195
4	Exemplaire d'analyse du système représentationnel du parent de la dyade 1.....	247
5	Exemplaire d'analyse du système représentationnel de l'enseignant de la dyade 1.....	248
6	Exemplaire d'analyse du système représentationnel du parent de la dyade 8.....	249
7	Exemplaire d'analyse du système représentationnel de l'enseignant de la dyade 8.....	250
8	Exemplaire d'analyse du système représentationnel du parent de la dyade 5.....	251
9	Exemplaire d'analyse du système représentationnel de l'enseignant de la dyade 5.....	252

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1	Lectures effectuées sur le corpus.....	90
2	Les mouvements d'analyse.....	221
3	Des paradigmes socioculturels.....	222
4	Des paradigmes éducatifs et les principes.....	223
5	Des paradigmes éducatifs et la praxis.....	224

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SYMBOLES

A.C.C.	Analyse de contenu classique.
A.D.	Analyse des discours.
A.I.P.	Alphabet International Phonétique.
C.S.E.	Conseil Supérieur de l'Éducation.
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec.
R.S.	Représentations sociales.
/	Pause courte à l'intérieur des propos.
//	Pause longue à l'intérieur des propos.
« »	Propos des répondants inclus dans le texte.
*	Expressions métaphoriques.
Caractères noircis:	Dans le texte: font état de notre lecture. À l'intérieur des propos exemplaires: font écho des avancées introduites dans le texte.
P	Parent
E	Enseignant

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	viii
TABLE DES MATIÈRES	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER	
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Émergence de la problématique.....	4
1.2 Éclairage sur la problématique.....	8
1.2.1 Discours du ministère de l'Éducation du Québec.....	9
1.2.2 État de la conjoncture actuelle.....	11
1.2.3 Autour de la problématique complexe des relations parents-enseignants.....	13

1.2.4	Étude des représentations sociales pour appréhender les phénomènes interactionnels dans le champ éducatif.....	23
1.2.5	Rôle médiateur des représentations l'apprentissage dans l'interaction parents-enseignants.....	24
1.3	Objectifs de l'étude et limites.....	27

CHAPITRE II

ASSISES CONCEPTUELLES DE L'ÉTUDE.....		29
2.1	Perspective d'étude de l'interaction.....	29
2.2	Perspective d'étude des représentations sociales.....	35
2.2.1	Fondements théoriques du concept de représentations sociales.....	36
2.2.2	Notion de représentation sociale: structure et fonction pragmatique..	39
2.2.3	Représentation sociale: mode de connaissance.....	41
2.2.4	Représentation-produit et représentation-processus: aspect structural; processus de constitution.....	43
2.2.5	Représentations de l'apprentissage.....	55
2.2.6	Propositions de recherche.....	57

CHAPITRE III

DISCUSSION MÉTHODOLOGIQUE.....		58
3.1	Saisie des représentations sociales: études et perspectives nouvelles.....	58
3.1.1	Approche privilégiée: l'analyse du discours.....	62
3.2	Procédures d'investigation.....	75
3.2.1	Instrumentation privilégiée pour la cueillette de l'information.....	77
3.2.2	Élaboration du protocole d'entrevue.....	78
3.2.3	Les acteurs impliqués.....	80
3.3	Mise en forme et analyse du matériel.....	82
3.3.1	Mise en forme des données.....	82
3.3.2	Démarche d'analyse.....	85
3.3.2.1	Premier mouvement d'analyse.....	85
3.3.2.2	Deuxième mouvement d'analyse.....	88

CHAPITRE IV

DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES À L'ÉGARD DE L'APPRENTISSAGE ET DES INTERACTIONS PARENTS/ENSEIGNANTS.....

4.1	Lieux d'enracinement de la relation très harmonieuse.....	92
4.1.1	«Point de repère origine» des discours produits.....	94
4.1.2	Agencement thématique des discours.....	95
4.1.3	Des points de convergences.....	96
4.1.3.1	Des conditions garantes de l'activation du processus d'apprentissage.....	96
4.1.3.2	Une intervention éducative personnalisée et stimulante.....	104
4.1.3.3	Un sujet apprenant à caractère unique.....	108
4.1.3.4	Des rôles d'éducateur joués en complémentarité.....	111
4.1.3.5	Représentations analogues des savoirs.....	119
4.1.3.6	Des visées du même ordre.....	122
4.2	Lieux d'enracinement d'une relation relativement harmonieuse.....	124
4.2.1	«Point de repère origine» des discours produits.....	124
4.2.2	Agencement thématique des discours.....	127
4.2.3	Des points de convergence, des points de vue réorganisés et du non-dit de part et d'autre.....	128
4.2.3.1	Des interventions éducatives mises en œuvre pour les sujets-apprenants.....	130
4.2.3.2	Des conditions d'ordre psychologique et didactique: différences de priorités, ajustements et non-dit.....	135
4.2.3.3	Des rôles distincts: hiérarchisation des rôles qui perdure chez la majorité de ces éducateurs.....	145
4.1.3.4	Des savoirs conçus de manière analogue mais préoccupation des parents pour l'évaluation.....	158
4.3	Lieux d'enracinement de la relation conflictuelle.....	162
4.3.1	«Point de repère origine» des discours produits.....	164
4.3.2	Agencement thématique des discours.....	165
4.3.3	Des points de divergence: objets de litige.....	166
4.3.3.1	Des interventions pédagogiques critiquées par les parents et une fermeture à la négociation chez les enseignants.....	167

4.3.3.2	Un sujet apprenant perçu différemment par les partenaires.....	174
4.3.3.3	Des rôles complémentaires pour les parents mais des rôles distincts pour les enseignants.....	178
4.3.3.4	Des conditions d'ordre psychologique à respecter en classe.....	188
4.3.3.5	Des savoirs qui doivent s'enchevêtrer et être de qualité pour les parents.....	191
4.4	Rôle que les partenaires reconnaissent aux représentations de l'apprentissage dans l'interaction parents-enseignants.....	194
4.5	Éléments constitutifs des représentations de l'apprentissage médiatisant l'interaction parents-enseignants.....	200
CONCLUSION.....		203
BIBLIOGRAPHIE.....		210
Annexe 1: L'utilisation de la notion de paradigmes socioculturels en éducation..		221
Annexe 2: Protocole d'entrevue.....		225
Annexe 3: Extraits de l'analyse linguistique.....		234
Annexe 4: Exemplaires de l'analyse des thèmes traités par les partenaires des trois sous-groupes.....		246

INTRODUCTION

La présente étude porte sur la problématique interactionnelle parents-enseignants. Nous avons constaté que, malgré les diverses mesures d'ordre politique et pédagogique mises en avant par le ministère de l'Éducation du Québec de 1964 jusqu'à 1988 pour inciter ces deux groupes d'éducateurs à la concertation, la relation demeure ambiguë. Pourquoi la relation est-elle si difficile à instaurer et à maintenir? Qu'est-ce qui peut conditionner les relations interpersonnelles entre ces deux groupes d'acteurs? De quoi est-il question lors des échanges qu'ils ont? Quels sont les sujets de mésententes? Autant d'interrogations que nous voulions élucider pour mieux comprendre cette problématique interactionnelle.

L'inventaire de la littérature pertinente à ce sujet a permis de constater que la problématique avait été abordée à la lumière de diverses disciplines, soit la sociologie, la psychologie et, enfin, la psychologie sociale. L'angle d'étude privilégié par cette dernière, nous paraît être pertinent à retenir pour une meilleure compréhension des phénomènes interactionnels car elle permet de dépasser l'étude des comportements manifestes pour considérer les systèmes symboliques les médiatisant.

À l'instar de plusieurs auteurs, dont Palmonari et Doise (1986), Abric (1987), nous pensons que toute relation concernant un individu ou un groupe, présuppose des représentations et que c'est à partir de ces dernières que vont être compris et interprétés ces premiers échanges effectifs. Nous référons à la notion de représentation sociale qui permet une conceptualisation intégratrice des attitudes, des préjugés, des stéréotypes, des valeurs, des croyances, des idéologies, des images, etc. Plusieurs auteurs (Fla-

ment, 1967; Codol, 1969; Doise, 1973 et Abric, 1987) ont démontré que les représentations des divers éléments constitutifs de l'interaction (soi, l'autre et la tâche) jouent pleinement, au plan symbolique, avant même que n'aient lieu les échanges effectifs.

Partant du postulat théorique que les représentations sociales médiatisent l'interaction *a priori*, nous avons formulé les objectifs de recherche suivants: 1) identifier et analyser les représentations de l'apprentissage qu'entretiennent des parents et des enseignants concernés par un enfant de troisième année du primaire; 2) élucider comment les représentations autour de cet objet médiatisent la relation. L'apprentissage étant un objet autour duquel il peut y avoir échange puisque ces éducateurs sont liés par leur rapport mutuel à l'enfant en situation d'apprentissage.

Eu égard à la connaissance du problème et à nos objectifs de recherche, nous avons mis en place les assises conceptuelles susceptibles d'étayer notre démarche. Nous avons opté pour une approche constructiviste-interactionniste à caractère sociale pour appréhender l'interaction et les phénomènes représentatifs. Nous nous inspirons des réflexions de Mead (1934), Moscovici (1961-1969), Doise (1973-1990), Jodelet (1989), Abric (1987) à propos de l'interaction et du rôle que les représentations jouent dans cette dernière. C'est également à partir des propos de ces auteurs que nous avons déterminé l'aspect structural que prend le contenu des représentations ainsi que les processus de constitution teintant ces mêmes contenus. L'approche privilégiée repose sur les fondements épistémologiques orientant l'ensemble de notre démarche de recherche.

Eu égard à cette position constructiviste et interactionniste, à l'objet d'étude ainsi qu'aux objectifs formulés, nous avons mis en place une méthodologie d'investigation et un mode d'analyse des données s'inscrivant dans le cadre d'un paradigme interprétatif de recherche. La technique de l'entrevue semi-dirigée a été privilégiée ainsi qu'un mode d'analyse des discours puisant à la linguistique et à la pragmatique (Vignaux, 1988; Anadón, 1989 et Vignaux et Fall, 1990). Pour une meilleure intelligibilité des phénomènes à l'étude, nous avons tenté de dégager les résultats selon les principes de l'approche herméneutique.

Ce qui nous amène à présenter le plan de la thèse.

Le premier chapitre est divisé en trois points: au premier point, est introduite la problématique de la recherche; au deuxième est présenté l'éclairage apporté par la littérature sur la problématique et, au dernier, sont dégagés les objectifs de l'étude.

Le deuxième chapitre consiste en la présentation des assises conceptuelles étayant la démarche de l'étude. Est présentée l'approche privilégiée pour l'étude des interactions ainsi que celle retenue pour l'analyse des représentations sociales, système symbolique intervenant dans l'interaction. Des propositions théoriques de recherche sont formulées à la fin du chapitre.

Le troisième chapitre est constitué d'une première section consacrée à une réflexion autour des modes de saisie des représentations sociales ainsi que des éléments théoriques utiles à la mise en place de la méthodologie retenue pour l'atteinte des objectifs de l'étude. Une deuxième section présente l'aspect procédural de l'investigation et la troisième, la démarche d'analyse que nous avons effectuée.

Le quatrième chapitre est consacré aux lectures interprétatives de l'information recueillie auprès des sujets participant à cette recherche. Des éléments de discussion y sont introduits. À la première section est présenté ce qui se dégage de l'analyse comparative effectuée à partir des représentations de l'apprentissage des parents et des enseignants, lesquelles étaient identifiées et analysées dans un premier temps. La deuxième section consiste essentiellement en la présentation de l'interprétation de l'information recueillie sur le rôle que chaque partenaire attribue aux représentations de l'apprentissage scolaire dans l'interaction parents-enseignants. Finalement, la dernière section est réservée à la présentation de la synthèse des lectures interprétatives.

La partie "conclusions" renferme une réflexion sur la démarche de recherche ainsi que les apports et limites de l'étude ainsi que les avenues à explorer pour des chercheurs intéressés aux phénomènes représentationnels et à leurs fonctions pragmatiques.

CHAPITRE PREMIER

Problématique

1.1 Émergence de la problématique

Notre problématique de recherche émerge de préoccupations concernant la nature et le déroulement des rapports interpersonnels parents-enseignants. Préoccupations qui datent du temps où nous évoluions au primaire en tant qu'enseignante. En effet, ayant été confrontée à la réalité scolaire pendant une douzaine d'années, nous avons pu observer à maintes reprises, les difficultés inhérentes à l'instauration de rapports harmonieux et constructifs entre les parents et les enseignants visant la concertation à propos de l'éducation de l'enfant.

En outre, les résultats d'études menées par le ministère de l'Éducation du Québec (1972) et le Conseil Supérieur de l'Éducation (1981-1982) et par certains chercheurs préoccupés par cette problématique, font état d'une conjoncture stagnante en ce qui a trait au déroulement des relations parents-enseignants. Du côté des enseignants, ils sont réticents à consentir plus de pouvoir aux parents et par le fait même, l'ouverture envers eux est prudente. Du côté des parents, Bouchard (1989) constate une dépendance, une attitude attentiste envers les systèmes éducatifs et ses divers agents. Du côté des dirigeants, il apparaît qu'ils s'éloignent de l'objectif de concertation souhaité par le MEQ, au profit de la projection d'une bonne image de l'école, des préoccupations d'ordre politique prévalant sur celle d'ordre pédagogique. C'est également le constat fait par Montandon et Favre (1988), suite à une étude portant sur la relation famille-école, en contexte genevois.

Ce bref survol de l'état de la conjoncture de la relation parents-enseignants nous amène à constater que les diverses mesures tant d'ordre politique que pédagogique, initiées par le ministère de l'Éducation du Québec de 1964 à 1988, pour inciter à la concertation parents-enseignants à propos de l'éducation de l'enfant, ont eu peu d'écho.

Face à cette problématique interactionnelle parents-enseignants, il fallait s'interroger sur les raisons des difficultés éprouvées et sur ce qui pouvait conditionner les rapports entre ces deux groupes d'éducateurs. Autour de quoi s'articule ce rapport? Quels sont les objets de négociation lors des échanges? Est-ce des valeurs, des attitudes, des préjugés qui provoquent le désaccord et/ou le désintéressement? Ensemble de questions que nous voulions élucider en vue d'atteindre une meilleure intelligibilité de cette problématique d'ordre interactionnel.

Pour y parvenir, nous avons pris connaissance de la littérature traitant de ce sujet. La problématique a été examinée selon divers angles disciplinaires, soit celui de la sociologie, de la psychologie et, finalement, celui de la psychologie sociale.

D'un point de vue sociologique, cette problématique a été amplement investiguée tant en contextes américain qu'europpéen. Plusieurs auteurs (Lightfoot, 1981; Cullingford, 1985; Epstein, 1987; Montandon et Favre, 1988; etc.) reconnaissent que les différences de nature et de structure des institutions concernées (famille et école) engendrent des rôles spécifiques et des approches différentes chez leurs membres respectifs. Ce qui n'est pas de nature à assurer la continuité entre la famille et l'école en matière d'éducation. Certains (Montandon et Perrenoud, 1987; Bouchard, 1989) ont montré comment l'asymétrie des pouvoirs prévalant entre les deux institutions pouvait conditionner la relation parents-enseignants: le pouvoir et les savoirs professionnels de l'enseignant permettant un ascendant sur les parents. D'autres (Tedesco, 1979; Bingham, Haubrich et White, 1989; Monnier et Pourtois, 1987; Troutot et Montandon, 1988) maintiennent que l'appartenance socioculturelle colore la relation entre les membres de ces deux institutions. De son côté, Bouchard (1989) souligne que l'appartenance à des paradigmes socioculturels différents peut influencer sur la qualité de la relation.

Partant d'un point de vue psychologique, plusieurs auteurs ont mis en évidence, d'une part, le sentiment d'insécurité vécu par les enseignants face à l'intrusion des pa-

rents dans leur champ d'expertise et, d'autre part, celui de méfiance des parents devant le regard des enseignants sur leurs pratiques éducatives (Lightfoot, 1981; Henriot-Van-Zenten, 1988).

D'un point de vue psychosociologique, Lightfoot (1981) a observé que des préjugés et stéréotypes étaient à la source de relations conflictuelles entre des parents et des enseignants de communautés culturelles et de milieux différents. Elle se démarque en situant les attitudes des uns et des autres dans un contexte de rapports symboliques entre acteurs sociaux. En effet, elle met en évidence que c'est d'abord une perception de la réalité sociale qui est à la source du type de relation qui se met en place. C'est un pas de franchi vers une meilleure compréhension des phénomènes interactionnels.

Cependant, nous pensons, à la suite de Moscovici (1969), Palmonari et Doise (1986) et Doise (1989) que l'étude des préjugés et des stéréotypes, des attitudes, des valeurs, des opinions, des croyances, etc. doit être recadrée dans une perspective intégratrice et élargie, tenant compte à la fois du phénomène de résonance de ces éléments et de la vision du monde à laquelle ils renvoient inéluctablement. Le recours à la notion de représentation sociale telle qu'introduite par Moscovici (1961) est une conceptualisation susceptible de nous permettre cette intégration et cet élargissement. De plus, nous pensons que la référence à la théorie des représentations sociales va faciliter la mise en rapport de ces systèmes complexes chez les individus avec des systèmes de rapports symboliques entre acteurs sociaux (interactions sociales). Théorie qui situe les représentations sociales au coeur même des phénomènes interactionnels.

À cet égard, Palmonari et Doise (1986) et Abric (1987) précisent que toute relation, toute interaction humaine, concernant un individu ou un groupe, présupposent des représentations à partir desquelles vont être compris et interprétés les premiers échanges effectifs. Des études expérimentales et des études en milieux naturels étayaient ce postulat théorique. Les études de Flament (1967), de Codol (1969), de Doise (1973) et d'Abric (1987) ont montré qu'en situation expérimentale de jeu, les représentations de soi, de l'autre et/ou de la tâche conditionnent symboliquement l'interaction avant même l'entrée en jeu des partenaires. Les études de Gilly (1988), en contexte éducatif, et celles de Jodelet (1988), en contexte macro-social, ont également mis en évidence comment les représentations se tissent socialement et jouent leur fonction anticipatrice et/ou justi-

ficatrice dans les comportements adoptés par les gens en situation d'interaction. Ces études montrent que les représentations sociales sont des entités signifiantes étroitement liées à l'interaction sociale puisque générées par des rapports symboliques entre acteurs sociaux et conçues comme des principes organisateurs de ces mêmes rapports sociaux.

Donc, il importe de considérer cette configuration signifiante à caractère social, sans quoi nous risquerions de nous restreindre à l'étude des échanges, des réactions et des actions élémentaires sans jamais atteindre les éléments centraux autour desquels s'organisent les interactions. C'est d'ailleurs ce que certains chercheurs du domaine de l'éducation préconisent pour une meilleure compréhension de la problématique interactionnelle parents-enseignants (Montandon et Perrenoud, 1987; Pourtois et Desmets, 1989; Bouchard, 1989-1991; Garnier, Anadón et Quesnel, 1992).

Dans cette foulée, nous avons décidé d'examiner les représentations de l'apprentissage qu'entretiennent les parents et les enseignants et de montrer qu'elles médiatisent leur relation. Notre choix s'est arrêté sur les représentations de l'apprentissage en raison du fait que ce dernier est un objet qui concerne les deux groupes d'éducateurs liés par leur rapport mutuel à l'enfant qui est en situation d'apprentissage scolaire. D'une part, ces deux groupes de sujets sont susceptibles d'élaborer des représentations de l'apprentissage, puisque confrontés à ce phénomène complexe et étrange à apprivoiser pour mener leur action éducative (Moscovisi, 1961; Mugny et Carugati, 1985). D'autre part, l'apprentissage est l'un des objets centraux autour duquel il y a négociation du sens lors de leur relation. En effet, cet objet les concerne tous les deux en tant qu'éducateurs ayant une visée commune, à savoir la démarche d'apprentissage scolaire de l'enfant. En outre, la représentation de l'apprentissage est très globale car elle intègre la représentation de soi et du partenaire et de la tâche d'éducateur qu'il partage. À notre avis, elle est ce genre de représentation très globale et syncrétique qui peut orienter les interactions des éducateurs concernés. Donc, il importe de mener cette étude sur les contenus des représentations de cet objet et de montrer que ces contenus signifiants peuvent médiatiser la relation en question.

Nous nous limitons aux contenus des représentations puisqu'ils portent les traces de ces théories du sens commun enracinées dans la culture et le social (les représentations sociales) et utiles à la communication, aux échanges et à l'agir quotidien (Mosco-

vici, 1961-1984; Jodelet, 1987-1989). Même si l'étude des conduites pourrait nourrir éventuellement notre réflexion, nous ne l'aborderons pas.

Eu égard aux éléments d'ordre empirique et théorique autour desquels s'articule la problématique, nous posons les objectifs suivants: 1) identifier et analyser les représentations de l'apprentissage qu'entretiennent des parents et des enseignants concernés par un enfant de troisième année du niveau primaire ; 2) montrer que les représentations de l'apprentissage qu'entretiennent les parents et les enseignants médialisent leur relation.

L'ensemble de l'articulation de la problématique ayant été présenté, nous abordons, dans la partie suivante, la littérature l'éclairant.

1.2 Éclairage sur la problématique

Cette deuxième partie sera consacrée à mettre en avant les différents éléments dégagés de la littérature concernant la problématique antérieurement posée. Nous présenterons, en premier lieu, les diverses mesures politiques et pédagogiques que le ministère de l'Éducation du Québec a mises en œuvre afin d'inciter les parents et les enseignants à la concertation en matière d'éducation scolaire. Par la suite, nous dresserons un état de la conjoncture actuelle à partir d'études menées à cet effet. Les réflexions de divers chercheurs autour de la problématique complexe des relations parents-enseignants seront abordées. Finalement, les postulats théoriques étayant l'approche proposée dans cette étude seront présentés.

Afin de mettre en évidence le rôle structurant des interactions sociales dans l'élaboration des représentations et le rôle médiateur de ces dernières dans les interactions interpersonnelles, plusieurs études sont mises en lumière. Par la suite, nous circonscrivons l'objet de recherche à partir de la littérature et nous établissons la pertinence de cette investigation.

1.2.1 Discours du ministère de l'Éducation du Québec

Le principe de l'action concertée parents-enseignants est mis en avant depuis environ une trentaine d'années par le ministère de l'Éducation du Québec. Diverses mesures ont été prises par ce dernier pour inciter parents et enseignants à se concerter pour travailler ensemble à l'éducation de l'enfant. Examinons les diverses actions entreprises.

Suite à la création du ministère de l'Éducation en 1964, un premier règlement a été adopté en 1966 afin d'encourager la participation des parents à l'action éducative en milieu scolaire. Ce règlement suggérait la formation de comités d'écoles. La formule de l'atelier pédagogique retenue permettait alors aux enseignants, aux parents et aux administrateurs d'une même école de se concerter afin de prendre des décisions collectives en ce qui a trait à l'organisation pédagogique.

Par la suite, le ministère de l'Éducation du Québec (1971) a promulgué les lois 27 et 71 stipulant la mise en place de structures favorisant la participation des citoyens à l'école et la concertation parents-enseignants. Il s'agissait, en l'occurrence, de l'instauration du Comité d'école et du Comité de parents. Le comité d'école dotait les parents du pouvoir de faire des recommandations se rapportant à l'organisation scolaire. Le comité de parents permettait à ceux-ci de participer aux activités des divers comités formés par les commissions scolaires.

Cette première tentative pour impliquer les parents à l'école n'a pas eu les incidences anticipées. Devant ce constat, le MEQ a formulé une proposition de réorganisation scolaire, proposition inscrite dans le document intitulé *Une école communautaire et responsable*, publiée en 1982. Cette réorganisation visait à rehausser la qualité de l'enseignement. Pour atteindre ce but, le MEQ proposait de revaloriser et de responsabiliser l'école. Il considérait que pour valoriser davantage l'école, il fallait, en premier lieu, bonifier le rôle des parents qui ont, en fait, la responsabilité éducative première de l'enfant. Il proposa alors de faire du projet éducatif "le pivot du système scolaire" et de le remettre entre les mains des parents et divers agents de l'éducation. Ainsi, était souhaité que l'école devienne une école d'action "commune" et "communautaire", un lieu

de responsabilité partagée à la couleur du milieu local; un carrefour où la synergie entre l'école et la communauté peut s'instaurer.

Mais cette proposition a été rejetée pour diverses raisons qui relèvent du politique ainsi que du psychologique. En effet, il semble difficile de décentraliser les pouvoirs détenus par l'État, les commissions scolaires, les écoles, au profit d'une insertion socio-communautaire des parents au projet éducatif. De plus, certaines politiques internes définissent le fonctionnement et la vie quotidienne du système scolaire et sont difficiles à contourner. D'ailleurs, ce phénomène est en filiation avec la réticence à la décentralisation des pouvoirs.

Il semble également que les attitudes et les mentalités des divers partenaires aient été aussi à la base du rejet de la proposition du MEQ. Attitudes et mentalités de méfiance, d'affrontement, de passivité ou de corporatisme perdurent chez les agents des divers paliers du système scolaire. Ce qui avait été identifié comme étant à la source du problème par le MEQ dans *l'École québécoise: une école communautaire et responsable*, publié en 1982, semble aujourd'hui encore bien enraciné.

Suite à cette tentative de réorganisation manquée, le Gouvernement du Québec a adopté en 1988 la Loi sur l'instruction publique stipulant dans le chapitre 84 la constitution d'un conseil d'orientation dans chaque école. Ce Conseil de l'école doit être constitué d'un nombre de parents au moins égal au nombre total des représentants des autres groupes concernés par l'éducation de l'enfant. Ainsi, une place plus importante était accordée aux parents et aux représentants de ceux-ci dans la gestion administrative et pédagogique de l'école.

Toujours dans un souci de démocratisation de l'enseignement, le MEQ a donné des directives précises pour la mise en place de projets éducatifs, "à la couleur de la communauté scolaire locale", impliquant parents, personnel éducatif et enfants (MEQ, 1988).

Les efforts investis par le MEQ n'ont pas donné les résultats escomptés. C'est du moins ce qui ressort des différentes études menées par les organismes gouverne-

mentaux ainsi que par des chercheurs préoccupés par la situation. À la lumière de ces études, examinons l'état de la conjoncture actuelle.

1.2.2 État de la conjoncture actuelle

Des consultations menées à travers le Québec par le ministère de l'Éducation et le Conseil Supérieur de l'Éducation nous renseignent sur les attitudes prudentes et la réaction métigée des enseignants face aux incitations du MEQ à la concertation entre parents et enseignants. D'autres études réalisées ailleurs qu'au Québec, dont celles de Mugny et Carugati (1985), Montandon et Favre (1988), nous éclairent sur les attitudes attentistes des parents et les attitudes désengagées des autorités scolaires par rapport à cet idéal de concertation école-famille.

En 1977, le ministère de l'Éducation, suite à une consultation à travers le Québec sur l'état de l'éducation primaire et secondaire, et en 1980, le Conseil Supérieur, lors de son enquête sur la participation des parents dans les comités d'écoles ont observé une certaine réserve des enseignants envers le principe d'ouverture de l'école aux parents. Plus récemment, en 1982, suite à une étude de l'état de l'éducation au Québec, le Conseil Supérieur de l'Éducation constate à nouveau que l'ouverture de la part des enseignants envers les parents est toujours très prudente. Il s'avère que les enseignants sont réticents à consentir une majoration du pouvoir des parents dans l'école.

Comme le souligne le C.S.E. dans le document *L'activité pédagogique: pratiques actuelles et avenues de renouveau*, paru en 1982, il est bien évident que nous sommes loin de l'idéal de concertation entre les parents et les enseignants, telle que souhaitée par le ministère de l'Éducation du Québec. Tout récemment, le Conseil Supérieur de l'Éducation (1993), suite à une enquête menée auprès de parents membres de comités d'école et de parents non-membres, concluait que parents et enseignants vivaient une collaboration mitigée en raison de la complexification de leurs rapports qui s'est accentuée au cours des dernières années. En effet, l'hétérogénéité grandissante des milieux familiaux et les difficultés manifestes de l'école à s'ajuster à cette diversité ainsi que l'inflation des attentes souvent irréalistes des partenaires, rendent les rapports encore plus complexes. Cette complexification simultanée mais parallèle observée dans les deux milieux éducatifs rend donc plus difficile l'ajustement entre les partenaires institutionnels.

Suite à des études menées par diverses instances administratives préoccupées du déroulement des relations parents-enseignants, s'ajoutent des constats de certains chercheurs intéressés à cette problématique relationnelle. Considérons leurs propos à cet égard.

Des auteurs comme Mugny et Carugati (1985) soulignent que le problème ne relève pas uniquement de cette attitude prudente face à une ouverture de l'école aux parents, mais également de l'attitude que les parents adoptent relativement à leur responsabilité dans l'éducation de leurs enfants. À cet égard, ils constatent, qu'en général les parents adhèrent à l'idée d'une responsabilité directe de l'enseignant sur l'éducation et le développement de leurs enfants et, plus particulièrement, lorsque ces derniers ont des problèmes d'apprentissage. Les parents sont, en quelque sorte, des consommateurs du système d'éducation et développent une attitude passive envers ce dernier. Leurs exigences sont grandes et les services sont un dû. Bouchard (1989), suite à son étude portant sur les modèles éducatifs des parents, souligne que cette dépendance s'est peut-être consolidée avec l'avènement de "l'état providence" dans les années '60. L'arrivée massive de professionnels dans le domaine éducationnel a possiblement suscité un retrait plus marqué de la part des parents devant le savoir autorisé des divers agents de l'éducation.

En fait, le manque d'ouverture, de part et d'autre, à la concertation à propos de l'éducation de l'enfant, dénote un fossé existant entre les deux institutions et leurs membres. Alors qu'ils devraient être des éducateurs échangeant leurs idées, ils sont plutôt des intervenants isolés et parfois même des intervenants n'agissant pas dans le même sens.

En consultant la littérature, nous observons également, du côté des autorités scolaires, des attitudes et des actions entreprises peu susceptibles de favoriser la concertation entre les parents et les enseignants à propos de l'éducation de l'enfant. Les réunions de parents, la documentation écrite destinée aux parents, les invitations à participer à des activités parascolaires ou scolaires sont autant de moyens privilégiés par les autorités afin de donner une bonne image de l'école. C'est ce que Montandon et Favre (1988) constatent également, suite à une étude sur les relations famille-école réalisée au niveau primaire en milieu genevois. Ces auteurs parlent alors, d'une focalisation des

autorités scolaires sur la promotion de leur "produit" plutôt que sur l'instauration d'une participation des parents et des enseignants à l'éducation de l'enfant. L'image de l'école devient leur préoccupation première, perdant ainsi de vue l'objectif de concertation. D'ailleurs, les décisions concernant les actions à entreprendre sont prises d'une manière unilatérale par les gestionnaires. C'est donc un rapport hiérarchique qui prévaut, type de rapport peu susceptible de favoriser l'échange et l'implication des parents dans l'éducation de leur enfant.

Ce bref survol de l'état du développement des relations parents-enseignants nous amène à conclure que malgré les nombreuses mesures d'ordre politique et d'ordre pédagogique mises en avant par le ministère de l'Éducation du Québec, la relation semble des plus fragiles et le principe de la concertation paraît être demeuré à l'état de projet. Cette dernière n'a guère de chance de s'instaurer en raison des attitudes et des agirs des divers agents de l'éducation qui vont à l'encontre du sens porté par les objectifs du MEQ.

Plusieurs auteurs se sont penchés sur cette problématique complexe de la relation parents-enseignants qui empêche la concrétisation du principe de concertation. Examinons ce qui a été mis en lumière par ces études.

1.2.3 Autour de la problématique complexe des relations parents-enseignants

Comme nous l'avons déjà annoncé, la revue de la littérature nous amène à constater que les difficultés d'ordre relationnel entre les membres des deux institutions concernées relèvent d'un ensemble d'éléments interagissant entre eux. Des chercheurs de disciplines diverses ont tenté d'appréhender le problème, d'un point de vue sociologique, psychologique ou psychosociologique. Prenons connaissance de l'éclairage apporté par ces auteurs pour ensuite proposer l'angle d'appréhension que nous avons choisi pour aborder les phénomènes complexes liés aux interactions sociales.

D'un point de vue sociologique, plusieurs auteurs (Lightfoot, 1981; Cullingford, 1985; Epstein, 1987) soulignent que les différences de structures des institutions concernées et, par conséquent, des rôles institutionnels de leurs membres ne sont pas de

nature à assurer une continuité entre famille et école, en matière d'éducation. Ils portent à notre attention le fait que la structure de ces institutions engendre des types d'interactions différents. En effet, dans la famille, l'interaction est "diffuse" en raison du fait que les participants sont étroitement liés, que leurs droits et devoirs s'enchevêtrent et que leurs droits respectifs sont considérés comme acquis. À l'école, l'interaction est essentiellement de type "fonctionnel" car la relation est circonscrite, définie par les compétences techniques et le statut respectif de chacun des participants.

À cet égard, Montandon et Favre (1988) affirment que le contexte institutionnel impose d'emblée aux parents et aux enseignants des attitudes différentes envers les enfants. Ce qui les amène à mettre en avant une approche personnalisée chez les uns et une approche collective uniformisante chez les autres. D'une part, les parents sont attentifs à tout ce qui concerne l'enfant et privilégient les échanges affectifs en vue de favoriser le développement intégral de celui-ci. D'autre part, les enseignants veillent à l'égalité entre les élèves, assurent d'une manière plus spécifique des apprentissages d'ordre cognitif et établissent une relation à caractère plus hiérarchique. Dans ce même sens, Lightfoot (1981) note que la relation entre les participants des deux institutions est différente en termes d'affectivité, de qualité et de profondeur des interactions personnelles. Toujours selon Montandon et Favre (1988), ces différences entre parents et enseignants ne sont pas vraiment explicitées ni par les uns ni par les autres. Ce qui ne facilite guère le dialogue et la concertation.

D'autres auteurs, dont Montandon et Perrenoud (1987), Bouchard (1989), montrent comment l'asymétrie des pouvoirs prévalant entre les deux institutions (famille-école) peut influencer sur la relation parents-enseignants. Montandon et Perrenoud affirment que "... sociologiquement, l'asymétrie des pouvoirs rend le dialogue difficile ...": "frustrant pour les uns, menaçant pour les autres, le dialogue entre parents et enseignants est nécessairement fragile" (p. 99). De son côté, Bouchard souligne que la relation entre les parents et les différents intervenants est de type hiérarchique: le pouvoir et les savoirs professionnels permettent un certain ascendant des enseignants sur les parents. Souvent les parents se sont vus contester leur savoir acquis par tradition, les professionnels se targuant de la valeur de leur savoir autorisé. Ce qui n'est pas sans provoquer la confrontation, en certains cas, et, dans d'autres, le repli, la dépendance

par rapport au savoir professionnel. Il s'avère donc qu'en général le dialogue est inégal et précaire en raison de cette asymétrie des pouvoirs.

Toujours d'un point de vue sociologique, Monnier et Pourtois (1987) maintiennent que l'appartenance socioculturelle, colore la relation entre la famille et l'école et donc, la relation entre les membres de ces institutions. Ces auteurs expliquent comment les parents de milieux défavorisés ont un sentiment d'impuissance et de marginalisation face à l'école. Ils soulignent que les parents anticipent le chemin à parcourir parsemé d'embûches, qu'ils se sentent défaits au départ et placés sur une voie d'évitement lorsque leur enfant a de la difficulté à franchir les obstacles de la scolarisation, et finalement, ils croient que l'échec est imputable au manque d'aptitudes de leur enfant. Ces résultats se rapprochent de ceux que Tedesco (1979) a fait ressortir lors d'une étude, portant sur la relation famille-école, réalisée en milieux défavorisés. Monnier et Pourtois (1987) font remarquer que le sentiment d'impuissance qui les anime les mène à adopter une attitude d'infériorité face à l'école. Les parents attribuent aussi à l'école un rôle directif et très normatif et considèrent que l'institution scolaire ordonne, juge, sanctionne, sélectionne et empêche ainsi toute insertion sociale devant mener à un meilleur sort. Les propos tenus par ces parents ne sont pas sans faire penser à la thèse de la reproduction des classes sociales par le système scolaire telle que soutenue par la sociologie de l'éducation dans les années '70 (Bourdieu et Passeron, 1970; Baudelot et Establet, 1971).

De leur côté, Troutot et Montandon (1988) rappellent que plusieurs analyses sociologiques permettent d'affirmer que la place occupée par la famille dans la stratification sociale influence son rapport à l'école et aux pratiques éducatives qu'elle met en place. Par exemple, les parents de milieu bourgeois et culturellement riche vont avoir une attitude d'ouverture par rapport à l'école et vont mettre en place des pratiques éducatives relativement élaborées, alors que les parents de milieu ouvrier vont avoir tendance à manifester moins d'intérêt pour l'école et vont mettre en place des pratiques éducatives peu élaborées. D'autres auteurs tels Bingham, Haubrich et White (1989) confirment ces résultats. Même si ces considérations ne sont pas généralisables à l'ensemble des parents, il importe de souligner l'aspect mis en évidence par ces auteurs.

Pour sa part, Bouchard (1989), souligne que l'appartenance à des paradigmes socio-culturels différents peut influencer sur la qualité de la relation parents-enseignants. Il utilise le terme de paradigme socio-culturel tel qu'introduit par Bertrand et Valois (1980), à savoir qu'il est un ensemble de présupposés fondamentaux entretenus par les parents et les enseignants relativement à l'environnement social et à leur rapport à ce dernier. Bertrand et Valois (1980) en distinguent trois, soit "l'industriel", "l'existentiel" et "le symbiosynergique". Le paradigme industriel se caractérise par la primauté accordée à la rationalité dite scientifique et à la marche continue vers le progrès matériel. Le paradigme existentiel se distingue par sa focalisation sur la personne. Cette dernière est vue comme une fin en soi et non comme un moyen au service du progrès. Le paradigme symbiosynergique se caractérise par sa centration sur la Nature constituant un tout complexe dont les diverses dimensions s'interpénètrent (les personnes, les communautés et le milieu biophysique). L'appartenance à l'un ou l'autre influe sur la manière selon laquelle les parents et les enseignants appréhendent les événements, les interprètent et perçoivent les personnes et les institutions faisant partie de leur entourage.

L'adhésion explicite ou implicite à ces paradigmes oriente en quelque sorte l'éducateur dans la mise en place d'un modèle éducatif utile à son action. Ce que mettent en évidence Bertrand et Valois lorsqu'ils dégagent les différents paradigmes éducationnels émanant des paradigmes socio-culturels, soient les paradigmes "rationnel" et "technologique" dérivant du paradigme socioculturel dit "industriel", le paradigme "humaniste" découlant du paradigme socioculturel dit "existentiel" et le paradigme "inventif-symbiotique" émergeant du paradigme socioculturel dit "symbiosynergique". Cependant, dans certains cas, les modèles éducatifs auxquels adhèrent parents et enseignants entrent en conflit. La situation conflictuelle repose alors, en dernière instance, sur des divergences relatives aux valeurs, aux attitudes, aux croyances et aux idéologies que chacun entretient en tant que membre d'une société donnée dans un temps donné.

D'autres chercheurs ont observé que les valeurs et les attentes des parents et des enseignants entraient souvent en conflit. En ce sens, Joseph (1979) constate que souvent les valeurs privilégiées par la famille sont en contradiction avec celles véhiculées par l'école. Ce qui a pour effet de créer une dysharmonie entre l'action éducative des enseignants et celle des parents, provoquant, dans certains cas, des conflits. Culling-

ford (1985) observe, suite à une étude réalisée auprès de parents et d'enseignants, que leurs attentes à l'égard de l'éducation, dans le cadre institutionnel qu'est l'école, sont fondamentalement éloignées. Pour leur part, les parents généralement ont des préoccupations surtout d'ordre pragmatique, c'est-à-dire qu'ils attendent que l'école forme le mieux possible leur enfant en vue d'un emploi éventuel, gage d'une réussite sociale. De leur côté, les enseignants, souhaitant développer l'autonomie, la sociabilité et la capacité d'expression chez l'enfant, veulent ainsi le préparer à affronter la vie en général. De plus, les parents veulent que les enseignants assument la discipline alors que les enseignants privilégient, en contexte de classe, la formation à l'autodiscipline.

D'un point de vue psychologique, Lightfoot (1981) et Henriot-Van-Zenten (1988) notent qu'un sentiment d'insécurité s'installe chez les enseignants suite à l'intrusion des parents dans leur champ d'activité professionnel. Ils se sentent menacés dans leurs prérogatives et dans leur autonomie professionnelle. Dans le même sens, les parents ne veulent pas que les enseignants s'ingèrent dans leurs manières d'éduquer leurs enfants. Chacun "protège son territoire" et ne veut pas que l'autre s'immisce dans l'action éducative qu'il met en œuvre. Ces auteurs expliquent ces attitudes défensives comme relevant d'un état psychologique d'insécurité. État d'insécurité qui crée de la tension dans les rapports parents-enseignants.

Partant d'une perspective psychosociologique, certains auteurs ont abordé les attitudes différemment. Parmi ces auteurs préoccupés de la problématique interactionnelle parents-enseignants, Lightfoot (1981) se distingue en situant les attitudes dans un contexte de rapports symboliques entre acteurs sociaux. En effet, cette auteure constate que si la relation parents-enseignants de milieux socio-économiques différents et de communautés culturelles différentes devient conflictuelle, c'est en raison essentiellement de l'existence de stéréotypes et de préjugés qu'entretiennent les uns envers les autres. Lightfoot met en évidence le fait que c'est d'abord une question de perception de la réalité sociale qui est à la source de la méfiance entre les parents et les enseignants. Par exemple, les résultats de son étude montrent que les enseignants croient que les noirs sont peu motivés pour les études, sont plutôt apathiques, alors que les parents noirs croient que les enseignants considèrent que c'est de l'énergie perdue que de consacrer du temps à supporter l'apprentissage de leurs enfants. Ainsi, est mis en évidence le fait qu'ils se construisent une schématisation de la réalité sociale constituant

“un système de régulation sociale” à partir duquel les individus se font une idée des choses et effectuent des choix sans trop de coût psychologique (Fischer, 1985). Ces travaux préfigurent en quelque sorte ceux sur les représentations sociales qui réfèrent à une théorie permettant une conceptualisation intégrée des attitudes, des stéréotypes, des préjugés, des opinions, des croyances, des contenus imagés, etc. Perspective qui sera abordée au deuxième chapitre.

Dans une même optique, Sigel (1987) a réalisé une étude portant sur les croyances des parents à propos du processus de développement de leurs enfants et à propos du rapport de ces croyances aux comportements éducatifs adoptés. Il ne considère pas celles des enseignants mais ouvre, toutefois, la voie d’une manière indirecte, à la prise en compte des croyances relatives au processus de développement de l’enfant et de l’impact qu’elles peuvent avoir sur l’intervention menée par les parents par rapport à des tâches proposées. La prise en compte des croyances des uns nous apparaît comme une avancée vers la compréhension des phénomènes interactionnels liés à l’atteinte d’un but éducatif commun.

À la suite de Moscovici (1961), Palmonari et Doise (1986) et Doise (1989), nous pensons que l’étude des stéréotypes et des préjugés, des attributions, des attitudes, des opinions et croyances, même si elle marque un pas en avant vers la compréhension des problématiques liées aux interactions sociales, elle se doit d’être recadrée dans une perspective d’appréhension qui tienne compte de la vision du monde à laquelle ces divers objets d’étude renvoient inéluctablement. Dans ce sens, ces objets d’étude doivent être vus comme des objets symboliques reliés à la réalité complexe dans laquelle ils se construisent et comme résultantes de rapports sociaux qui les tissent. En outre, nous pensons que les stéréotypes et préjugés, les attributions, les attitudes, les opinions, les croyances, les images, etc. entrent en résonnance les uns avec les autres et contribuent par un jeu incessant entre eux à la formation des représentations d’un objet, d’un phénomène ou d’une situation.

Il faut donc se diriger vers une conceptualisation intégratrice qui permettra d’effectuer la mise en relation de systèmes complexes tels les représentations sociales, avec des systèmes de rapports symboliques entre acteurs sociaux (Doise, 1989: voir Jodelet, 1989: 227). Dans ce sens, nous nous inspirons des travaux de Moscovici lorsqu’il a

mis en rapport les représentations de la psychanalyse avec les rapports symboliques entre acteurs sociaux. Notons cependant que d'autres rapports peuvent générer d'autres structures de représentations.

Nous positionnant ainsi, nous nous référons à la notion de représentation sociale dont les contours ont été fixés par Moscovici et sur la spécificité apportée par divers auteurs préoccupés à élucider la complexité inhérente à cette configuration dynamique (Henzlich, 1969; Chombart de Lauwe, 1971; Gilly, 1981; Jodelet, 1984-1989; Fischer, 1987; Doise et Palmonari, 1986; Abric, 1987; Chombart de Lauwe et Fewerhahn, 1989; Doise, 1990, etc.). À ce propos, Jodelet (1984-1989) précise que le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique dont les contenus portent les traces de processus interpersonnels, intrapersonnels, sociaux, etc. Autrement dit, ce mode de connaissance désigne une forme de pensée sociale. Les propos de Palmonari et Doise (1986) ainsi que ceux d'Abric (1987), à l'effet que toute interaction humaine concernant des individus ou des groupes présuppose des représentations sociales, sont à la base de notre choix théorique. Ils soulignent qu'en tout temps et en tout lieu, lorsque nous entrons en relation avec des personnes, des objets, des phénomènes, nous véhiculons certaines attentes, un contenu mental correspondant à des jugements et à une connaissance des personnes, des groupes et/ou des choses avec lesquelles nous sommes en contact. L'existence de représentations sociales fait que toute interaction, que toute relation sociale est initiée à partir d'*a priori*. Ces réalités symboliques sont importantes à considérer puisque c'est en fonction de leur nature que vont être compris et interprétés les premiers échanges effectifs. Ces éléments ont été mis en évidence par Flament (1967), Codol (1969), Doise (1973) ainsi que par Abric (1987) lors d'études expérimentales où l'interaction s'effectue dans une situation à caractère ludique. Tout d'abord, Flament (1967) et Codol (1969) ont démontré comment les représentations de soi, d'autrui et celle de la tâche et de son contexte marquent l'interaction réelle. Doise, pour sa part, a montré que dans des relations intergroupes à caractère compétitif, la seule représentation de l'interaction future provoquait une image de l'autre groupe qui influençait le comportement à son égard. Plus récemment, Abric a démontré que la représentation de la situation, inéluctablement articulée et en interaction constante avec les représentations de soi, d'autrui et de la tâche, détermine le comportement des sujets. Ces différentes études montrent bien qu'il existe une relation au plan symbolique avant même que l'interaction prenne forme.

En outre, d'autres études réalisées en contexte naturel mettent en évidence, à la fois, le jeu des interactions sociales dans la constitution des représentations et la manière dont ces dernières interviennent dans les rapports sociaux qui s'instaurent entre membres de groupes sociaux différents. Les travaux de Gilly (1980) et de Jodelet (1986-1989) portent respectivement sur les représentations qu'entretiennent maître et élève à propos de leur condition respective et sur les représentations de la folie qu'entretiennent des gens hébergeant des malades mentaux. Même si ces deux études semblent à prime abord être disjointes, car l'une renvoie à un contexte restreint qu'est le contexte scolaire et que l'autre se situe dans un contexte social large, toutes les deux permettent de saisir la dynamique de constitution des représentations sociales et leur fonction médiatrice dans les relations interpersonnelles.

L'étude de Gilly apporte des éléments informatifs concernant la manière dont les normes institutionnelles jouent un rôle structurant dans l'élaboration des représentations du maître par l'élève et de l'élève par le maître. Il aborde également la fonction des représentations des uns et des autres dans le rapport qui s'instaure entre eux. Cet auteur soutient que dans les deux cas, les conditions normatives sont génératrices de modèles référentiels pour les attitudes, les comportements et les évaluations de comportement. Ainsi se met en place un système organisateur de type normatif qui va servir de référence pour l'appréhension d'autrui et qui va teinter inéluctablement, le rapport maître-élève. Gilly évoque que c'est en référence à ce cadre normatif que l'enseignant appréhende les indices comportementaux extérieurs des élèves. En effet, il sélectionne et organise les informations comportementales de l'élève à partir de cette structure d'appréhension. C'est également en référence à cette organisation normative qu'il juge l'élève: par exemple, l'élève est jugé "bon élève" en regard du facteur "conformité de réalisation des objectifs scolaires".

L'étude en question fait aussi ressortir le caractère structurant du rôle institutionnel tenu par les enseignants dans l'élaboration des représentations du maître par l'élève et met en évidence la fonction de ces représentations dans les relations interpersonnelles qu'ils tissent. À mesure que les élèves avancent dans leurs études, le maître est jugé en rapport avec ses qualités d'ordre pédagogique, ses savoirs, etc. et le rapport s'installe avec autrui en référence à ce jugement normatif. Notons toutefois que l'aspect affectif est pris en compte dans une certaine mesure, mais que c'est principalement dans les

premières années d'étude qu'il colore le rapport maître-élève. Si l'enseignant est perçu comme distant, l'enfant va le craindre et le rapport va être hiérarchique et plus ou moins harmonieux. L'aspect affectif perd toutefois de l'importance à mesure que les élèves avancent dans leur scolarisation et c'est alors le jugement normatif qui prévaut.

Dans une étude en contexte plus large, Jodelet (1986, 1989) met en évidence la manière dont s'organisent les représentations de la folie et le rôle médiateur de ces dernières dans les interactions sociales entre villageois et malades mentaux hors institution. Elle montre comment la population a construit un système de représentations à l'égard de la folie qui donne le ton aux interactions quotidiennes. Suite à cette étude, Jodelet (1986: 186) évoque en premier lieu que la connaissance de la maladie mentale liée à l'action est "[...] un composite d'observations, de savoirs pratiques et culturels, d'informations transmises par la communication.". Elle souligne le rôle crucial de la communication qui, dans ce cas, tournait autour de la manière de conjecturer, d'appréhender les malades, de les amener à s'accommoder et également de la façon dont les responsables de l'hébergement doivent s'adapter à eux. Au fil de ces nombreuses conversations s'est développée une sorte de "conscience collective" inscrite dans les représentations de la folie, et cela, peu importe l'âge, le statut et la personnalité des gens interrogés. Outre le rôle des conversations incessantes modélisant les représentations de la folie, Jodelet note le rôle du relais institutionnel que constituent les infirmiers supérieurs. Ce réseau favorise l'agglutination et la sédimentation d'éléments représentatifs en provenance de la culture et de l'histoire du groupe.

Cette auteure expose également comment la peur liée à la pathologie mentale joue un rôle de premier plan dans les rapports sociaux qui s'instaurent entre les acteurs. Notons d'ailleurs que l'emploi des termes "civils" et "non-civils" par les gens du village est très révélateur. Ces termes annoncent déjà la couleur que prend la vie quotidienne dans ce milieu. L'auteure mentionne que même si l'anxiété engendrée par la peur est maîtrisée au plan rationnel, dans les perceptions collectives et dans l'agencement social, elle se manifeste concrètement dans les relations interpersonnelles sous forme d'un système de contrôle de la population dite "civile" sur la population dite "non-civile". Ce système de contrôle assure une fonction défensive, et par le fait même met en place un processus de séparation et de discrimination envers le groupe de "non-civils", des "bre-dins". Comme le dit Jodelet, un écart s'installe entre les groupes afin de se protéger, et

il est maintenu par divers comportements qui sont, pour ainsi dire, normalisés: les pensionnaires sont isolés physiquement du reste des civils; leur participation à la vie sociale est limitée; ils ne sont pas très intégrés à la vie familiale (ils mangent à l'écart); leur linge est lavé séparément (danger de contamination); les enfants sont préservés du "contact" avec les malades; les gens acceptent des pensionnaires quand les enfants ont atteint l'âge scolaire. En somme, la peur de la folie étaye le processus de séparation et de discrimination omniprésent dans les divers échanges quotidiens des "civils" et "non-civils". Les résultats de ces études vont donc dans le sens des propos de Paicheler (1984: 296) à l'effet que les représentations assurent non seulement la mise en ordre interne mais aussi "régissent l'articulation individu-société-nature".

Nous reviendrons sur ces discussions théoriques dans le deuxième chapitre; pour le moment, notre intention étant de mettre en évidence la dynamique psychosociale à l'œuvre dans l'élaboration de ce mode de connaissance et de montrer comment cette organisation symbolique médiatise les interactions sociales, il nous semble important de faire ressortir la pertinence de considérer les phénomènes représentatifs dans la problématique complexe des relations interpersonnelles parents-enseignants. En effet, nous pensons qu'il importe de considérer cette réalité symbolique, faute de quoi nous risquerions de nous limiter à l'étude des échanges, des réactions et des actions élémentaires sans jamais nous attaquer aux éléments autour desquels s'enracinent les interactions sociales. Dans cette optique, les représentations sociales seront considérées le point central de l'étude des interactions parents-enseignants car elles sont des principes organisateurs de ces mêmes rapports symboliques.

En l'occurrence, nous pensons avec certains chercheurs du domaine de l'éducation, qu'il importe de nous interroger sur les ensembles de significations à caractère social qui traversent la praxis éducative dépassant ainsi les limites du traditionnel rapport maître-élève. Peu de chercheurs se sont interrogés, comme le souligne Gilly (1988), sur "... le rôle d'ensembles organisés de significations sociales dans le processus éducatif" (p.9). C'est dans cette nouvelle perspective d'étude des phénomènes éducatifs que s'inscrit notre recherche. Cependant, il nous semble nécessaire de présenter quelques travaux d'auteurs préoccupés par le phénomène des significations sociales intervenant dans le champ éducatif. Nous examinerons les avancées effectuées dans cette di-

rection par Mollo (1970), Pourtois et Desmets (1989), Bouchard (1991) ainsi qu'Anadón, Garnier et Minier (1993).

1.2.4 Étude des représentations sociales pour appréhender les phénomènes interactionnels dans le champ éducatif

L'étude des représentations sociales dans l'appréhension des phénomènes éducatifs est récente. Elle commence à peine à prendre une certaine expansion.

En 1970, Mollo, une des pionnières dans ce domaine, a étudié les modèles pédagogiques eu égard aux modèles de la société auxquels ils renvoient. Elle a abordé plus spécifiquement, les représentations de la société dans les manuels de lecture et la représentation qu'entretiennent les futurs maîtres à propos du maître et de l'élève. Elle a considéré également différents aspects des modèles éducatifs et de la relation pédagogique afin de dégager les modèles de l'écolier et du maître que le maître et l'écolier élaborent réciproquement.

Comme nous l'avons déjà signalé, Gilly (1980) a étudié les représentations sociales que l'élève a du maître et de celle que le maître se fait de l'élève afin de montrer comment les représentations des uns par les autres se construisent en référence à des facteurs sociaux. Il a également montré comment ces représentations colorent l'interaction éducative maître-élève.

Certains chercheurs (Montandon et Perrenoud, 1987; Pourtois et Desmets, 1989-1991; Bouchard, 1989-1991; Anadón 1990) ont considéré les phénomènes représentatifs comme conditionnant les relations interpersonnelles, et plus spécifiquement, celles des parents-enseignants. Examinons les avancées théoriques et empiriques de ces chercheurs.

Montandon et Perrenoud (1987) soulignent que la diversité des points de vue et des actions mis de l'avant par les divers agents de l'éducation est, sans doute, alimentée par la diversité de leurs représentations respectives. Dans le même sens, Pourtois et Desmets (1989) affirment que l'étude des représentations qu'entretiennent les parents à l'égard de l'éducation, constitue un angle d'appréhension novateur pour l'élucidation de la problématique complexe de la relation parents-enseignants. Ils précisent que les représentations sociales interviennent indirectement car ces systèmes symboliques dé-

terminent l'attitude du sujet à l'égard de l'objet: celle-ci va influencer sur les conduites et vice versa (Pourtois et Desmets, 1991). De son côté, Bouchard (1991), s'inspirant aussi des propos de Fishben et Ajzen (1975) concernant les liens entre les valeurs et la probabilité de les faire siennes par un comportement donné, suggère d'«aller en amont des réactions et des stratégies des divers agents éducatifs, c'est-à-dire au niveau des représentations pour mieux comprendre la source des difficultés ou facilités des uns et des autres à coopérer et à assumer un rôle de partenaire» à l'école. Dans ce sens, Bouchard et Archambault (1991) suggèrent d'étudier les divers aspects de systèmes des représentations pour mieux expliquer par la suite les conduites. De leur côté, Anadón (1990) et Anadón et Minier (1995) soulignent la pertinence de considérer les systèmes de représentations sous-tendant les échanges entre parents et enseignants et influant indirectement sur l'apprentissage de l'enfant. Plus spécifiquement, elles ont analysé les représentations que des parents et des enseignants se font de l'apprentissage, de leurs rôles dans la construction des savoirs chez l'enfant afin de montrer comment elles influencent l'apprentissage scolaire de l'enfant. Dans la présente étude, nous avons privilégié l'étude des représentations sociales dans le cadre de la problématique interactionnelle parents-enseignants. Étude qui devenait essentielle pour une compréhension accrue du rôle de ce système symbolique dans l'élaboration des savoirs chez l'enfant. Ainsi, elle vient nourrir le travail amorcé par Anadón (1990).

À la suite de ces auteurs, nous avons choisi de nous placer à un métaniveau d'appréhension en décidant d'étudier les systèmes symboliques des partenaires et leur rôle dans le rapport interpersonnel en question. Il importe maintenant de spécifier le réseau symbolique investigué et de démontrer la pertinence de notre choix.

1.2.5 Rôle médiateur des représentations de l'apprentissage dans l'interaction parents-enseignants

Intéressée au rôle que les R.S. jouent dans les interactions, nous jugeons pertinent d'étudier les représentations qu'entretiennent les parents et les enseignants à propos de l'apprentissage des enfants, dans le cadre institutionnel de l'école, d'élucider comment elles peuvent médiatiser la relation parents-enseignants, en raison du fait que cet objet, ce phénomène concerne ces deux groupes d'éducateurs liés par leur rapport mutuel à l'enfant en situation d'apprentissage scolaire.

En effet, en tant qu'éducateurs devant supporter la démarche scolaire de l'enfant, ils sont confrontés à cet objet complexe et fuyant qu'est l'apprentissage. Dans ce sens, nous pensons que les parents et les enseignants sont des acteurs sociaux très concernés par cet objet puisque confrontés, chacun à leur manière, à ce phénomène dans leur vécu quotidien. Comment les enfants apprennent-ils? Comment se fait-il que le rythme d'apprentissage varie d'un enfant à l'autre? Comment se fait-il que certains enfants ont tant de difficultés à apprendre? Est-ce qu'ils apprennent de la même manière dans tous les domaines du savoir? Y a-t-il plusieurs manières d'apprendre? Autant de questions qui les amènent implicitement ou explicitement à se faire une idée, à se construire une représentation du phénomène pour étayer leur action éducative. À cet effet, Mugny et Carugati (1985), Jodelet (1989) et Carugati (1990) soulignent que l'individu, devant l'étrangeté d'un phénomène ou d'un objet, sent le besoin de démystifier la complexité qui l'entoure. Étrangeté qui le rend insécure, le déstabilise. Pour palier à cet état psychologique inconfortable, le sujet se façonne alors une représentation du phénomène à partir de son expérience, de l'information véhiculée, des échanges avec autrui, de ses croyances, de ses valeurs, de ses idéologies, etc. afin de rendre le phénomène plus accessible et plus familier. La représentation ainsi bâtie va lui permettre de fonctionner en présence de ce phénomène avec lequel il doit inévitablement composer, agir et échanger quotidiennement.

En l'occurrence, lors de rapports de communication entre ces agents éducatifs, l'objet "apprentissage" fait partie des objets autour desquels il y a négociation de sens. Nous pouvons même avancer qu'il est un des objets centraux puisqu'il concerne, au premier chef, ces deux types d'éducateurs car tous les deux ont pour visée commune la réussite de l'apprentissage scolaire de l'enfant. Étant une visée commune, elle revêt une importance dans les rapports qu'ils tissent et suscite, certainement, des échanges et des prises de position à son égard. D'ailleurs, Doise (1986: 89) spécifie que "ces prises de position s'effectuent dans des rapports de communication et "[...] concernent tout objet revêtant une importance dans les rapports qui lient les agents sociaux."

En outre, nous pensons que les représentations de l'apprentissage renvoient inéluctablement à la représentation que chacun construit de soi et du partenaire eu égard à la tâche d'éducateur qu'ils partagent afin de supporter l'apprentissage scolaire de l'enfant. La représentation de cette tâche de soi et de l'autre sont des éléments fondamen-

taux de l'interaction (Abric, 1987). Ces représentations s'imbriquent dans celles de l'apprentissage et que les liens les unissant sont complexes et diffus, mais identifiables par le travail d'analyse. Nous pensons que c'est cet ensemble de représentations qui peut orienter les interactions des éducateurs parents/enseignants.

À notre connaissance, aucune étude n'a été menée autour des représentations qu'entretiennent ces deux groupes d'éducateurs à propos de l'apprentissage et ayant pour objectif de montrer que les représentations peuvent médiatiser leurs relations interpersonnelles. Il y a eu, au Québec, l'étude de Cormier *et al.* (1981) qui portait sur les valeurs éducationnelles des enseignants et aussi celle d'Anadón (1990) qui consistait en l'examen du système de représentation que les parents et les enseignants ont élaboré à propos de l'apprentissage, du rôle que chacun joue dans la construction des savoirs chez l'enfant afin de comprendre comment les rapports parents/enseignants conditionnent indirectement l'apprentissage de l'enfant. Dans cette étude, la connaissance de ces représentations devenait essentielle pour saisir quel était le sens porté par le discours sur la relation famille/école et leur rôle médiateur dans l'apprentissage scolaire de l'enfant.

En contexte européen, Mugny et Carugati ont réalisé, en 1985, une étude à un niveau différent, c'est-à-dire sur les représentations de l'intelligence chez les parents et chez les enseignants. Toutefois, dans cette étude, ces deux sous-ensembles (parents-enseignants) ne se recoupaient que pour quelques items et l'analyse globale fournie par les auteurs ne met pas en rapport les groupes parents et enseignants, mais plutôt les parents et non-parents ainsi que les enseignants et enseignants-parents. Aux États-Unis, Goodnow (1980) et Sigel (1987) ont étudié respectivement les valeurs éducatives des parents et des enseignants et les conceptions quotidiennes du développement et de l'éducation mais sans jumeler ces deux groupes d'éducateurs pour analyser leurs conceptions et examiner en quoi elles peuvent jouer en situation d'interactions éducatives.

Ces avenues théoriques seront approfondies dans le chapitre concernant les assises conceptuelles de notre recherche.

À notre avis, il importe d'examiner les représentations de l'apprentissage chez les deux groupes de sujets et d'essayer de montrer le rôle qu'elles peuvent jouer dans les

relations interpersonnelles que ces éducateurs vivent en raison de leur préoccupation commune, la démarche scolaire de l'enfant. Ce qui nous amène à formuler nos objectifs de recherche.

1.3 Objectifs de l'étude et limites

Eu égard aux considérations d'ordre théorique et d'ordre empirique autour desquelles s'articule la problématique de cette recherche, nous posons les objectifs suivants: **1) identifier et analyser les représentations de l'apprentissage qu'entretiennent des parents et des enseignants concernés par un enfant de troisième année du niveau primaire; 2) élucider comment les représentations de l'apprentissage médiatisent la relation qui s'instaure entre ces deux partenaires de l'apprentissage scolaire.**

Nous pensons, dans un premier temps, qu'il faut cerner et analyser le contenu des représentations que construisent les parents et les enseignants à l'égard de l'apprentissage. Ce choix repose sur les considérations de Jodelet (1987) à l'effet qu'il s'avère pertinent, dans une première analyse, d'éluder les contenus concrets des représentations pour ensuite être en mesure de comprendre les phénomènes d'orientation des conduites. Ceux-ci sont tributaires de ces contenus en tant que pensée constituée conditionnant les agirs quotidiens, les échanges, bref l'interaction.

Dans un deuxième temps, nous examinons le contenu des représentations des uns et des autres pour déceler des indices du rôle que jouent ces dernières dans leur relation. En effet, tel que nous l'avons annoncé préalablement, les représentations de l'apprentissage englobent des représentations de soi-même et de l'autre par rapport à la tâche d'éducateur qu'ils partagent eu égard à la visée commune qui les unit, c'est-à-dire la démarche scolaire de l'enfant.

En outre, nous pensons nécessaire de questionner systématiquement les parents et les enseignants sur le rôle que chacun attribue aux représentations de l'apprentissage dans leur relation. Nous anticipons que les discours produits autour de ces questions seront porteurs de marques énonciatives nous instruisant sur la présence de celui qui parle, sur la présence de cet "autre" de qui "l'on parle", concerné aussi par l'apprentis-

sage de l'enfant ainsi que sur la tâche d'éducateur qu'ils assument. De cette manière, l'examen de ces trois éléments devrait nous fournir des informations sur la façon dont les représentations de l'apprentissage sont susceptibles de médiatiser leur relation.

Nous nous limitons donc à l'étude du contenu des représentations et du rôle qu'elles peuvent, éventuellement, jouer dans l'instauration des rapports parents-enseignants. Même si l'analyse des conduites effectives pourrait éventuellement nourrir cette étude, elle dépasse largement les objectifs de notre recherche.

Les objectifs étant annoncés, il importe à présent de mettre en avant des assises conceptuelles susceptibles d'étayer solidement leur poursuite. Ce que nous abordons au chapitre suivant. En ce sens, seront présentés des éléments théoriques, ayant une portée heuristique pour la compréhension des phénomènes interactionnels liés aux phénomènes représentatifs. Rappelons que nous reconnaissons à ces derniers un rôle modélisant dans les interactions.

CHAPITRE II

Assises conceptuelles de l'étude

D'abord, nous nous consacrerons à la présentation d'une réflexion théorique sur l'interaction et les phénomènes représentatifs. Les assises conceptuelles que nous privilégions pour appréhender ce genre de phénomènes seront mises en avant. Les concepts à valeur heuristique pour notre recherche y seront circonscrits. Par la suite, des éléments d'ordre définitionnel relatifs aux représentations de l'apprentissage seront présentés, ce qui nous amènera à formuler les propositions de recherche encadrant notre démarche d'investigation.

2.1 Perspective d'étude de l'interaction

Avant de nous pencher sur la perspective que nous privilégions pour aborder les phénomènes interactifs, il s'avère essentiel de circonscrire la notion d'interaction à laquelle nous référons dans la présente étude. Considérons d'abord l'ancrage historique de cette dernière ainsi que l'extension qu'a pris le concept pour situer ensuite l'emploi que nous en faisons.

C'est aux alentours des années '30 que semblent émerger, dans différents domaines du savoir, les premières conceptualisations de la notion d'interaction: en philosophie avec Husserl (1931); en sociologie, avec Schütz (1975); en psychologie, avec le "jeune" Piaget (1932) et Vygotsky (1934); et notamment en psychologie sociale avec Mead (1934). Vers les années '50, la notion a pris une dimension opérationnelle dans le domaine de la psychologie sociale expérimentale des groupes restreints (Bales,

1950). Subséquemment, les travaux accomplis en psychologie clinique par les membres de l'École de Palo Alto, dont Bateson, ont contribué à clarifier le concept. Les thèses de Bateson (1965) insistent sur la nécessité de penser la schizophrénie en termes d'interaction tant au plan étiologique qu'au plan thérapeutique. Sa préoccupation et celle de nombreux chercheurs regroupés à Palo Alto et à Philadelphie, était de préciser les phénomènes interactifs à partir d'une réflexion sur la communication (Winkin, 1981). Ils considéraient la communication comme un processus pluriel dans lequel les interlocuteurs s'engagent pleinement et dont les messages se renforcent et se contrôlent continuellement. Par la suite, la notion s'est raffinée sous l'influence des avancées théoriques et méthodologiques du courant ethnométhodologique, de la sociologie, de la psychologie sociale et de l'approche pragmatique en linguistique.

Cependant, le terme a pris une extension considérable qui en complexifie la compréhension. En effet, l'étude de la littérature qui, signalons-le, a pris une croissance exponentielle, nous permet de voir que l'interaction est considérée peu importe le genre de relation à laquelle elle fait référence. À cet effet, Pagès et Trognon (1988) ont analysé les travaux consacrés à l'interaction de 1970 à 1985 et ont constaté que l'espace de dispersion de cette notion présente la même structure sur l'ensemble des disciplines que sur une discipline particulière. En outre, ils soulignent que même en mettant de côté interaction au sens de relation (80% de la littérature) et en se limitant aux sciences humaines, le concept désigne encore des choses distinctes: soit des objets, soit une propriété de réciprocité. En dépit de cet espace de dispersion, de la carence d'un consensus autour de cette notion en psychologie sociale, nous devons, quand même, spécifier que dans la présente étude, interaction désigne une situation sociale où la communication lie les partenaires. Ainsi, les parents et les enseignants ont un rapport mutuel à l'enfant en démarche d'apprentissage scolaire et sont placés en situation de communication.

Nous positionnant ainsi, nous adhérons à l'idée de Trognon (1981) à l'effet que ce qui est véritablement définitionnel de l'interaction est sa propriété de détermination réciproque dans la communication. Cette réciprocité se réalise par des séquences de messages échangés entre personnes impliquées dans la situation sociale. Cet auteur s'inspirant de Goffman (1973) spécifie que par interaction, on entend l'influence réci-

proque que les partenaires peuvent exercer sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en communication les uns avec les autres.

Notons que les différents travaux réalisés par ces auteurs mettent en avant, d'une manière plus ou moins explicite, le principe d'interaction stipulant que ce qu'une personne produit ou même ce qu'elle est, constitue un reflet de ses relations avec autrui. En ce sens, le principe d'interaction est à la base des critiques formulées par les tenants du subjectivisme, tant en psychologie sociale (Mead, 1934) qu'en linguistique (Bakhtine, 1950) ou en philosophie (Jacques, 1982-1985). Courants de pensée, qui récusent l'idée d'objectivité absolue entre le sujet et l'objet pour privilégier plutôt les rapports intersubjectifs et auxquels nous nous attarderons maintenant.

Pour sa part, Mead (1934) a initié le mouvement de l'interactionnisme symbolique ou théorie de l'acteur. Perspective qui a pour fondement épistémologique et philosophique, la phénoménologie. Cette dernière suggère d'aller en-deça de ce qui est manifeste et de comprendre les phénomènes à partir du sens que prennent les choses pour les individus. S'inspirant de cette réflexion, Mead propose que le comportement humain est à comprendre non seulement dans les manifestations externes, mais plutôt en relation avec les significations que les gens attribuent aux choses et à leurs actions. Selon cet auteur, toute interaction quotidienne implique un ensemble d'interprétations et de constructions courantes, notamment sur le comportement anticipé de l'autre, car le sujet agit en fonction du comportement attendu d'autrui. Alors, une place de premier plan est reconnue aux interactions sujet-monde dans la création des significations que prennent les choses et les actions ainsi qu'aux significations attribuées par le sujet à son rôle et aux différents éléments constitutifs d'une situation interactionnelle.

De son côté, Bakhtine (1950: voir Trognon, 1991) a proposé que l'énonciation, l'énoncé et même le mot soient vus comme des produits de l'interaction puisque tout discours répond toujours à un autre discours. Cet auteur a mis en avant le principe de l'interdiscursivité auquel réfèrent les tenants de l'analyse du discours dans une perspective pragmatique-énonciative.

En philosophie, Jacques (1982-1985) a radicalisé les thèses du personnalisme en les recadrant dans une problématique de la relation communicationnelle. Cet auteur

propose une conception relationnelle de la conscience de la personne. À cet effet, il note que l'interlocution est d'abord le lieu où se constituent les prédicats personnels avant toute réappropriation subjective du monde. Il souligne qu'il s'agit de l'engagement de l'être humain comme homme et comme sujet du monde à la fois et que l'ego apparaît au pluriel: la subjectivité n'étant pas uniquement singulière mais aussi simultanément communicative.

L'activité du sujet étant, d'ores et déjà, reconnue dans la situation d'interaction sujet-objet, certains chercheurs, dont Abric (1987) ont spécifié que face à un objet (qu'il s'agisse d'un individu, d'un groupe ou d'une situation), l'individu met en oeuvre une activité d'appropriation. Autrement dit, il s'agit d'une activité de reconstruction (interne) de l'objet, de la situation ou du phénomène, susceptible de s'intégrer dans le cadre de référence déjà en place. Cette activité d'appropriation et sa résultante correspondent à ce que Moscovici nomme une représentation sociale. Cette représentation s'avère être d'une importance cruciale puisqu'elle est, pour le sujet, la réalité même, à laquelle il va réagir.

La prise en considération de la notion de représentation sociale dans l'étude des phénomènes interactionnels conduit à affirmer que le comportement de l'autre n'est jamais le premier élément qui joue dans l'instauration de la relation et que l'interaction est largement prédéterminée par le système de représentations déjà existant. Il apparaît donc, qu'une meilleure porte d'entrée pour la compréhension des problématiques interactionnelles soit celle des interprétations que les individus construisent autour des objets, phénomènes ou situations, si l'on veut, celle des représentations sociales.

À l'instar de plusieurs auteurs du domaine de la psychologie sociale (Moscovici, 1969; Doise, 1973; Abric, 1987; Jodelet, 1989; etc.), nous reconnaissons une place centrale à l'étude des représentations sociales dans la recherche de compréhension des situations d'interaction. En effet, nous pensons que les représentations ne sont pas uniquement un reflet, un produit statique en aval des interactions ou une organisation signifiante jouant pleinement pendant l'interaction mais aussi, une configuration suscitant une activité qui va au-delà du présent en orientant l'avenir. Le passage par la notion de représentation sociale devient donc nécessaire pour comprendre les phénomènes interactifs.

Eu égard au rôle que les représentations sociales jouent dans les interactions, Moscovici (1969) est explicite en affirmant qu'elles sont non seulement des visions statiques du monde, mais, plus encore, des systèmes d'attentes et d'anticipations. Dans ce sens, il précise que "se représenter, c'est édifier une doctrine qui facilite la tâche de déceler, de programmer ou d'anticiper actes ou conjonctures" (Moscovici, 1969: 11).

Adhérant à cette idée centrale dans les travaux de Moscovici, Doise (1973-1986), Abric (1987-1991) et Jodelet (1989) affirment l'importance de cette fonction anticipatrice de la représentation dans l'interaction sociale. À cet égard, ces auteurs précisent qu'avant le premier mouvement d'interaction, il y a un niveau de relation déjà en place, au plan symbolique, en raison des représentations déjà élaborées autour des divers éléments constitutifs de l'interaction (soi-même, l'autre, la tâche, la situation, etc.). Et, c'est en fonction de la nature de la représentation de ces éléments, que va s'engager le premier échange entre les sujets. C'est dans ce sens qu'Abric (1987: 13) dit, "l'existence de la représentation condamne toute interaction, toute relation sociale à être initiée à partir d'*a priori* ..." et que les jeux sont faits avant même que commence l'interaction effective, pourrions-nous ajouter. C'est dans le même sens que Doise (1986) affirme que les représentations sont des schèmes qui organisent les processus symboliques intervenant dans les rapports sociaux.

Nous pensons donc que l'orientation des comportements ne dépend pas uniquement des caractéristiques objectives de la situation d'interaction, mais plutôt de l'articulation des représentations que l'individu élabore autour des différents éléments fondamentaux de l'interaction. Ainsi, dans notre étude, les parents et les enseignants ont une tâche d'éducateur liée à l'apprentissage scolaire de l'enfant. Chacun d'eux élabore des représentations de cette tâche et du rôle qu'ils s'attribuent ainsi que de l'apprentissage de l'enfant. Cet ensemble signifiant médiatise les attentes des sujets et leur mode d'interaction, lesquels sont repérables par un travail rigoureux d'analyse.

Examinons donc le rôle de chacun de ces éléments eu égard au type d'interaction qui nous intéresse. La situation interactionnelle parents-enseignants a la spécificité de laisser au sujet une certaine latitude pour déterminer ses objectifs dans la situation. Nous pensons qu'en raison de la nature de la situation, la représentation que chaque sujet va construire de soi-même va être importante puisque c'est elle qui va définir, en

partie, la motivation du sujet et conséquemment, les objectifs qu'il va se donner ou qu'il va percevoir comme pertinents. Notons que cette représentation de soi va être marquée du sceau de la réalité sociale et qu'elle portera les traces du vécu expérientiel de chaque sujet.

Concernant la représentation du partenaire que l'on pourrait définir comme l'ensemble des hypothèses que le sujet formule à propos de l'autre ou comme l'annonce Abric (1987), "les caractéristiques qu'il lui attribue et la valeur subjective qu'il leur donne, il s'avère qu'elle détermine non seulement l'anticipation du comportement de l'autre, mais aussi l'interprétation de ses conduites effectives ainsi que les réactions du sujet.". Notons que cette représentation globale (*a priori*) est fondamentalement sociale, c'est-à-dire qu'elle se constitue à partir des stéréotypes, des préjugés ou des normes auxquelles adhèrent un groupe social à un moment donné.

La représentation de la tâche joue pleinement aussi dans l'orientation des comportements du sujet. En effet, cette sorte de théorie que les individus construisent autour de la nature de la tâche, de sa finalité, des moyens à mettre en place pour l'effectuer, ainsi qu'autour des comportements essentiels à leur efficacité, conditionne l'orientation du comportement de l'individu. La signification qu'ils attribuent à la tâche détermine la lecture et le décodage de l'information donnée à son sujet. Une même information peut être comprise et interprétée de façon différente eu égard aux hypothèses découlant de la représentation en place. Ainsi, des sens différents peuvent s'instaurer, ce qui n'est pas sans effet sur la négociation autour de la tâche. De plus, cette représentation détermine le niveau et la facilité de compréhension car elle agit sur la maîtrise cognitive de la situation, dans le sens que plus la représentation de la tâche est organisée et complète, plus la maîtrise cognitive de la situation est atteinte. Ce qui peut éventuellement intervenir dans les échanges à propos de la tâche.

En outre, la représentation de la tâche détermine les attitudes du sujet à l'égard de l'ensemble de la situation ou plus spécifiquement le genre de motivations qui vont l'orienter dans l'interaction. Cette représentation va guider les sujets dans l'interprétation qu'ils vont donner au comportement effectif de l'autre. Nous pensons qu'effectivement, c'est en fonction de la représentation de la tâche qui les concerne que les sujets analysent les réactions de leur partenaire et leur attribuent une finalité.

Dans le cas de notre recherche, cette représentation de la tâche et de ses finalités va être marquée par le contexte social dans lequel se situe l'apprentissage et qui environne les sujets concernés. Ce qui est incontournable lorsque nous avons affaire à une tâche à caractère typiquement social et à des sujets appartenant à des institutions différentes comme la famille et l'école.

Notons que parmi les divers éléments jouant dans l'interaction et autour desquels les individus entretiennent des représentations, il est possible qu'il y en ait un qui joue un rôle central. Dans certains cas, il s'agit d'un élément posant des problèmes fonctionnels au sujet. Alors, nous avons affaire à une détermination cognitive de la représentation qui est susceptible de varier d'un individu à l'autre. Dans d'autres situations, il s'agit d'un élément étroitement lié avec le système de normes du sujet ou du groupe social d'appartenance. Dans ce cas-ci, on constate une détermination sociale de la représentation susceptible de varier selon la référence des sujets ou des groupes sociaux d'appartenance. Par exemple, Abric (1987) montre que c'est la représentation du partenaire-professeur qui intervient pleinement dans une situation de jeu en raison de la perception du partenaire renvoyant à son statut professionnel et ses capacités. Il peut également arriver qu'il y ait interférence entre l'aspect normatif de chacun des éléments de la situation d'interaction, c'est-à-dire entre la représentation de soi, du partenaire et de la tâche.

Ce qui nous amène à présenter la perspective d'étude privilégiée dans le cadre de ce travail.

2.2 Perspective d'étude des représentations sociales

En cohérence avec notre problématique et les éléments épistémologiques et théoriques relatifs à l'interaction, nous référons à l'approche moscovicienne des représentations sociales s'articulant autour d'une conception de la représentation où la dichotomie sujet-objet est abandonnée au profit d'une vision unitaire de l'objet et du sujet. Adhérant à cette perspective d'appréhension de la représentation, nous marquons d'une manière plus explicite notre position épistémologique déjà inscrite plus haut. Selon cette vision, "[...] la représentation est perçue comme un tout où l'objet et le sujet sont présents, c'est-à-dire que la représentation de l'objet fait transparaître quelque chose de ce-

lui qui l'exprime, sa part d'interprétation en tant qu'acteur psychosocial", comme le souligne Jodelet (1984: 363). Ainsi conçue, elle est le produit d'activités mentales que la communication contribue à fixer et par lesquelles les individus ou les groupes reconstituent le réel et lui assignent une signification en filiation avec leurs opinions, leurs croyances et leurs attitudes (Scheile et Belisle, 1987). Comme le fait remarquer Abric (1987: 64), "elle n'est donc pas le simple reflet de l'objet mais plutôt celui des relations complexes, réelles et imaginaires, objectives et symboliques que le sujet entretient avec l'objet.". Ce que nous tenterons de cerner au moment de l'analyse.

Rappelons que suite à ces réflexions épistémologiques, la subjectivité a été remise à l'honneur tant dans le domaine de la psychologie que dans celui de la sociologie. Des courants de pensée tel la phénoménologie et l'interactionnisme symbolique où s'enracinent les réflexions autour de la notion d'interaction et de celle des représentations sociales sont à la base de ces choix. Cela nous amène à retracer les sources théoriques de la notion de représentation sociale.

2.2.1 Fondements théoriques du concept de représentations sociales

La notion de représentation sociale s'inspire de la sociologie des formes symboliques et des productions mentales collectives dont Mead (1934), Mauss (1950) et Durkheim (1898) sont des chefs de file. Cependant, elle se développe dans le champ de la psychologie sociale telle que mise de l'avant par Moscovici à partir des années soixante. En effet, elle puise au courant de la pensée de l'interactionnisme symbolique issu de l'œuvre de Mead, dont les tenants affirment la primauté des processus sociaux sur les processus individuels dans les conduites personnelles. Ces penseurs considèrent que l'individu est confronté à des objets et situations socialement construits dans l'interaction. Ils se sont donc intéressés à l'aspect implicite du comportement humain et ont mis l'accent sur les processus symboliques à l'œuvre (langage et son rôle) dans la compréhension de la réalité sociale. En l'occurrence, ces courants de pensée ont donné lieu à un réinvestissement du symbolique en psychologie et à la prise en compte des dimensions sociales impliquées lors de l'activité de symbolisation. Ainsi, le sujet n'est plus vu comme un sujet passif, percevant "la réalité" mais plutôt comme un sujet actif qui la reconstruit.

Notons également que l'origine de la théorie des représentations sociales dans l'état actuel de son développement, est à trouver chez Durkheim (1898). C'est en effet celui-ci qui proposa le terme de "représentation collective" et qui essaya d'en faire un objet d'étude autonome. Notion annonciatrice des développements ultérieurs car Durkheim voulait marquer la spécificité de la pensée collective par rapport à la pensée individuelle et, en même temps, poser la primauté du social sur l'individuel. C'est à partir de cette notion de représentation collective que Moscovici a introduit celle de représentation sociale. De la notion de représentation collective désignant un ensemble large de formes mentales, d'opinions et de savoirs dont les caractéristiques cognitives étaient négligées (Moscovici, 1989), nous allons examiner comment progressivement la psychologie sociale a renoué avec la tradition durkheimienne et a transposé la notion sur un plan spécifiquement psychosociologique.

Le développement de la théorie des représentations sociales s'est effectué plus intensément en Europe qu'en Amérique grâce à Moscovici et ses disciples qui ont veillé à l'élaboration d'une approche constructiviste-interactionniste à caractère social des phénomènes représentatifs. Le social, considéré comme épiphénomène influant sur la cognition, est passé à un statut de phénomène structurant, dans une approche psychosociale de la construction de la réalité. Comme le souligne Moscovici (1986), dans cette optique, la société n'est pas considérée comme une entité qui sert uniquement de toile de fond mais plutôt comme une entité qui génère des représentations. Ainsi, a été posé différemment le problème des liens entre le champ psychologique et le champ social. C'est dans ce sens que DeRosa (1992) spécifie que d'une perspective cognitiviste constructiviste, les psychosociologues sont passés à l'intégration de la perspective constructiviste et interactionniste à caractère social, c'est-à-dire à un constructivisme basé sur le principe des dynamiques interpersonnelles où des échanges sociaux contribuent à la structuration de la pensée. Elle ajoute qu'à l'expression de "savant naïf", ils ont préféré celle de "sujet-acteur dans la vie quotidienne". Elle insiste également sur le fait que, d'une conception de la société qui est a-historique, on est passé à une conception d'une société qui se transforme dans le temps. De plus, DeRosa souligne que l'angle d'appréhension du monde social a changé puisqu'il n'est plus abordé comme un objet simple dans sa forme, mais plutôt sous l'angle de la complexité de ses contenus et des implications normatives, idéologiques, affectives, etc. qui en découlent. En outre, elle fait remarquer que selon cette ligne de pensée, les concepts (sociaux) sont vus comme

transmis par différents média d'information, ré-objectivés à travers les multiples interactions entre les individus, les groupes sur la base de l'expérience sociale. Ainsi, une grande valeur est accordée à l'aspect symbolique de chaque culture dans l'appropriation des concepts. Dans cette perspective d'appréhension des phénomènes représentatifs, le focus est déplacé du "comment et pourquoi des connaissances" vers "quels modes de représentation et sur quoi portent-elles". Finalement, DeRosa insiste sur le fait que, selon cette perspective, la cognition n'est plus perçue comme un ensemble de structures logiques de type formel mais comme des ensembles à la fois rationnels et irrationnels, logiques et émotifs, normatifs et évaluatifs de composantes ayant une efficacité pour l'action. Par exemple, les systèmes de croyances et les théories spontanées qu'élaborent les gens et qui orientent leurs comportements et leurs conduites sont tributaires de processus multiples en provenance de différents registres.

La reconnaissance de l'intrication du social, du cognitif et de l'affectif dans le développement de la pensée a amené les psychologues à se questionner sur la nature sociale de la représentation et de son élaboration. Suite à la réflexion de Moscovici et de plusieurs auteurs (Mugny, Doise, Perret-Clermont, 1980-1981; Hinde, R.A., Perret-Clermont et Hinde, J.S., 1988; Gilly, 1988), Doise (1990) conclut que la représentation ne peut être abordée que dans une perspective psychosociale en raison des multiples processus individuels, interindividuels, intergroupes et idéologiques qui s'interpénètrent lors de son élaboration, sans quoi elle perdrait de son essence même. Il insiste sur la dynamique relationnelle et la dynamique représentationnelle à l'œuvre dans la construction de toutes représentations. Que nous parlions de l'élaboration de représentation dans une perspective développementale ou de représentations que nous élaborons inéluctablement à partir d'objets, de situations ou de phénomènes abstraits auxquels nous sommes confrontés dans notre quotidienneté, nous ne pouvons ignorer la présence de la dialectique sociocognitive lors d'études portant sur des phénomènes représentatifs.

Nous inscrivant dans cette tradition de recherche, on doit se concentrer sur les éléments théoriques qui ont une valeur heuristique eu égard à la nature de notre objet d'étude et à nos objectifs de recherche qui, rappelons-le, sont d'étudier les représentations de l'apprentissage et de montrer qu'elles médiatisent les rapports parents-enseignants.

Nous devons inéluctablement nous pencher plus avant sur ce que la notion de représentation sociale désigne et sur le mode de connaissance auquel elle renvoie afin de situer notre problème dans un cadre théorique explicitant les postulats et permettant l'articulation des concepts.

2.2.2 Notion de représentation sociale: structure et fonction pragmatique

Introduite en 1961, la réflexion sur les représentations sociales a fait l'objet de diverses études, donnant lieu par la suite à une spécification de la nature de cette configuration. En effet, différents chercheurs se sont penchés sur cet objet afin d'en saisir la structure et sont arrivés à déterminer un ensemble d'éléments constitutifs de cette organisation complexe que nous allons identifier par le recours aux initiales R.S. afin de ne pas alourdir le texte.

De Moscovici (1961) à Doise (1990), en passant par Herzlich (1969), Chombart de Lauwe (1971), Jodelet (1984, 1989), Fischer (1987) entre autres, nous constatons que les représentations sociales sont perçues comme un ensemble hétéroclite en provenance de différents registres composant un système où les divers éléments entrent en interaction constante. Examinons l'apport des auteurs mentionnés à la spécification de la nature de ce système complexe.

Moscovici, en 1961, même s'il est réticent à proposer une définition, a quand même clarifié ce qu'il entend par ce système en ces termes:

un système de valeurs, de notions et de pratiques relatives à des objets, des aspects ou des dimensions du milieu social, qui permet non seulement la stabilisation des cadres de vie des individus et des groupes, mais qui constitue également un instrument d'orientation de la perception des situations et l'élaboration des réponses (p. 350).

Notons qu'il marque, par la même occasion, la fonction dévolue à ce système, laquelle est souvent introduite lors de la formulation d'éléments définitionnels en raison du fait que cette fonction caractérise ledit système comme nous allons le voir plus loin.

Pour sa part, Herzlich (1969), dans son étude sur la santé et la maladie, a circonscrit un peu mieux la dimension symbolique qui caractérise cette organisation en se penchant sur les processus engagés dans l'élaboration de ce mode de connaissance et sur leur relation aux conduites.

De son côté, Chombart de Lauwe (1971, 1984, 1989), dans ses études sur les représentations de l'enfance, montre le jeu de la dynamique sociale à l'œuvre dans la constitution des représentations. Dans la même foulée, Fischer (1987), qui a réfléchi à ce que sont les représentations sociales, les définit en termes de processus cognitifs et sociaux permettant d'appréhender les divers aspects de la vie ordinaire.

Pour sa part, Doise (1973) a spécifié qu'elles ont une fonction justificatrice dans les interactions sociales. En ce sens, il précise qu'elles permettent à la fois une justification anticipée ou rétrospective dans les relations intergroupes.

À partir de la réflexion de ces auteurs, Jodelet (1989) met en relief ce qui semble faire unanimité relativement à la structure de ce mode de connaissance que sont les représentations sociales. Elles sont perçues comme: "un ensemble complexe, ordonné, comprenant des éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, des croyances, des valeurs, des opinions, des images et attitudes etc." (p.17). Il faut dire que l'auteure spécifie qu'elles ne sont pas une simple juxtaposition de savoirs, mais plutôt une myriade d'éléments en provenance de divers registres s'organisant en système, lequel permet d'avoir une idée à propos d'un objet, d'un phénomène ou d'une situation.

En outre, cette auteure attire notre attention sur la dimension pragmatique de ce mode d'expression de la pensée. Elle clarifie et précise, à la lumière de différentes études, ce que Moscovici (1961) avait posé d'une manière plus générale. Elle les situe comme un:

système d'interprétation des rapports des hommes entre eux et avec leur environnement, orientant et organisant les conduites et les communications sociales, intervenant dans le développement individuel et collectif, dans la définition de l'identité personnelle et sociale, l'expression des groupes, dans les diffusions des connaissances et dans les transformations sociales (Jodelet, 1987: 18).

En fait, Jodelet, à l'instar des différents auteurs cités, reconnaît les R.S. comme une connaissance pratique ayant une fonction médiatrice dans l'appréhension de la réalité; elles se constituent en systèmes donnant lieu à des interprétations de la réalité qui deviennent, des schémas de références pour l'appréhension des phénomènes, pour les échanges quotidiens et pour l'action.

Des précisions ayant été apportées autour de la notion de représentation sociale comme pensée constituante (construction mentale à différents registres) et comme pensée constituée (modalité de connaissance pratique), il nous paraît important de spécifier à quelle forme de connaissance cette notion renvoie.

2.2.3 Représentation sociale: mode de connaissance

La notion de représentation sociale désigne une forme de connaissance particulière, le "savoir de sens commun" comme le spécifient Moscovici et Hewtone (1984) ainsi que Rouquette (1984) et Jodelet (1984, 1989).

Selon les deux premiers auteurs, le sens commun apparaît sous deux formes, dans la première, en tant que corpus de connaissances s'étayant sur des traditions partagées et alimentées par moult observations et expériences validées par la pratique. C'est en quelque sorte une connaissance première, une forme d'expression de la pensée spontanée. Dans la deuxième forme, ce corpus est traversé par "... une somme d'images mentales et de liens d'origine scientifique consommés et transformés pour servir à la vie quotidienne" (Moscovici et Hewtone, 1984: 544). Ainsi, l'individu n'est pas vu comme un être désincarné, aseptisé mais plutôt comme un être culturellement construit, socialement inscrit et essayant de comprendre, par son agir, les phénomènes. Il va donc, à sa mesure, se construire une idée du phénomène ou de l'objet. C'est dans ce sens que Moscovici et Hewtone parlent d'une connaissance remaniée, «d'une connaissance scientifique entrée en culture». Connaissance qui s'étend, s'articule selon l'évolution scientifique et autour de laquelle s'établit aussi un certain consensus social.

Dans la même optique, Jodelet (1989: 35) avance que "la connaissance de sens commun" est une manière d'interpréter, de conceptualiser la réalité quotidienne et est une forme de connaissance socialement construite. Comme elle l'affirme, cette connais-

sance dépend autant des systèmes de pensée plus larges tels l'idéologie, la culture que de l'état d'avancement de connaissances scientifiques, de l'insertion sociale de l'individu ou du groupe, ainsi que de l'expérience personnelle et affective des sujets.

Les propos de Rouquette (1984) portant sur la nature de "la pensée naturelle ou pensée sociale" vont dans le même sens. En effet, cet auteur fait remarquer qu'elle ne se construit pas à vide; au contraire, cette pensée s'enracine dans les formes et les normes de la culture et se façonne au fil du couloir quotidien à des problématiques devant être résolues dans l'immédiateté.

À ce moment de notre réflexion, nous estimons important de situer ce concept par rapport à celui d'idéologie, sans pour autant entrer dans les débats animés ayant cours autour de cette notion. Nous voulons simplement marquer le rapport de la représentation sociale au registre idéologique auquel elle renvoie. Nous référons aux propos de Doise (1985) et de Palmonari et Doise (1986) puisant à la réflexion de Moscovici pour poser la démarcation entre le concept de représentation sociale et celui d'idéologie. À cet égard, Doise (1985) spécifie que les deux concepts ne se recouvrent pas. Le contenu des représentations sociales est conditionné par l'idéologie, c'est-à-dire qu'il est modulé, infléchi par leur insertion dans le système plus large que constitue l'idéologie. En ce sens, elles sont des sous-systèmes par rapport aux systèmes idéologiques. À la suite de Doise (1985), Palmonari et Doise (1986), nous pensons que les représentations sociales en tant que sous-systèmes ont une structure particulière, un mode d'élaboration spécifique, un fonctionnement propre et constituent un guide pour l'action. Elles sont donc un objet d'étude autonome même si elles sont liées à l'idéologie. C'est du moins la position que nous adoptons.

Il importe maintenant d'examiner les formalisations visant à schématiser la structure de la représentation ainsi que les processus engagés dans sa constitution. La connaissance de ces derniers nous est nécessaire puisque les contenus auxquels nous nous intéressons en portent les traces.

2.2.4 Représentation-produit et représentation-processus: aspect structural; processus de constitution

En accord avec Abric (1987: 64), nous concevons la représentation comme "[...] le **produit** et le **processus** d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification spécifique." Ainsi conçue, elle n'est pas le simple reflet de l'objet mais plutôt celui des relations complexes et multiples (réelles et imaginaires, objectives et symboliques, idéologiques et affectives) que le sujet entretient avec cet objet. Ces diverses relations à l'objet font que la représentation prend la forme d'un système symbolique organisé et structuré.

En tant que **produit**, la représentation constitue un univers d'opinions, de croyances, de connaissances, etc. organisées autour d'une signification centrale, et à propos d'un objet. En tant que **processus**, la représentation est l'activité mentale qui sous-tend l'élaboration de la représentation-produit.

— Aspect structural.

La lecture de travaux publiés sur l'aspect structural de la représentation sociale nous permet de dégager une certaine convergence au plan de la formalisation. En effet, comme nous l'avons déjà souligné, la majorité des chercheurs s'entendent sur la présence d'une variété d'éléments constitutifs provenant de différents registres et interagissant entre eux. Il existe également un certain consensus autour de l'aspect organisationnel de la représentation sociale: les chercheurs la considèrent comme une ensemble structuré et hiérarchisé d'éléments présentant une certaine cohérence. Cohérence, dans le sens d'une articulation s'instaurant à partir d'une signification centrale autour de laquelle viennent se greffer d'autres éléments dont la signification est à chercher auprès de cette idée centrale. Autrement dit, il s'effectue un développement progressif autour d'une signification centrale assurant une cohérence à l'organisation de la représentation. C'est ce qui émerge des formalisations de la représentation sociale proposées par des auteurs-clés en ce domaine tels Moscovici (1961), Herzlich (1984), Gilly (1980), Jodellet (1989), Abric (1987) et Flament (1987) et que nous allons examiner plus en profondeur.

Moscovici, Herzlich, Gilly et Jodelet posent l'existence de trois dimensions présentes dans la structure d'une représentation sociale soient l'**attitude**, l'**information**, et le **champ de la représentation**. L'attitude exprime l'orientation générale, qu'elle soit positive ou négative, face à l'objet de représentation. Selon ces auteurs, cette dimension peut exister même dans le cas où les deux autres dimensions sont plus ou moins en place. La dimension information renvoie à l'ensemble des connaissances que les individus ont à propos d'un objet, à la quantité et à la qualité de cette somme de connaissances. Tant qu'à la dimension reconnue comme le champ de la représentation, elle exprime l'organisation structurée du contenu de la représentation, c'est-à-dire "l'unité hiérarchisée des éléments" (Moscovici, 1961: 285), le caractère plus ou moins riche du contenu ainsi que les propriétés qualitatives et imageantes de la représentation (Herzlich, 1984: 310).

De leur côté, Abric et Flament parlent en termes d'éléments constitutifs et de la structure interne des représentations sociales (noyau central). Notons que ces derniers intègrent les données de Moscovici et de ses disciples dans la formalisation qu'ils soumettent. En ce qui nous concerne, nous trouvons intéressante l'idée de fondre ces deux dimensions en une seule appelée "les éléments constitutifs de la représentation", en raison de la dynamique de résonnance qui existe entre les divers éléments en provenance de registres différents (cognitif, affectif, communicationnel), comme nous l'avons avancé plus haut.

Nous pensons que ce passage effectué par Abric est essentiel, car il étaye sa position sur l'idée émise par Moscovici (1961: 283-284) et Ramognino (1984) à savoir que les attitudes et opinions sont "la clé de voûte de la représentation", puisqu'elles précèdent l'émergence des autres dimensions. À partir de cette assertion, Abric met en évidence le jeu des attitudes introduisant dans la représentation une dimension évaluative par laquelle tout élément nouveau d'information est pondéré, évalué ou exclu par le sujet. C'est de cette manière que tout élément d'information prend sa valence et sa place dans la représentation.

En outre, Abric précise que cet ensemble d'attitudes, d'opinions et d'informations est structuré et qu'il présente une hiérarchisation des éléments en faisant partie. Il suppose la formation d'un noyau de base autour duquel gravitent des éléments périphé-

riques. Ces derniers s'organisent en faisceau autour de ce noyau, le nourrissent en quelque sorte tout en y puisant. Nous pouvons donc dire que les éléments centraux (noyau de base) ont un rôle unificateur et stabilisateur et, en même temps, un rôle générateur. En effet, ces éléments centraux porteurs de significations arrêtent et organisent les autres éléments qui viennent s'y greffer et, en même temps, sont à la source de l'émergence de ces derniers. À l'instar de Rouquette (1984), nous pensons qu'il ne s'agit pas essentiellement d'une avancée systématique vers des horizons nouveaux mais souvent d'une excroissance d'un seul et même thème sans cesse réitéré et précisé.

En raison de la structure de cette organisation qu'est la représentation, nous pensons qu'il est essentiel de repérer la signification centrale et les éléments qui s'y greffent lors d'études portant sur leur contenu. Rappelons que ce qui nous intéresse, c'est précisément l'étude des contenus des représentations de l'apprentissage et l'analyse des éléments où s'enracine la dynamique relationnelle.

En ce qui concerne le contenu des représentations de l'apprentissage, le noyau central ou l'ensemble d'éléments centraux autour duquel s'organisent d'autres éléments pourrait être, par exemple, des attentes spécifiques des sujets parents et enseignants, vis-à-vis de l'objet que constitue l'apprentissage. Attentes qui vont fortement teinter d'une signification particulière l'information reçue et intégrée. Nous pensons que la nature de ce noyau de base dépend à la fois des caractéristiques individuelles du sujet, de la valeur affective qu'il attribue à cet objet des caractéristiques sociales de l'objet et des rapports que les sujets de l'étude entretiennent avec les normes et valeurs du système social dans lequel cet objet s'insère. De plus, sa nature est liée à la finalité de la situation institutionnelle dans laquelle le sujet et l'objet s'inscrivent et à des objectifs individuels, sociaux et professionnels que les sujets visent, tant implicitement qu'explicitement.

Ainsi perçue, la représentation-produit est la résultante de la réalité de l'objet, de la subjectivité de celui qui la véhicule et du système social dans lequel s'inscrit l'objet et le sujet. C'est dans ce sens que Moscovici (1986) parle lorsqu'il dit qu'elle est une restructuration de la réalité, intégrant, à la fois, les caractéristiques de l'objet, les données expérientielles antérieures du sujet et son système d'attitudes et de normes.

Il importe maintenant d'examiner comment la représentation prend la forme d'un système symbolique structuré et de cerner quels sont les processus à l'œuvre. Ces derniers imprégnant la forme que prend le contenu de la représentation.

— Processus d'élaboration.

Malgré l'irréductible complexité inhérente au processus de connaissance, nous allons quand même tenter, selon l'état actuel des développements en ce domaine, de mettre en exergue les différentes phases de structuration d'une représentation et le jeu des processus psychosociaux y contribuant. Nos avancés théoriques se fondent sur le schéma explicatif de la dynamique de constitution d'une représentation proposé par Moscovici (1961) et validé par ses propres travaux et par ceux d'Herzlich (1969), entre autres. Schéma dont Abric (1987) s'est inspiré pour aborder la représentation comme processus.

À l'instar de ces auteurs, nous reconnaissons trois phases de constitution pendant lesquelles des processus psychosociaux interviennent. La première phase consiste en le passage **du donné phénoménal au modèle figuratif**. La deuxième phase est celle où s'effectue la transition **du modèle figuratif au système d'interprétation et de catégorisation** pour appréhender la nouvelle information. Et finalement, la troisième phase de constitution de la représentation renvoie au changement **de l'instrument catégorisation vers un modèle actif**.

Ces diverses transitions assurent la mise en place d'une représentation organisée en système cohérent. Aspect sur lequel nous nous pencherons au fur et à mesure que nous présenterons ces phases et le jeu incessant des processus opérant à chacun de ces moments. Nous tenterons de ramener ces propos à nos préoccupations premières, soient les R.S. de l'apprentissage et leur fonction médiatrice dans l'interaction sociale.

1. Du donné phénoménal au modèle figuratif.

Cette phase consiste en l'agencement par le sujet de connaissances relatives à l'objet de représentation en une organisation initiale à caractère très élémentaire, concret, imagé mais présentant déjà une certaine cohérence.

L'ensemble des auteurs (Moscovici, 1961; Jodelet et Besnard, 1970; Jodelet, 1984, 1989; Palmonari et Doise, 1986; Fischer, 1987, Abric (1987) et Doise, 1990) attribuent cette transition du donné phénoménal au modèle figuratif au **processus d'objectivation**, supposant des mécanismes cognitifs classiques tel que la sélection, l'exclusion et la simplification de l'information ainsi que la décontextualisation des éléments d'information perçus. Nous référons aux auteurs pré-cités, pour spécifier en quoi consistent ces mécanismes eu égard au système symbolique à l'étude.

Pendant cette phase, nous assistons à un travail du sujet sur les données perceptives. Celui-ci étant un sujet épistémique, psychologique et socialement inscrit, il procède, comme le dit Abric (1987), "à des opérations de sélection, de tri, de tronquage, d'égo-centrisme" face à l'information, car le traitement de l'information s'effectue à partir d'un filtre sociocognitif déjà en place chez le sujet. À cet effet, Rouquette (1984: 323) précise que "l'objet est électivement appréhendé selon les facettes qui trouvent résonances auprès des intérêts, traditions, rôles et statuts du sujet." Il note également que la phase de recueil de l'information est souvent écourtée en raison de la pression à inférence liée au besoin d'agir dans l'immédiateté. Ce qui, selon nous, a des effets sur la qualité, la quantité et l'organisation des informations relatives à l'objet de représentation en question. De plus, dans le cas qui nous concerne, l'information transmise par l'objet étant liée à son système d'émission s'avère être parcellaire car l'apprentissage est un processus fugace, complexe, dynamique, et l'information sur ce dernier n'est donc pas directement transmise. Le sujet ne reçoit que des indices sur le phénomène et doit procéder par inférence pour comprendre. Il se livre alors à des opérations simplificatrices. Il s'en tient à l'acquisition d'un savoir quelconque et à en nommer les différentes étapes et essaie de dégager le "processus-apprendre" des éléments concrets qui lui permettent de se le représenter et du même coup le fige. C'est du moins ce qu'avancent Meirieu (1987) et Anadón, Garnier et Minier (1993, 1994) à propos de la manière dont les enseignants se représentent l'apprentissage. Les opérations mentales sont alors occultées au profit des signes manifestes, de la mise en scène didactique, etc.

En outre, les éléments de l'objet sont retenus sans référence au contexte d'où ils émergent et subséquemment, jouissent d'une certaine autonomie. Le sujet a alors une liberté de mouvement dans l'utilisation qu'il en fait, c'est-à-dire qu'il peut utiliser des éléments d'informations relevant d'une perspective donnée en les intégrant à une autre.

Par exemple, le terme assimilation tel qu'utilisé par les piagétien, peut être intégré, sans spécification, à un modèle d'apprentissage relevant d'une toute autre théorie.

Les divers éléments sélectionnés et décontextualisés sont dès lors agencés en une nouvelle construction. Il s'agit d'une construction élémentaire et concrète que Moscovici nomme "modèle figuratif". Rappelons que ce modèle est appelé par les uns "noyau de base" (Abric, 1987), "noyau imageant" (Jodelet, 1989), "schéma figuratif" (Herzlich, 1984), mais tous parlent d'une création originale résultant de l'activité du sujet. Construction tributaire d'une activité d'évaluation et d'une activité de condensation des éléments d'information effectuées, souvent sans égard aux aspects conflictuels de certains éléments.

Dans le cadre de notre étude, le "modèle figuratif" va être composé d'idées assez élémentaires, concrètes sur l'objet de représentation qu'est l'apprentissage. Possiblement, le modèle en question va être traversé uniquement par ce qui relève de l'extériorité du phénomène puisque cet objet est la plupart du temps abordé par ce qu'il est possible d'observer. C'est du moins ce que nous portent à croire les propos de Meirieu (1987) sur la manière dont les enseignants appréhendent cet objet. Il note que ces derniers ne l'abordent pas dans son entité, puisqu'ils occultent le processus au profit de ses manifestations de ses produits, et se concentrent sur la mise en scène didactique.

Il faut préciser ici que le modèle figuratif mis en place, contrairement au modèle théorique classique qui se présente comme un modèle abstrait d'intelligibilité du réel, prend un statut d'évidence, c'est-à-dire qu'il se donne comme réalité. C'est un processus de naturalisation qui est alors à l'œuvre. Ainsi, il y a concrétisation des éléments figuratifs car ces derniers deviennent des réalités évidentes. Par exemple, à propos de la psychanalyse (Moscovici, 1961), les gens ont élaboré un modèle figuratif détaché de la théorie initiale qui devient l'expression directe des phénomènes; le sujet croit percevoir des refoulements qui se produisent, des complexes qui influent sur le comportement, etc. Et, c'est à travers cette transformation que s'opère une matérialisation, une chosification des phénomènes complexes. Ces opérations de matérialisation et de chosification ont pour fonction d'apprivoiser les aspects insaisissables d'un phénomène et les concepts théoriques abstraits afin de les maîtriser. C'est ainsi, par exemple, dans notre étude, l'apprentissage peut être considéré eu égard au contexte favorisant l'acte

d'apprendre, au rôle des éducateurs. Les connaissances peuvent être vues comme des "choses", des produits sur le marché à acquérir. Ainsi est occultée la genèse des connaissances qui constitue idéalement l'objet de préoccupation commune.

2. Du modèle figuratif à l'instrument d'interprétation et de catégorisation.

Dès lors, suite à l'action du processus de naturalisation, le modèle figuratif, avec son statut d'évidence, sert de cadre interprétatif et de catégorisation pour la nouvelle information. Information provenant de l'expérience, de l'évolution théorique dans le domaine concerné et mise en lumière par les média ainsi que des conversations incessantes entre les gens concernés par l'objet de représentation.

Il importe de nous arrêter au système de catégorisation qui constitue l'instrument central de la dynamique de constitution des représentations. Il est à la fois en amont et en aval de la représentation puisqu'il y a toujours un système de catégorisation pré-existant, chez l'individu et dans l'environnement social, qui structure le système de catégorisation en formation. Autrement dit, ce système ne s'instaure pas à vide. Sa fonction principale étant de permettre l'investigation, la compréhension et l'organisation de la réalité perçue, il importe donc de considérer les processus engagés en raison de leur rôle modélisant. Il faut signaler que nous abordons les processus qui semblent jouer pleinement dans la constitution de la représentation: processus d'analogie, processus d'inférence, processus d'anticipation et processus de compensation (Moscovici, 1961; Rouquette, 1984).

Le rôle du **processus d'analogie** dans l'organisation de la représentation sociale ou de la pensée naturelle est central. À l'instar de Moscovici (1961), Rouquette (1984) et Abric (1987), nous reconnaissons ce processus à la base de la plupart des liens qui naissent entre les notions essentielles d'une représentation. En effet, ce processus consiste à regrouper des éléments notionnels dans une même catégorie et ainsi aide à fonder les caractéristiques représentées de l'objet. Examinons comment l'individu recourt à ce processus afin d'organiser sa connaissance. Il importe de souligner que le sujet en recourant à ce processus, effectue une démarche de généralisation d'un élément ancien à un élément nouveau, par altération de son contenu. Notons que c'est la

fonction de régulation qui est responsable de cette opération. De cette manière, les réalités sous-jacentes sont regroupées sous le même signe et s'éclairent réciproquement. Le sujet procède à une généralisation en négligeant certaines propriétés particulières des objets ou notions qu'il rassemble dans une même classe. Au lieu de procéder à une saisie de l'ensemble des ressemblances et différences, il s'attarde à ce qui est semblable ou à ce qui est différent. À ce propos, Moscovici parle alors de groupement que le sujet fait entre les termes (communauté des termes) en négligeant certaines propriétés particulières plutôt que d'assimiler les notions aux autres. Ainsi s'effectue une opération de simplification conduisant à une altération du contenu de l'élément connu ainsi qu'à une coloration du type de connaissance en train de se construire. Ainsi, l'analogie libère des contraintes du donné phénoménal et par le fait même, contribue à l'élaboration de catégories d'ensemble relativement imparfaites. Malgré ces limites, Moscovici (1961) et Rouquette (1984) lui reconnaissent un rôle de médiation non négligeable entre les diverses zones du savoir et divers plans du discours. Cette médiation entre ces deux univers permet d'assimiler ce qui est extérieur à la base déjà existante. En outre, l'analogie entraîne une économie de quête d'information, car elle permet de ramener un objet mal connu vers un objet connu, le sujet se donnant ainsi un moyen de comprendre rapidement les premiers en recourant au deuxième.

Relativement au vocabulaire, notons qu'il est susceptible d'être altéré par l'action du processus analogique. Par exemple, les termes de la langue théorique peuvent recevoir un sens métaphorique. Ce qui nous semble intéressant pour notre propos puisque plusieurs termes de la langue théorique circulent relativement à l'apprentissage scolaire et peuvent être touchés par l'activation de ce processus: assimilation peut recevoir un sens métaphorique de type biologique (digestion); le processus d'apprentissage peut être abordé en des termes liés au processus de germination ou au traitement informatique de l'information, le professeur peut être vu en référence au terme "maître d'œuvre de l'enseignement", l'apprenant en terme de "gestionnaire de sa démarche", etc.

Il y a également un **processus d'inférence** à l'œuvre dans la phase de catégorisation. Ce processus permet, d'une part, de dépasser l'information fournie car il mène à une accentuation des similitudes ou des contrastes entre objets en vue de faciliter leur intégration à une catégorie pré-existante. D'autre part, il permet d'assigner à un

objet l'ensemble des caractéristiques d'une catégorie particulière. L'inférence vise alors le remodelage de l'objet en vue de son intégration à la structure cognitive du sujet.

Le **processus d'anticipation** est aussi lié à la mise en œuvre d'un système de catégorisation. En effet, le sujet met en place un système de catégorisation permettant de médiatiser sa relation avec l'information perçue. L'individu va instaurer des catégories susceptibles d'être en conformité avec ses attentes ou avec ce qu'il veut transmettre et, aussi, en fonction de la personne à qui le message s'adresse. Ainsi, l'anticipation intervient dans la phase de catégorisation de la même manière que la catégorisation déjà en place détermine l'anticipation.

En outre, un rôle central est reconnu au **processus de compensation** dans l'organisation et dans l'élaboration de la représentation. Notons que ce processus dépasse le cadre de la phase de catégorisation puisqu'il s'active tout au long du cheminement intellectuel de l'individu en train de construire une représentation. Examinons comment ce processus se met en marche et conditionne la construction de la représentation. Notons d'abord que ce processus vise le maintien de la cohérence à l'intérieur d'un système donné. Par là, il répond à un "besoin d'unification intellectuelle", comme le souligne Moscovici (1961: 386). À ce propos, cet auteur note que l'exigence d'unité semble "plus forte que celle de l'évasion de la contradiction" et que cette manière de faire relève d'une "logique affective" (p.387).

C'est dans ce sens que Rouquette (1984) parle lorsqu'il dit que ce processus permet de classer les objets de la pensée comme acceptés, rejetés, intéressants, dénués d'intérêt, agréables ou non, et que par là, ce processus traduit, dans son activation, les valeurs et les normes de celui qui l'utilise. Ainsi, son utilisation préserve l'ordre du champ cognitif en place chez le sujet et, par la même occasion, l'ambiguïté est contournée. Alors, lorsque la contradiction apparaît, le sujet cherche à l'amenuiser afin de la rendre compatible avec son système personnel de croyances et d'options. Pour y parvenir, il peut maintenir ou changer la relation à l'objet, ce qui fait référence à la **justification** ou bien, maintenir et changer l'objet de la relation, c'est-à-dire effectuer une **conversion**. Dans le premier cas, il s'agit pour le sujet de trouver le plus de critiques possibles susceptibles de consolider virtuellement son option. Dans le second cas, le sujet change les attributs de l'objet considéré pour qu'ils puissent devenir acceptables et

ne contredisent plus l'ensemble des options déjà posées. Notons que le processus de compensation oriente aussi l'agencement des liens qui s'instaurent progressivement dans le champ de pensée de l'individu.

Les processus dont nous venons de parler contribuent à une certaine sédimentation des éléments représentatifs déjà en place. Cette conformité au modèle figuratif constitué prévaut lors de cette phase d'élaboration de la représentation. À ce propos, Moscovici (1961) et Doise (1986, 1990) notent qu'un processus d'assimilation soutient le travail d'organisation de la représentation à cette étape-ci et le considèrent comme l'un des principes organisateurs des représentations, à côté de ceux d'opposition et de hiérarchisation, de dichotomie, d'adaptation et de syncrasie.

3. De l'instrument de catégorisation au modèle actif.

À l'instar de plusieurs auteurs, notamment Palmonari et Doise (1986), Abric (1987), nous envisageons cette phase comme étant une étape où le sujet complète et module ce qui est déjà constitué eu égard à la réalité sociale et concrète à laquelle il est confronté. Le modèle figuratif mis en place et ayant un statut d'évidence peut, à ce moment-ci, se retremper dans la réalité pour devenir par la suite un modèle actif, c'est-à-dire un modèle servant à donner du sens aux phénomènes et à orienter les conduites. Rappelons que dans la présente étude, nous nous intéressons au rôle médiateur de ce modèle dans les situations d'interaction et non dans son rapport aux conduites effectives.

Considérons maintenant les modalités d'insertion dans le social du modèle figuratif ainsi que le fonctionnement du modèle devenu opérant. Dans un premier mouvement, les éléments d'information avec lesquels le sujet est en contact vont s'intégrer au "modèle figuratif" et ce, en fonction du système d'interprétation et de catégorisation déjà mis en place par celui-ci. Ainsi se constitue un système d'interprétation pour comprendre et évaluer les événements, les conduites. Et ce sont des répertoires et des typologies en place qui servent à ces opérations de compréhension et d'évaluation. Dès lors, le modèle figuratif sert de filtre à l'individu confronté à son environnement et, ainsi, agit comme un système de médiation entre l'homme et son milieu.

Cependant, ce système n'est pas statique, il est mouvant car l'activation du modèle figuratif permet l'organisation d'un réseau de significations que Moscovici (1961: 323) qualifie "d'ouvert et sensible aux mouvements qui agitent la société". Ce réseau de significations émerge du système de valeurs et de normes de la société. Ce système symbolique porte les traces des relations existant entre les différents éléments et, de cette façon, reflète l'identité des individus ou groupes. En même temps, s'instaure une hiérarchisation fonctionnelle des divers éléments tributaires de l'action structurante des rôles et des statuts des sujets ou groupes impliqués, des images modélisantes transmises par la communication (dans notre cas, théories de l'apprentissage, par exemple), de l'insertion dans des rapports sociaux variés. Ainsi, **l'ancrage** qui consiste essentiellement à incorporer un objet nouveau dans un cadre de référence bien connu pour pouvoir l'interpréter est révélateur de l'inscription sociale de l'individu ou du groupe, des relations qui l'unissent à une culture spécifique. C'est d'ailleurs à partir de ces données que Fischer (1987), à la suite de Moscovici, affirme que l'ancrage assure l'orientation des conduites et des rapports sociaux.

Un autre aspect à considérer réside dans la fonction d'intégration d'éléments nouveaux dans un réseau de catégories plus familières. À cet effet, Palmonari et Doise (1986) et Doise (1990) précisent que ce processus permet d'incorporer quelque chose de non familier créant problème par rapport au réseau en place, tant au plan personnel que social. De plus, il permet de confronter les nouveautés avec ce qui est considéré comme un composant typique d'une catégorie familière (par exemple: la psychanalyse et la confession: la première étant associée à la deuxième). Comme le note Fischer, c'est alors un mode de classement qui s'effectue par le biais de jugements rapides permettant aux individus de se positionner. C'est ainsi que s'effectue le rapprochement entre les éléments inédits et ceux déjà connus. Notons qu'en s'intégrant dans un système donné, il y a, par la même occasion, redistribution des éléments en interactions. Une nouvelle configuration est mise en place, ce qui nous permet de parler de re-construction.

4. Représentation sociale.

Au terme de ce processus de construction, la représentation apparaît comme constituée en "[...] un système cohérent et hiérarchisé, organisé autour du noyau central"

(Abric, 1987). Elle constitue une vision du monde à la fois fonctionnelle et normative, c'est-à-dire permettant à l'individu de comprendre la réalité à partir de son système de référence et de donner du sens à ses conduites.

Cette vision du monde est la résultante de l'interaction des mécanismes cognitifs classiques et des mécanismes sociaux comme nous venons de le montrer. La représentation déborde le plan cognitif dans le sens que le métasystème social opère des régulations incessantes de type normatif assurant le contrôle, la vérification et la direction des opérations cognitives (Doise, 1990). Elle devient alors une production singulière, un remodelage de la réalité, une ré-organisation cognitive où les connotations idéologiques, personnelles ou collectives occupent une place importante. Connotation à découvrir à travers les diverses régulations effectuées par le métasystème social dans le système cognitif et dont les traces sont inscrites dans le contenu de la représentation. C'est d'ailleurs en ce sens qu'Abric (1987) situe la représentation: "... un signe, un indicateur qui renseigne sur la relation du sujet à son environnement, de sa nature et de ses connotations affectives, cognitives et idéologiques." (p.69) et la considère d'emblée comme sociale dans le même sens que Doise (1990) le fait.

Toutefois, Abric attire notre attention sur le fait que la représentation est reconnue comme représentation sociale lorsque son élaboration dépend des interactions et de l'organisation d'un groupe social et qu'elle est d'autant plus socialisée lorsque l'objet a une connotation sociale comme c'est le cas pour l'objet de représentation que constitue l'apprentissage scolaire. C'est dans cette optique d'ailleurs que, dans la présente étude, nous considérons que la représentation sociale est déterminée par la structure sociale dans laquelle elle s'élabore, et qu'elle a un lien avec l'enracinement social de l'individu. Son organisation ainsi que la valence de ses éléments constitutifs portent les traces des spécificités du groupe. En outre, une représentation est qualifiée de sociale lorsque ses fonctions essentielles sont de permettre d'appréhender l'environnement, de procéder à une mise en ordre cognitive en tant qu'individu et/ou membre d'un groupe et de servir de code symbolique pour communiquer entre membres d'une communauté et pour orienter les comportements sociaux. Ainsi perçue, elle est non seulement un signe de la réalité sociale et un moyen de l'intégrer, mais aussi une forme symbolique permettant l'expression des rapports sociaux.

Les éléments théoriques à valeur heuristique pour l'atteinte des objectifs visés ayant été exposés, il a lieu d'insérer des éléments d'ordre définitionnel ainsi que de spécifier les modalités d'élaboration des représentations de l'apprentissage.

2.2.5 Représentations de l'apprentissage

Nous présentons d'abord une définition *a priori* de la structure des représentations de l'apprentissage. Nous les concevons comme étant un ensemble organisé et hiérarchisé d'opinions, de croyances, de valeurs, d'attitudes, de connaissances, de préjugés, de stéréotypes autour de l'apprentissage-processus, de l'apprentissage-produit, de ses visées, etc.

Il importe de s'attarder maintenant aux propos avancés par Meirieu (1987) sur les modes de constitution des représentations de l'apprentissage. À l'instar de Moscovici et Hewtone (1984), il les reconnaît comme étant à la fois une forme de **connaissance première** et forme de **connaissance remaniée**. En effet, il maintient que les représentations de l'apprentissage se construisent, d'une part, au contact des gens, de l'information qui circule, suite à l'expérience et, d'autre part, à partir de concepts, de théories scientifiques que l'individu ré-objective. Relativement à cette opération de ré-objectivation, Moscovici et Hewtone (1984) parlent en terme d'opération de restructuration que l'individu effectue à partir de concepts théoriques, pour se bâtir une théorie "à sa mesure" fortement influencée par ses croyances antérieures, la tradition, les données de l'expérience, etc. ce dont nous avons traité antérieurement. C'est dans ce sens que nous pouvons parler de l'œuvre d'un "savant amateur". Expression le situant dans la société et dans la culture, et aussi, supposant une action de "recyclage" du savoir scientifique en savoir du sens commun. Cette "science entrée en culture" comme le dit Moscovici et Hewtone, a une autre forme, une autre rationalité que celles qu'elle possédait dans le cadre de son institution d'origine. Ce dont nous avons déjà fait état plus haut.

Nous pensons important d'identifier quelques sources où puisent virtuellement les parents et les enseignants pour organiser leurs connaissances autour de cet objet que constitue l'apprentissage. Nous nous sommes inspirée des réflexions de Mugny et Ca-

rugati (1985) et de Vandenplas-Holper (1987) sur l'élaboration des représentations de l'intelligence, de l'éducation et du développement de l'enfant.

Les parents et les enseignants ont à leur disposition plusieurs sources d'information à partir desquelles ils organisent leurs représentations autour de ce genre d'objet: informations qui émergent de leur expérience personnelle, des communications sociales informelles, de consultation d'experts, d'éléments d'information fournis par les mass médias et par les documents d'orientation des instances sociales et politiques, etc. Certaines sources d'information sont liées à l'expérience, par exemple, certaines sont plus exclusives aux parents et d'autres aux enseignants: pour les premiers, discussion avec les maîtres à propos de leurs enfants et difficultés particulières rencontrées avec leurs enfants; pour les seconds, le vécu professionnel avec les contraintes institutionnelles l'accompagnant et la confrontation à la difficile réalité scolaire marquée par les échecs, la démotivation, etc. En outre, les parents et les enseignants organisent différemment l'information en provenance de diverses sources, les uns et les autres utilisant la grille de lecture résultante de leurs expériences vécues en tant qu'éducateur, du type d'implication affective investie ainsi que de leur formation respective.

De plus, les idées que se font ces éducateurs à propos de l'apprentissage ne se tissent pas d'une façon insulaire. Elles sont aussi le résultat du contact avec les concepts véhiculés par les théories de l'apprentissage, dites explicites, c'est-à-dire par les modèles élaborés par les théoriciens du domaine et ayant statut de connaissance scientifique. Dans le cas qui nous préoccupe, en contexte québécois, les parents et les enseignants sont en contact avec divers courants théoriques de l'éducation. Bertrand (1990) propose un relevé et une classification de ces grands courants qui peuvent, à notre avis, influencer sur les représentations de l'apprentissage qu'élaborent parents et enseignants: les théories spiritualistes, personnalistes, psychocognitives, technologiques, sociocognitives, sociales et académiques. Ils transforment les concepts et les liens d'origine scientifique pour en faire une théorie utile à la vie quotidienne. Ils reconstruisent, restructurent à partir de ces théories éducatives "explicites" une théorie plus près d'eux et utile à leur action éducative quotidienne, une "théorie du sens commun".

Rappelons que notre travail d'analyse doit nous permettre de reconstruire les représentations élaborées par les parents et les enseignants pour voir comment elles mé-

diatisent leur relation. Donc, nous ne pouvons pas partir des modèles éducatifs pré-établis, cependant, au moment de l'analyse, nous y ferons référence en vue de cerner de quelle manière nos sujets s'approprient les éléments de ces modèles théoriques (phénomène de re-objectivation), de voir comment ils les intègrent, d'une manière concomitante aux connaissances construites, aux croyances, etc. (voir les tableaux 3, 4 et 5 en annexe) Ce qui nous amènera à dégager les incidences de l'appartenance paradigmatique sur la dynamique relationnelle parents-enseignants.

2.2.6 Propositions de recherche

L'ensemble des éléments théoriques dont il a été question, nous permet d'affirmer que les représentations sociales jouent un rôle médiateur dans les interactions concernant les parents-enseignants.

- Les parents et les enseignants entretiennent des représentations à l'égard de l'apprentissage en tant qu'éducateurs mutuellement concernés par l'apprentissage scolaire de l'enfant.
- Les représentations ont un rôle médiateur dans les interactions sociales. L'interaction formelle est initiée à partir d'*a priori* d'ordre symbolique selon lesquels vont être compris et interprétés les propos lors des échanges.
- Les représentations de l'apprentissage sont porteuses d'indices révélateurs sur ce qui médiatise la relation entre parents et enseignants.

Des propositions théoriques encadrant notre démarche ayant été annoncées, il s'avère maintenant pertinent de passer à une discussion sur les modes d'appréhension et d'analyse des représentations liées aux interactions sociales (dans le cas qui nous préoccupe, les interactions parents-enseignants). En outre, nous devons présenter les procédures retenues eu égard à la nature de nos objectifs de recherche.

CHAPITRE III

Discussion méthodologique

Dans le chapitre précédent, nous avons exposé les fondements théoriques et épistémologiques du problème à l'étude, en l'occurrence, le rôle médiateur des représentations sociales dans les interactions parents-enseignants. Ce troisième chapitre a essentiellement pour objet de spécifier la méthodologie d'investigation des représentations sociales et la manière dont nous allons procéder pour examiner comment elles jouent dans les interactions parents-enseignants. Une formule d'investigation empirique étant nécessairement reliée aux orientations épistémologiques et théoriques d'une problématique, aux types de connaissance recherchée ainsi qu'aux acteurs impliqués, il convient, au seuil de notre entreprise, de situer les procédures d'investigations. Trois points seront traités dans le présent chapitre. En premier lieu, nous présenterons divers modes d'investigation des phénomènes représentatifs, une perspective nouvelle d'appréhension des représentations ainsi qu'une approche particulière pour l'étude de leur rôle médiateur dans les interactions. En deuxième lieu, nous détaillerons les procédures pour recueillir les informations nécessaires au développement de l'étude. En dernier lieu, nous présenterons les différents mouvements d'analyse nous permettant l'atteinte des objectifs de recherche antérieurement formulés.

3.1 Saisie des représentations sociales: études et perspectives nouvelles

Toute étude portant sur les représentations sociales est confrontée à la problématique de la saisie de cette configuration complexe et mouvante, résultante d'une dynami-

que psychosociale à l'œuvre. Quels indices considérer? Comment appréhender ces indices? Quel type d'analyse retenir afin d'accéder à une certaine compréhension de ces systèmes symboliques?

Après un bref survol des études menées en ce domaine, nous nous rendons compte que les lieux virtuels de cristallisation des représentations sociales sont nombreux, que les modalités d'investigation ou de cueillette de l'information et d'analyse varient dépendamment de la perspective dans laquelle le chercheur inscrit son étude et de l'objet d'étude retenu ainsi que des objectifs visés par le chercheur.

Nous inscrivant dans une perspective constructiviste-interactionniste à caractère social, nous avons arrêté nos choix méthodologiques en cohérence avec cet angle d'appréhension. Il fallait nous orienter vers les approches privilégiées jusqu'à maintenant par Moscovici (1961), Chombart de Lauwe (1971), Salmaso et Pombéni (1986) et Jodelet (1989), entre autres. Examinons brièvement comment ces auteurs ont saisi ces systèmes de signifiants et les ont analysés.

Moscovici (1961), dans son étude sur les représentations de la psychanalyse, a utilisé des modes de cueillette de données allant des questionnaires conventionnels aux textes écrits véhiculant des messages à ce propos et a eu recours au mode d'analyse relevant de la statistique descriptive ainsi qu'à l'analyse de contenu qui prévalait à ce moment-là. Pour sa part, Chombart de Lauwe (1971) a étudié les représentations de l'enfance à partir de matériel écrit et imagé qu'elle a analysé à l'aide d'une grille comptabilisant la fréquence des items (classification automatique des items). De leur côté, Salmaso et Pombeni (1986) ont étudié les caractéristiques structurelles du concept de travail à partir de matériel produit par l'évocation libre des justifications, évocation libre avec tâche d'évaluation des exemples donnée à propos du concept de travail, entre autres. Ils ont procédé à des analyses statistiques inférentielles ainsi que descriptives.

Se démarquant de ces auteurs, Jodelet a saisi les représentations de la folie dans leur contexte naturel d'émergence et de fonctionnement. Aussi, s'est-elle donné plusieurs niveaux d'observation et d'analyse. Elle a retenu une approche ethnosociologique et psychosociologique pour cueillir les informations et a privilégié une analyse de

contenu du matériel oral et écrit où les mots et les phrases sont ramenés aux situations d'utilisation dans le sens que Cicourel (1979) l'entend.

Notons que c'est un pas de franchi pour aller plus avant dans la recherche des significations. Cependant, nous pensons que, selon cette approche, l'éclairage sur le sens porté par les mots et les phrases est encore détaché de l'activité cognitive et langagière du sujet connaissant.

À l'instar de Grize (1985), nous pensons que ces modalités d'investigation sont utiles mais non suffisantes. Examinons ses propos à cet égard.

Suite à une réflexion sur la saisie des représentations sociales par le biais des informations verbales auxquelles la plupart des chercheurs réfèrent, Grize (1985), parallèlement aux réflexions sur l'analyse du discours, pose les limites du comptage des fréquences et des analyses statistiques faisant partie intégrante des pratiques d'analyse de contenu des informations verbales et écrites. Ces analyses se limitent au contenu manifeste du discours, des signes et à la forme que prend le message pour parler d'un objet, d'un phénomène. D'ailleurs, c'est dans ce sens que Grize les juge insuffisantes. En accord avec cet auteur, nous pensons que, selon cette approche, c'est la prise en compte du caractère dénotatif du langage qui prévaut au dépend du caractère connotatif. Autrement dit, on ne se préoccupe pas du langage dans son aspect instrumental, c'est-à-dire de son utilisation par le sujet pour mener un projet de sens autour d'un objet. Dans le but de considérer cet aspect, Grize suggère, en contre partie, d'entrer à l'intérieur du discours pour saisir les opérations cognitives sous-tendant les productions langagières effectuées par un sujet pour parler d'un objet particulier. "La représentation étant cognitive, elle est source d'activités potentielles", comme le souligne Grize (1985). Par ces propos, il met en avant la dimension dynamique de la représentation, car il ne la considère pas seulement dans son aspect figé mais aussi comme étant une activité mentale du sujet. En effet, il la voit comme une activité du sujet qui consiste à aller chercher dans le "réservoir" déjà en place les arguments utiles au discours qu'il élabore à propos d'un objet. Notons que ce réservoir (aspect statique de la représentation) est vu comme étant composé de préconstruits culturels, de croyances, de connaissances, etc. C'est donc à partir de ces assises conceptuelles que Grize (1985) a procédé à l'analyse des représentations discursives produites par le sujet pour dégager les re-

présentations construites par le sujet autour de l'impact de l'introduction de nouvelles technologies sur leur travail et l'économie. Il perçoit les représentations discursives comme des "schématisations" effectuées par le sujet à propos d'un objet ou phénomène, lesquelles portent le sens à faire connaître.

Ainsi, cet auteur ouvre une autre voie d'accès à la compréhension des phénomènes représentatifs, c'est-à-dire la prise en compte des opérations cognitives inscrites dans le discours que le sujet organise pour parler d'un objet qu'il veut cerner. Cette voie nous paraît intéressante. En proposant d'examiner la **schématisation** que le sujet effectue par son discours pour nous faire part de la représentation mentale qu'il se fait d'un objet ou d'un phénomène, cet auteur élargit l'angle d'appréhension des phénomènes représentatifs à des considérations d'ordre cognitiviste.

Ces réflexions nous amènent à considérer l'activité cognitive sous-tendant l'expression des représentations sociales par le discours. C'est d'ailleurs à partir de cette avancée théorique et méthodologique que Vignaux (1981-1988) suggère d'inclure, pour une meilleure intelligibilité des phénomènes représentatifs, l'étude des opérations langagières qui traduisent les opérations cognitives effectuées par le sujet. Ces opérations s'intriquent pour prendre la forme d'opérations inscrites dans le discours, ce que Vignaux appelle des opérations discursives. Ce qui nous paraît être une avancée majeure vers la saisie des significations portées par le discours. En vue d'éclairer le lecteur sur le sens de cette réflexion, nous décrivons brièvement ce que sont les opérations cognitives et langagières ainsi que les opérations discursives les traduisant.

Les opérations cognitives sont les actions que le sujet effectue pour arrêter les représentations qu'il se fait de la réalité (identifications-appropriations-stabilisations). Les opérations langagières sont les actions que le sujet pose pour nous dire quelque chose d'un objet et nous informer d'avoir effectué ce genre de relation qu'il vient de mettre en place (thématisation et prédication). Les opérations discursives sont celles qui dépendent des opérations cognitives et langagières auxquelles tout sujet a recours lorsqu'il parle de quelque chose (sélections et compositions d'objets, opération de prédication, déterminations, modes de prise en charge et jugements). Nous reviendrons plus longuement sur la nature et les fonctions de ces opérations.

Il importe maintenant de spécifier en quoi la réflexion théorique de Vignaux portant sur l'intrication des processus cognitifs et langagiers contribue à une meilleure appréhension des représentations sociales. Réflexion à laquelle puise largement l'approche méthodologique que nous adoptons.

L'une des particularités des représentations sociales est d'être un système de signifiants, système étroitement lié aux phénomènes communicationnels. En l'occurrence, nous ne pouvons ignorer cette double particularité des représentations sociales: d'être des signifiants et d'être étroitement liées au phénomène de la communication. Il s'avère donc tout indiqué, en raison de cette double spécificité des représentations sociales, de s'inspirer des propos de Vignaux sur le jeu incessant des opérations cognitives et langagières dans l'élaboration et l'expression des représentations.

Regardons maintenant comment ces considérations théoriques et méthodologiques s'intègrent à l'approche d'investigation que nous mettons en avant dans la présente étude.

3.1.1 Approche privilégiée: l'analyse du discours

Dans le but de situer le mode d'analyse que nous avons privilégié, il importe d'introduire les lieux d'enracinement de notre démarche d'analyse du discours.

C'est autour des années cinquante que se sont amorcés des mouvements vers la constitution de ce qu'on appelle "l'analyse du discours" (A.D.). Mouvements qui ont pris naissance en contexte américain et, en contexte européen, plus spécifiquement en France, suite aux critiques formulées de l'analyse de contenu classique (A.C.C.), laquelle se limitait au contenu du texte et non aux significations (Anadón, 1987). Examinons très succinctement l'apport de ces deux courants au développement de cette approche.

Du côté américain, Harris (1952: voir Anadón, 1987) a été le premier linguiste à suggérer d'extensionner les procédures d'analyse linguistiques de types distributionnelles à des énoncés dépassant le cadre de la phrase. Cependant, il ne se préoccupait pas des facteurs extralinguistiques comme le fait remarquer Mainguenu (1976) et Anadón

(1987). Malgré les critiques qui lui ont été adressées, ces travaux constituent quand même un pas en avant vers la prise en compte de la globalité du texte comme le veut l'A.D.

En contexte européen, Jakobson (1963) a proposé de considérer la langue dans sa fonction de communication. Ayant mis en lumière diverses fonctions de la langue, il introduisait, par la même occasion, l'idée d'un sujet responsable de son énoncé.

Les travaux de Benveniste (1974) sur l'énonciation donnèrent le coup d'envoi à la prise en compte d'un sujet parlant qui inscrit sa présence dans les énoncés qu'il formule. Dans la théorie de l'énonciation qu'il a élaborée, il reconnaissait l'activité de discourir du sujet, la situation d'interlocution d'où émerge l'énonciation ainsi que les instruments permanents et accessoires d'accomplissement de cette dernière. Dès lors, le langage devenait un système ouvert permettant un ajustement incessant des productions langagières aux situations, à l'interlocuteur ainsi qu'aux objets de connaissance. Ainsi considéré, l'énoncé devenait tributaire des contingences événementielles de l'énonciation.

Conséquemment, le discours était posé dans une perspective de communication. Ce qui amena un développement des méthodes d'analyse du discours vers la prise en considération des conditions sociohistoriques de production des discours. Les discours devenaient, alors, le lieu où s'inscrivent non seulement les spécificités de la langue mais aussi les effets de facteurs extralinguistiques (sociaux, psychologiques, idéologiques, etc.) et devant, dès lors, être analysés en fonction des conditions de production.

En outre, la théorie des actes du langage, émanant du champ de la philosophie, reprise par les linguistes, a amené ces derniers à introduire le principe d'intentionnalité du sujet dans le fait de discourir: "dire" n'était plus seulement transmettre de l'information sur l'univers de référence, mais c'était aussi "faire", c'est-à-dire tenter d'influencer autrui en tant que protagoniste du discours. Dès lors, l'argumentation devint partie intégrante de l'acte d'énoncer. Le sujet effectuant un agencement de ses propos non seulement pour des fins de mise en ordre cognitive (cohérence), mais aussi pour des fins d'argumentation, de négociation du sens avec autrui.

C'est à partir de ces développements et de ceux amenés par Grize (1985-1989-1990) sur le repérage des traces des opérations cognitives dans l'expression discursive des représentations que Vignaux (1988), Vignaux et Fall (1990) proposent une approche de l'analyse de la signification permettant de travailler conjointement les rapports entre cognition et langage, entre types d'énonciation linguistiques et stratégies argumentatives, et cela en relation avec les opérations sémantiques impliquées. Selon cette perspective, l'analyse vise à expliquer les heuristiques que le sujet adopte pour se représenter l'objet et à dégager les stratégies qu'il utilise pour mettre en forme discursivement une représentation originale de l'objet. Bref, ces auteurs suggèrent de retracer les opérations menées par le sujet pour actualiser linguistiquement sa pensée (schématisation discursive de l'objet).

Cette nouvelle tendance en analyse des discours se fonde essentiellement sur l'intégration graduelle des théories pragmatiques au domaine de la linguistique sous leur deux formes nécessaires comme nous l'avons vu: la linguistique de l'énonciation et la théorie des actes du langage.

S'inscrivant à cette école de pensée, Vignaux (1981-1988) considère le discours comme une production particulière dont le sens est fuyant car le locuteur veut faire sens le plus authentiquement possible selon la perspective d'appréhension qu'il choisit, selon ses savoirs, ses croyances et ses opinions où il puise pour construire un discours autour d'un objet. En outre, il n'écarte pas non plus l'aspect formel de la langue auquel le sujet recourt pour bâtir son discours à propos d'un objet. C'est ainsi qu'il reconnaît dans toute activité discursive, des actions possibles et d'autres nécessaires: les premières renvoyant aux agencements spécifiques du sujet parlant de la réalité et les deuxième étant liées aux contraintes syntactiques édictées par la langue commune. Selon cette perspective, la signification est à chercher dans les traces de ces actions posées par le sujet travaillant sur deux plans: linguistique et pragmatique. Linguistique, dans le sens que le sujet recourt à l'appareil formel de l'énonciation (Benveniste, 1974) pour discuter et, pragmatique, dans le sens que le sujet construit un agencement singulier en effectuant des actions susceptibles de bien délimiter le projet de sens qu'il poursuit.

3.1.1.1 Des traces des opérations discursives à la construction du sens.

Vignaux (1981-1988) suppose trois types d'actions menées par le sujet pour parler d'un objet ou d'un événement qu'il ne peut évoquer tel quel, soient "**le sujet dit ou écrit**", "**le sujet juge-distancie**" et "**le sujet schématise**". Ces diverses actions initiées par le sujet le conduisent à l'élaboration de l'univers conceptuel qu'il veut mettre en place autour d'un objet ou d'un événement particulier. Examinons comment il s'adonne à ces trois types d'actions.

Le sujet dit ou écrit, c'est-à-dire que le sujet va travailler linguistiquement sa pensée, tisser les relations conceptuelles en regard des contraintes spécifiques au système linguistique et du projet de sens qu'il poursuit. Il va aussi préciser progressivement ce qu'il veut dire dans des reprises ou des répétitions dans le but d'étayer sa pensée et de convaincre son interlocuteur. Dès lors, le sujet marque son rapport à l'objet, en lui donnant une valeur relative ou en s'en dégageant selon ses croyances, valeurs, idéologies, etc. Nous pouvons dire que **le sujet juge et distancie** car il joue sur les significations (actions sur les références): jeu du sens, de placements, de déplacements, de mises en pièces, de déconstruction, d'élaboration de significations. Il joue également avec le langage en vue de montrer son rapport à ces références, de s'en distancer en effectuant des mises en relation entre les mots et des propositions. Il effectue ces actions en rapport avec son projet de sens et sa préoccupation d'argumenter son point de vue. Notons qu'il module le mode d'expression de son discours eu égard aux conventions des discours pratiqués dans le domaine où il s'inscrit. Par exemple, un enseignant va utiliser le langage technique reconnu par les gens du domaine de l'éducation (théoriciens, praticiens). Ainsi un schéma renouvelé de significations prend forme et est proposé par le sujet à l'interlocuteur. **Le sujet schématise** puisqu'en décrivant un événement ou en exposant une conception, il procède à une restructuration et, ainsi, il instaure une distance entre les objets du monde et les objets inscrits dans et par le discours. Dès lors, il y a création de significations nouvelles posées comme étant des arguments.

À l'instar de Vignaux (1981: 100), nous pensons que tout discours constitue "... un ensemble d'actions [du sujet] sur le système du langage qu'il utilise, sur le monde à

travers ce qu'il choisit d'en extraire pour en parler, sur les objets nouveaux qu'il construit ainsi et qui prennent la forme de significations nouvelles, d'arguments pour d'autres discours". Et ces actions relèvent de l'ordre du penser (le cognitif) et du dire (le langagier), comme l'avance Vignaux (1988).

Le cognitif, d'une part, contribue à attribuer dans le discours des espaces de sens et des champs d'action aux objets afin d'opérer un effet de réel à propos de ce qui sera dit concernant un objet (Barthes, 1970). D'autre part, le langage permet d'opérer une action incessante de mesure, de contrôle et de déplacement des distances entre le sens des énoncés et la signification sociale dévolue à ces énoncés. En d'autres termes, le sujet va assurer, en référant au système des régularités de la langue, des repérages de significations. De ce point de vue, il y a intrication du penser et du dire. Le langage, en permettant de mettre les mots à la place des objets, les mots à la place des mots, offre la possibilité de représenter les objets du monde et par là même, d'agir au plan symbolique sur ces objets en intervenant sur leurs représentations (Vignaux, 1981). De plus, le langage permet de réorganiser continuellement l'information que le sujet veut transmettre. Ainsi conçu, le discours est à la fois outil de connaissance, de mise à jour de nos conceptions, lieu d'engendrement de ces activités à la fois cognitives et langagières visant à faire sens à propos d'un objet. Dès lors, le discours devient le lieu de prédilection, non seulement cristallisation des représentations, mais aussi la scène la plus propice à l'activité d'élaboration de celles-ci.

Avant d'examiner les incidences de ces avancées théoriques sur les modalités de quête des informations et sur les pratiques d'analyse des discours, il importe de voir comment Vignaux situe les opérations cognitives et langagières à l'œuvre dans l'élaboration et l'expression des représentations. Selon cet auteur, l'univers de la pragmatique, c'est-à-dire les actions du sujet dans le discours en vue de stabiliser certaines représentations, certaines images, doit être considéré comme un ensemble d'opérations qui sous-tendent le développement d'un projet de sens. Le sujet veut informer sur sa pensée tout en l'élaborant, et il veut, par la même occasion, agencer le discours de manière à assurer le contrôle de ce qu'il veut exprimer (sa pensée).

À la lumière des propos de Vignaux (1981-1985-1988) et de Vignaux et Fall (1990), examinons maintenant en quoi consiste ces opérations relevant de l'ordre du

cognitif et du langagier. En premier lieu, considérons les **opérations cognitives** puisque ces dernières initient les opérations langagières. Elles consistent, comme nous l'avons déjà annoncé, en des opérations qui visent à arrêter ou à déplacer les représentations qu'il est possible d'élaborer à propos d'un objet ou d'un phénomène. Elles sont de l'ordre des identifications-différenciations, des appropriations-désappropriations et des stabilisations-déstabilisations. Examinons en quoi consiste chacune d'elles.

— **Des opérations d'identification-différenciation:** ce sont des opérations par lesquelles le sujet énonciateur désigne, marque l'existence et la nomination d'objets tout en spécifiant les propriétés qui leur sont prédiquées ainsi que les caractéristiques, les actions, les situations qui leur sont attribuées. Par la même occasion, le sujet effectue des différenciations.

— **Des opérations de stabilisation et de déstabilisation:** par ces opérations, le sujet délimite le sens construit, ferme ou extentionne le champs de signification donné aux objets du discours. Il conforte, d'une part, par son discours, des représentations déjà en place, et, d'autre part, il **déstabilise** certaines représentations. Pour y parvenir, il démarque son discours d'autres discours tenus (intertextualité) et corollairement, il procède à des intégrations.

— **Des opérations d'appropriation et de désappropriation:** le sujet signifie son rapport d'appartenance aux objets du discours et aussi à ce qu'il en dit. Ainsi, il crée des distances ou pas entre ce qu'il énonce et lui même, selon ses croyances, ses connaissances, ses niveaux de certitude, etc. Et ces appropriations, indices de la prise en charge des propos, sont complémentaires de **désappropriations** qu'il effectue par rapport à d'autres discours et/ou d'autres sens posés antérieurement. Notons que des opérations d'appropriations-désappropriations marquant la prise en charge des propos par le sujet dépendent les identifications et des stabilisations dont nous avons parlé.

En conséquence, le travail cognitif va être d'instaurer des classes d'objets, des lectures de caractéristiques menant à la composition de catégories d'objets et des stabilisateurs des sens sous forme de notions assouvies à ces objets. Il s'effectue donc un travail cognitif sous-tendu par les opérations ci-haut mentionnées et supporté d'une ma-

nière concourante par les opérations langagières dont nous allons maintenant préciser la nature.

Il s'agit d'opérations langagières fondamentales, c'est-à-dire la **thématisation** et la **prédication**. Notons que c'est la relation sujet-prédicat qui est en cause: le locuteur parle de quelque chose, il en dit quelque chose et en même temps, il informe d'avoir effectué ce genre de relation qu'il vient de mettre en avant. Voyons les caractéristiques de chacune de ces opérations.

— L'opération de **thématisation** renvoie à ce que l'énoncé va se donner comme objet, c'est-à-dire ce dont l'énoncé parle. Elle a pour rôle de poser des "natures" d'objets en situation, comme le soulignent Vignaux et Fall (1990). Linguistiquement, il peut s'agir du sujet du verbe, d'un nom, d'un mot, d'une partie de proposition. Notons que ce qui est thématisé ne prendra ce statut que par le fait d'être prédiqué, c'est-à-dire que par l'opération **prédication** est attribuée une certaine propriété à l'objet en question, est reconnue une certaine action à un sujet d'énoncé et/ou est formulé un jugement à propos d'une situation, d'un événement ou d'un phénomène. Tout énoncé est à la fois schéma et schématisation, d'une part, représentation des sens d'un objet, d'autre part, action affectant ces sens pour en construire une nouvelle représentation.

Ces deux types d'opérations responsables de la schématisation, font foi de choix aussi bien qu'elles jouent un rôle argumentatif dans toute production discursive. Nous pensons donc, à l'instar de Vignaux et Fall (1990), que la notion d'argumentation est indissociable de celle de discursivité puisque tout discours suppose un sujet énonciateur s'adressant à un interlocuteur, se présentant d'une certaine manière, dans certaines circonstances et abordant certaines choses, certaines idées à partir d'un angle d'appréhension particulier. Aussi, des enchaînements sont inscrits dans les discours par les sujets pour instaurer la cohérence de leur propos (Charolles, 1978; Vignaux et Fall, 1992). La notion de cohérence fait référence ici à l'ensemble des caractéristiques qui font qu'un discours remplit adéquatement sa fonction communicative, tel qu'il est possible d'en observer des réalisations dans le vécu phénoménal. C'est dans ce sens que Charolles (1978) a abordé la question de l'analyse de la textualité et a déterminé des méta-règles de cohérence dont la teneur est de cet ordre: la première méta-règle est celle de **répétition** posant comme condition nécessaire la mise en place d'une certaine conti-

nuité sémantique par divers moyens lexico-grammaticaux; la deuxième règle pose comme exigence l'instauration d'une **progression** sémantique et le développement d'un contenu informatif en cohérence avec la condition nécessaire de la règle précédente; la troisième règle, celle de **non-contradiction** stipule que le discours adéquat ne doit pas contenir de séquences propositionnelles dont le contenu soit en inadéquation avec celui posé ou présupposé par d'autres séquences du même discours; la dernière règle, celle de **congruence**, stipule que l'interlocuteur soit capable d'établir la relation qui existe entre les divers énoncés qui constituent la performance discursive. Notons que cette dernière condition pose des problèmes irrésolus de formalisation. Nous devons donc nous y soustraire vu la variété de parcours discursifs auxquels nous référons. Parcours qui varie d'un discours à l'autre puisque chaque sujet procède à un type d'arrangement singulier pour développer son projet de sens. Cependant, il recourt, en même temps, à des procédures discursives communes à l'ensemble des gens lorsqu'il parle de quelque chose. Ainsi, les opérations cognitives et langagières vont toujours se donner au chercheur à travers l'étude des opérations discursives menées par le sujet qui élabore un discours. À cet effet, Vignaux et Fall (1990) s'entendent pour distinguer cinq types d'opérations discursives sur lesquelles le travail d'analyse s'effectue.

— **Sélections et compositions d'objets** que le sujet énonciateur décide de traiter (acteurs, processus, situations, notions) et qui sont inscrites dans les étapes, les reprises ainsi que dans les convergences de son discours. Le sujet peut construire des réseaux de rapprochement sémantiques colorant la connaissance selon diverses perspectives (techniques syndicales, théoriques, professionnelles, etc.).

— **Déterminations** que le sujet affecte aux objets de son discours. Autrement dit, le sujet assigne des modalités d'existence à ces objets. Par exemple, dans "il y a l'apprentissage académique/ c'est du domaine de l'intellectuel", il y a localisation de l'objet qui est lui-même déterminé dans le domaine de l'intellection par opposition à d'autres domaines (affect, motricité).

— **Propriétés et caractéristiques** que le sujet attribue aux objets de son discours. Il peut qualifier et marquer des modalités d'existence, de fonctionnement et aussi de portée. Cette opération contribue, à chaque étape du développement du discours, à expliciter ou conforter les sélections et les déterminations déjà effectuées. Ce qui va

avoir pour effet de produire un certain enchaînement de propriétés prédiqués par le discours.

— **Des modes de prise en charge** que le sujet effectue pour manifester son attitude par rapport à ce qu'il énonce et à qui il le dit. Comme le souligne Mainqueneau (1976) et Culioli (1990), ces modalités d'énoncés spécifient la manière dont le sujet situe l'énoncé par rapport à la vérité, la fausseté, la probabilité, la certitude, la vraisemblance ou aussi par rapport à des jugements appréciatifs. La manière dont les modalités d'énoncés s'adjoignent à la proposition de fond a des incidences sur la signification. C'est dans ce sens que Bassano (1990) souligne que les marques modales sont non seulement l'expression de la subjectivité du sujet dans l'énoncé (attitude), mais aussi l'expression d'activités cognitives (de l'ordre de la référence). Par exemple, l'emploi d'expressions verbales tel que "je crois", "je pense", "je suppose", "il est possible que", "peut-être", "sûrement", indique des formes et des degrés de prise en charge ou si l'on veut, décrit la modulation de l'assertion mais en même temps indique des sources et des degrés de connaissance différents".

— **Des jugements** que le sujet effectue à différents moments du parcours énonciatif en combinant objets, propriétés et déterminations dans une perspective de raisonnement pouvant prendre la forme soit de justification, de démonstration, d'explication, de description, de narration. En outre, les jugements "visent à la généralité" (Vignaux, 1981: 107) sous la forme de postulats ou de lois en ramassant les propriétés d'un objet en vue d'aboutir à une qualification globale déterminante de celui-ci.

Ces opérations jouent d'une manière concomitante lors de l'argumentation que le sujet mène en vue de faire connaître son raisonnement ou ses raisonnements. Il y a donc mise en place de divers enchaînements argumentatifs et, en même temps, instauration d'une certaine cohérence à l'intérieur des productions discursives.

Même si notre modèle d'analyse privilégie l'étude des opérations discursives ci-haut mentionnées, il nous a, cependant, paru nécessaire d'intégrer l'examen des expressions idiomatiques métaphoriques. En effet, la matérialité langagière est porteuse de métaphores qui jouent des fonctions spécifiques dans l'organisation de l'univers des représentations ainsi que dans l'argumentation menée par le sujet faisant dis-

cours. C'est d'ailleurs dans ce sens que Rouquette (1984), à la suite de Moscovici, insiste sur le rôle de l'analogie comme un des principes fondamentaux d'organisation de la pensée naturelle, des représentations sociales. Ce dont nous avons parlé au deuxième chapitre lorsque nous avons abordé le rôle du processus analogique.

À ce propos, Vignaux (1981: 104) spécifie que les emplois métaphoriques relèvent de l'acte de "montrer" en même temps que celui de "désigner" et "identifier". En ce sens, ces emplois peuvent être vus comme des stratégies visant à fixer, à figer les représentations déjà posées et/ou comme des stratégies d'ajustement lorsqu'elles servent à présenter une modification du déjà dit. Il souligne que les métaphores peuvent servir à soutenir la trame argumentative qui se développe progressivement.

De leur côté, Bourdieu, Chamborderon et Passeron (1968) affirment que les métaphores ont un rendement qu'ils qualifient de pseudo-explicatif, dans le sens que les schémas métaphoriques permettent de passer de la certitude de l'évidence sensible à la certitude de l'évidence logique. Pour Rouquette (1984) et Grize (1989), elles peuvent même constituer une démarche de généralisation dans le cadre d'une logique naturelle. Généralisation dans le sens dont nous avons parlé antérieurement.

Les propos tenus par ces divers auteurs vont dans le même sens que ceux tenus par LeGuern (1973), Diller (1991) et Caramelli (1993) qui suggèrent de faire passer l'étude linguistique de la métaphore, de la position périphérique où elle se trouvait reléguée depuis un bon moment, à une position centrale dans une théorie sémantique. En ce sens, LeGuern propose de s'orienter vers l'étude des mécanismes sémantiques sous-tendant la détermination des structures organisatrices du sens porté par la matérialité langagière. Il précise sa position en soulignant qu'il ne s'agit pas de construire des systèmes logiques, à valeur uniquement référentielle, mais plutôt de chercher à atteindre, malgré leur complexité, les processus responsables de la formation du discours et les relations des formes retenues avec les motivations du sujet doté d'intentionnalité.

La réflexion effectuée par LeGuern autour de l'emploi de la métaphore, l'amène à constater que c'est un mécanisme différent de ceux qui sous-tendent le fonctionnement habituel du langage ou tout au moins, présente un fonctionnement particulier. Ce dont nous avons parlé au deuxième chapitre lorsque nous avons essayé de cerner le proces-

sus d'analogie jouant un rôle de premier plan dans l'élaboration des représentations (Rouquette, 1984).

De plus, LeGuern détermine diverses raisons qui amènent le sujet à recourir à la métaphore. Il mentionne que le sujet se tourne vers ce procédé pour atteindre ses objectifs personnels de transmission de l'information, pour marquer ce qu'il veut faire saisir au destinataire d'une manière symbolique ainsi que pour effectuer des actes de persuasion. Par la même occasion, LeGuern dégage les fonctions sur lesquelles nous allons nous pencher vu l'importance de celles-ci pour le type d'analyse que nous voulons mener.

Les fonctions que LeGuern assigne à la métaphore nous éclairent sur le genre d'analyse que nous pouvons exécuter. Il parle de la **fonction de transmission d'une information logique (docere)** en terme de procédure, qui permet une économie au plan de la transmission de l'information. La métaphore permet de débarrasser la communication de l'information de certains éléments alourdissant la signification. En effet, le sujet, en y recourant, élimine certains éléments de significations et met en relief l'attribut dominant sur l'élément qu'il juge nécessaire de faire connaître afin de faire passer son message. Il choisit l'image parmi les représentations qui comportent, à un niveau remarquable, l'attribut qu'il veut mettre en valeur. De plus, la métaphore permet de dépasser les frontières du langage, de dire l'indicible, de donner une information d'ordre supérieur en certains cas: images, stéréotypes, valeur, ...).

LeGuern souligne aussi que la métaphore n'a pas qu'une fonction ornementale, même si elle est traversée d'une intention esthétique. Elle tend à amener l'interlocuteur à considérer l'originalité de l'analogie pour qu'elle soit saisie intellectuellement (sémaniquement). Dès lors, il nous parle de symboles à interpréter et donc de **fonction symbolique**.

En outre, LeGuern, reconnaît à la métaphore une **fonction conative ou de persuasion (movere)**, dans le sens qu'elle vise l'affect de l'interlocuteur en servant à l'émouvoir et surtout à le persuader. Réflexion non négligeable vu notre préoccupation pour l'aspect argumentatif lié au fait d'énoncer.

Toujours en parlant de la dimension affective de la métaphore, LeGuern fait remarquer que cette figure est souvent porteuse de jugements de valeurs. Remarque utile lors de l'analyse étant donné notre intérêt pour les opérations de jugements effectuées par les sujets discourant.

Dans la même optique que LeGuern, Diller (1991) et Caramelli (1993), partisanne d'une sémantique cognitive, suggèrent que les expressions idiomatiques métaphoriques soient considérées comme étant le reflet d'une organisation conceptuelle résultant de l'activité cognitive et langagière et non comme le résultat de choix aléatoires. Diller précise qu'elle relève essentiellement de la pensée et de l'utilisation de réseaux sémantiques. Elle explique que le sujet va transposer des attributs appartenant à un domaine (domaine-source), dans un autre domaine (domaine-cible), dans le but de pouvoir conceptualiser ce dernier (notre soulignement).

Parlant des domaines sources, Diller les caractérise comme étant des modèles cognitifs expérientiels et culturels, c'est-à-dire émergeant de notre expérience directe des choses et/ou de la vision que nous impose notre culture à propos de cette expérience. Ces schèmes conceptuels (domaine-source) servent de base de correspondance à un grand nombre de domaines-cibles. Par domaines-cibles, elle entend le domaine où l'objet appréhendé se situe. Dans notre cas, par exemple, l'apprentissage peut se situer dans le domaine-cible des phénomènes de l'intelligence, de la manière d'apprendre, etc.

Diller spécifie que certains domaines-sources semblent plus féconds: le jour et la nuit, les aliments, la vision, etc. Le domaine-source de la vision, par exemple, est particulièrement productif pour la conceptualisation des processus d'intellection, de l'activité mentale. Par exemple, "l'enfant observe, puis il voit comment ça se fait". Ici, la réponse à un stimulus visuel devient un phénomène d'intellection qui se traduit par le mot "voit" pour signifier "comprendre". Cependant, d'autres domaines-sources peuvent contribuer à la conceptualisation de ce genre de phénomènes comme les domaines de l'alimentation et de la communication. Par exemple, dans le premier cas, des idées "se digèrent" et/ou "s'assimilent", "les contenus difficiles à avaler pour les enfants", "la lecture nourrit l'esprit". Dans le deuxième cas, "il faut faire passer nos idées", "faut pas mêler les idées des enfants". Réflexion que nous retenons vu notre intérêt pour les fonctions de la métaphore dans l'organisation et l'expression des représentations.

Pour sa part, Caramelli (1993) parle aussi de la métaphore comme l'expression d'une activité symbolique produite par des processus cognitifs et, à la fois, l'expression de l'intentionnalité du sujet qui utilise la langue pour construire sa connaissance du monde et en faire part à autrui.

Bref, ce sont les traces de ces opérations discursives qui vont se donner au chercheur à la lecture des discours. C'est donc à partir de ces traces et de ces expressions métaphoriques que l'analyste peut, en partie, avoir accès au sens. Nous disons bien en partie, puisque nous jugeons essentiel de considérer aussi la réflexion faite par certains auteurs dont Charaudeau (1983), Maingueneau (1987) et Anadón (1987) à propos de la dimension sociale du sujet énonçant et argumentant son discours. Réflexion faite à la suite des études sur les actes du langage et qui mène à considérer l'aspect linguistique et pragmatique dans le fait de discourir. L'aspect pragmatique y est vu ici sous un angle plus social. Charaudeau (1983) affirme que l'acte du langage ne peut être conçu autrement que comme "un ensemble d'actes significateurs qui parlent le monde à travers les conditions et l'instance même de transmission" (p.13). Il souligne que "le comment on parle" et "de quoi on parle" dépendent, entre autres, du point de vue des acteurs en cause lors du dialogue. Ce qui amène cet auteur à parler de circonstances de discours supposant l'implicite imbriqué à l'explicite, c'est-à-dire incluant les savoirs des locuteurs-auditeurs à propos du monde, savoirs reliés aux pratiques sociales des uns et des autres.

Pour sa part, Maingueneau (1976-1987), s'inspirant des propos de Slatka à l'effet que "les institutions déterminent le statut des acteurs, distribuent les rôles, assurent la mise en scène grâce à un système de règles [...]", souligne que nous aurons affaire aussi à des discours produits dans des cadres institutionnels contraignant fortement l'énonciateur, car c'est là que se cristallisent des enjeux sociaux-historiques qui traversent la situation d'énonciation. C'est dans le sens des propos des auteurs précités qu'Anadón (1987: 84) annonce "qu'il ne s'agit pas que d'un sujet individuel et psychologique, mais aussi d'un acteur social, tributaire des critères et des normes socio-historiquement définies". Les propos de ces auteurs nous intéressent puisque les sujets de notre étude appartiennent à des institutions qui vont sûrement contraindre leur énonciation, ou tout au moins, d'une manière globale, la marquer.

En outre, la prise en compte des réflexions portant sur l'aspect pragmatico-énonciatif dans le fait de discourir est importante pour cerner le rôle que les sujets attribuent aux représentations dans les interactions qu'ils entretiennent avec le monde. Dans le cas qui nous préoccupe, nous pensons que les parents et les enseignants, au moment même de discourir sur l'apprentissage, vont se positionner de manière plus ou moins explicite sur le rôle qu'ils attribuent aux représentations de l'apprentissage dans leur relation. Ainsi, ils vont procéder à des opérations énonciatives-argumentatives qui vont laisser des traces dans le discours et sur lesquelles l'analyste peut se pencher. Par exemple, la présence de jugements, de modalités énonciatives comme l'usage de pronoms personnels, d'adverbes, sont révélatrices de la position que les sujets adoptent lors de la mise en discours de leurs idées. Nous pouvons affirmer que tout sujet qui parle suppose la construction d'un JE, et simultanément, celle d'un TU, et d'un IL (l'autre) absent de la situation concrète d'énonciation mais présente dans le discours. Plus particulièrement, dans le cas de notre recherche, où les sujets sont invités à parler de soi et de l'autre avec qui ils partagent la tâche d'éducateur, il y aura inévitablement des points de références relatifs à cette interaction.

Ces apports théoriques et méthodologiques nous amènent à inscrire notre approche dans une perspective psycho-socio-linguistique comme le suggère Duval (1991). Approche qui nous permet de considérer ces différents niveaux d'organisation de la production et du sens et dont les traces sont à chercher dans la matérialité des discours.

L'éclairage sur l'approche méthodologique privilégiée étant donné, il importe maintenant d'introduire la forme que prend l'investigation sans perdre de vue les fondements d'ordre épistémologique présentés antérieurement ainsi que les objectifs de recherche retenus.

3.2 Procédures d'investigation

En congruence avec nos options théoriques et méthodologiques, la démarche de recherche est de type inductif. En l'occurrence, nous visons à dégager la compréhension des phénomènes à partir des données recueillies, c'est-à-dire que les propositions théoriques sont nourries des données qui émergent et la procédure analytique prend sa

forme définitive lorsque les données sont recueillies et examinées. La démarche est donc à caractère récursif, dialectique plutôt que linéaire.

Les procédures d'investigation que nous mettons en avant renvoient au paradigme interprétatif de recherche (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990), lequel repose sur des fondements épistémologiques du même ordre que ceux qui orientent notre mode d'appréhension des phénomènes représentatifs. Paradigme qui s'inspire des réflexions produites par les phénoménologues, les instigateurs de l'interactionnisme symbolique (Meach, 1984; Schüts, 1985), les penseurs de l'approche dialectique (voir Horth, 1986 et Pourtois et Desmets, 1988) ainsi que les tenants de "la pensée singulière" (Deschamp, 1986). L'approche dialectique suggère l'existence d'une relation dynamique entre le sujet et l'objet, c'est-à-dire entre la subjectivité de l'acteur et le fait concret, entre le monde de la culture et le monde de la nature. En outre, elle propose d'analyser les contradictions du monde social pour mieux l'appréhender. Quant à l'approche reconnaissant la pensée singulière, elle suppose que le sens est à dégager de la complexité des phénomènes, du contingent et de la pluridimensionnalité de l'objet. Aussi préconise-t-elle la recherche des singularités, l'analyse des données affectives et des contradictions. Conséquemment, nous privilégions la cueillette de données expérientielles car elles sont porteuses de significations élaborées par le sujet (Bachelor et Joshi, 1986). C'est donc l'expérience quotidienne comme éducateurs qui est questionnée, leurs façons de concevoir tel ou tel phénomène ou situation. Notons que nous nous intéressons en même temps au contingent et à l'individuel (pensée singulière), c'est-à-dire que nous considérons les particularités comme aussi importantes que les constantes dans la recherche de compréhension des phénomènes.

Relativement aux sujets, ils sont considérés comme des entités complexes. Eu égard à ces considérations, nous étudions le contexte dans lequel les sujets s'inscrivent. De plus, nous tentons de comprendre les sujets en tant qu'individus ayant élaboré des significations interprétatives du monde. Nous nous intéressons donc à la signification sociale attribuée par les sujets au monde qui les entoure, laquelle est à chercher dans les réseaux symboliques qui se tissent au fil des interactions des sujets, acteurs sociaux.

Pour résumer, les lignes directrices de la présente étude se traduisent dans nos pratiques de recherche. La problématique est circonscrite et articulée dans une perspec-

tive constructiviste-interactionniste. Nous abordons les phénomènes interactifs en référant à la notion de représentation sociale qui renvoie à un sujet toujours en interaction. Le lien du sujet avec l'objet est une partie intrinsèque du lieu social et doit être interprétée sous cet angle, comme le souligne Moscovici (1986: 7). En l'occurrence, la priorité est donnée aux liens intersubjectifs et sociaux. La méthodologie d'investigation retenue puise aux principes mis en place par les tenants du paradigme interprétatif. Finalement, l'analyse des données (AD) repose sur des postulats du même ordre et prend des dimensions multiples telles qu'annoncées, c'est-à-dire psycho-socio-langagières. Le dernier mouvement de l'investigation consiste en une interprétation de type heuristique.

3.2.1 Instrumentation privilégiée pour la cueillette de l'information

Tel qu'annoncé, nous procédons à la présentation des modalités de cueillette et d'analyse des informations. En premier lieu, nous parlerons de l'instrumentation retenue eu égard à la nature de notre objet d'étude et des objectifs visés qui sont: identifier et analyser des représentations qu'entretiennent les parents et les enseignants du troisième degré du niveau primaire autour de l'apprentissage; montrer que les représentations de l'apprentissage qu'ils entretiennent médiatisent leur relation. Par la suite, nous traiterons de l'échantillon auprès duquel nous avons cueilli les informations. Subséquemment, nous tracerons le profil du modèle d'analyse du discours dont la formalisation s'est effectuée définitivement suite à la lecture du matériel recueilli.

En cohérence avec les éléments conceptuels présentés plus haut, à l'effet que le discours est le lieu et le support privilégié d'élaboration et d'expression des représentations et le lieu où le sujet peut se situer par rapport à l'autre et en accord avec le postulat voulant que le discours soit considéré comme une construction collective des "interactants" en situation d'interlocution (Kerbrat-Orecchioni, 1990), nous avons jugé pertinent de recourir à l'entrevue semi-dirigée. La notion "d'interactants" dans la production discursive nous paraît de première importance car nous pensons, à l'instar de cet auteur, que les énoncés doivent être vus comme des réalités déterminées par leur conditions contextuelles de production/réception et non comme des entités aseptisées des contingences de l'énonciation.

En accord avec Blanchet (1987), nous constatons que ce mode d'entretien interactif donnait l'occasion au sujet de développer sa réponse conjointement avec l'interviewer, de la compléter, de la nuancer ou de la corriger au besoin, d'organiser l'ensemble de son discours selon le projet de sens qu'il poursuivait. En effet, la non-directivité du chercheur permettait au sujet interviewé de jouer un rôle actif puisque celui-ci n'intervenait pas continuellement par des interrogations ou des suggestions de contenus. En outre, il interagissait avec l'interlocuteur en formulant des relances à propos des stratégies discursives concernant l'aspect énonciatif, le contenu référentiel et la polarité de celui-ci (Blanchet, Boukarcha et Bonnet, 1991) pour lui aider à préciser sa pensée. C'est dans ce sens que Pourtois et Desmets (1988) estiment cette technique d'entretien très pertinente pour la recherche des modes de représentations, des perceptions particulières à un groupe ou une culture puisqu'elle permet une investigation en profondeur des phénomènes ainsi qu'une étude des sujets dans leurs singularités. D'ailleurs, Michelat (1975) avait déjà fait remarquer que lorsque l'on veut examiner et rendre compte des systèmes de valeurs, de normes, de représentations, des symboles particuliers à une culture, son apport devient des plus judicieux.

3.2.2 Élaboration du protocole d'entrevue

La technique d'entrevue semi-dirigée s'avérant appropriée à la cueillette des informations relatives aux représentations ainsi qu'au rôle que les sujets leur attribuent dans leurs relations interpersonnelles, nous avons élaboré un protocole d'entrevue susceptible d'assurer une quête des informations permettant la poursuite de nos objectifs. Rappelons que nous nous proposons d'identifier et d'analyser les représentations de l'apprentissage qu'entretiennent des parents et des enseignants concernés par un enfant évoluant en troisième année du primaire, ainsi que d'élucider comment ces représentations médiatisent leur relation.

Dans ce but, le protocole a été mis en forme de façon à susciter l'énonciation à propos des diverses dimensions de l'apprentissage, c'est-à-dire le processus lui-même, le rôle dévolu à l'enfant, le rôle des parents et des enseignants, les savoirs et leur utilité, etc. Notons que certains aspects de l'apprentissage ont déjà été retenus lors de l'étude menée par Anadón, Garnier et Minier (1993), mais ont été exploités dans une perspective de recherche différente comme nous l'avons déjà dit. Ont été introduites des questions spécifiques visant à cerner le rôle que chacun attribue à ses représentations de

l'apprentissage et à celles du partenaire dans l'interaction qu'ils vivent. Y a-t-il des échanges entre eux à propos de leur manière de voir l'apprentissage? Y a-t-il possibilité de discuter à ce propos? Leur manière de voir l'apprentissage et celle de l'autre joue-t-elle dans la relation parents-enseignants?

En ce qui a trait aux types de questions à poser aux sujets pour provoquer des réponses susceptibles de fournir des indices aussi fiables que possible de leurs représentations, nous nous sommes inspirés des recommandations de Grize (1989) à cet égard. Partant des trois niveaux de représentations distingués par Verges (1984: 378) soit, dans l'ordre de complexité croissante, les images mentales, les représentations référentielles et les systèmes de relations, il suggère de formuler les questions de façon à amener le sujet à se situer au niveau le plus élevé. Conséquemment, les questions sont formulées afin de susciter l'exercice d'opérations logico-discursives par le sujet, de lui permettre d'élaborer des systèmes de relations que l'analyste peut, par la suite, examiner afin de dégager les organisations cognitives effectuées par le sujet.

De plus, considérant comme étant impensable de séparer le cognitif de l'affectif, Grize suggère de retenir des questions donnant au sujet l'occasion de formuler des jugements de valeur. De plus, cette stratégie vise à rejoindre le système idéologique sous-jacent aux représentations en train de se construire; ce qui nous semble pertinent vue la filiation des représentations sociales au système idéologique. Toujours selon cet auteur, il importe d'éviter de poser des questions provoquant une réponse d'ordre définitionnel, car autrement nous aurions accès aux représentations des représentations déjà médiatisées par le langage. Ce qui risquerait de nous causer un problème méthodologique important.

Suite aux recommandations de Grize (1989) et de Blanchet *et al.* (1991) également, nous avons initié l'entrevue par des questions ouvertes autour du "thème discursif «l'apprentissage scolaire»" afin de stimuler l'énonciateur. Le concept de thème discursif est défini par Fall et Simeoni (1992) comme l'objet autour duquel les énonciateurs sont tenus de se positionner dans le cadre d'un échange. Thème qui est instancié par l'interviewer à divers moments de l'entretien. Questions ouvertes suivies, au besoin, de relances de la part de l'interviewer. Ont été introduites des questions spécifiques visant à faire surgir des informations particulières aux objectifs de recherche for-

mulés, comme nous l'avons déjà annoncé. Quelques questions visant à favoriser l'expression de jugement de valeurs. Ce que Grize (1989) suggère d'ailleurs.

En outre, nous avons jugé pertinent de prendre en considération le fait que les sujets impliqués dans la présente étude étaient des membres d'institutions différentes et, par le fait même, ayant des rôles, des formations ainsi que des expériences éducatives de nature différente. Nous avons donc élaboré des protocoles différents en ce qui a trait à la forme, c'est-à-dire, au premier niveau, d'ajuster la manière d'aborder les thématiques et, au deuxième niveau, de moduler le langage eu égard à la clientèle ciblée.

Tout en tenant compte de ces recommandations relatives à la mise en forme du protocole d'entrevue et pour faciliter l'émergence des informations pertinentes à l'étude des R.S., nous avons soumis les prototypes à l'expérimentation. Cette opération visait à identifier les lacunes relatives au fond et à la forme, à prendre en compte les sous-thèmes en émergence ainsi qu'à évaluer la compréhension de la part de l'interviewé. En outre, cette phase de pré-expérimentation fut une occasion pour l'interviewer de questionner son mode d'intervention et de déterminer dans quelle mesure il pouvait améliorer la qualité de l'entrevue.

Par la suite, les entrevues ont été réalisées dans un temps approximatif d'une heure, jusqu'à saturation. Nous avons constaté que cette période de temps était suffisamment longue pour exprimer spontanément leurs connaissances, attitudes, valeurs, croyances, opinions, préjugés, etc. autour de l'apprentissage. Plus de temps consacré à cette tâche aurait pu causer une perte de motivation à discourir et/ou les amener à glisser carrément dans la redondance.

La séquence a été enregistrée sur bandes sonores et, par la suite, transcrite en verbatim pour fins d'analyse. Notons qu'il s'agit d'une transcription intégrale de l'enregistrement et sans modification majeure des formulations du langage employé par les sujets.

3.2.3 Les acteurs impliqués

Nous avons recueilli l'information auprès de parents et d'enseignants concernés par l'apprentissage scolaire d'un enfant de troisième année, au niveau élémentaire.

Nous avons bâti notre échantillon à partir du **critère général** suivant: des parents et des enseignants ayant une expérience d'éducateurs et ayant un vécu interactionnel parents-enseignants. Nous avons jugé approprié de fonder notre échantillon à partir de ce critère en raison de l'éclairage que ces gens pouvaient nous apporter puisque confrontés à cet objet qu'est l'apprentissage, devant agir en tant qu'éducateur et ayant eu des échanges autour de cet objet entre eux auparavant.

L'échantillon a été également formé en référence à des critères spécifiques déterminés eu égard aux objectifs de l'étude que nous avons rappelés en début de chapitre. **Le premier critère** fixé renvoie aux réflexions d'Epstein (1987-1991) sur l'importance de se préoccuper de la triade parent-enseignant-enfants. L'enfant étant la base autour de laquelle s'articule le projet commun que constitue l'apprentissage scolaire et la personne concernée au premier chef lors d'échanges à propos de l'apprentissage scolaire, il importait de l'introduire. Aussi avons-nous décidé, lors de la formation de notre échantillon, de jumeler les parents et les enseignants autour de l'enfant qui les concerne.

Le deuxième critère retenu concerne le milieu d'investigation et consistait au choix de parents et d'enseignants appartenant à un milieu scolaire restreint soit une commission scolaire. Ceci afin de contrer la présence de dynamiques différentes pouvant exister au plan de l'action éducative mise en avant par les différentes commissions scolaires. En outre, le milieu scolaire choisi était composé d'une clientèle relativement homogène quant à l'aspect socioculturel, afin d'éviter les distorsions éventuelles que peut provoquer une clientèle hétérogène.

Le troisième critère établi porte sur le choix du degré d'enseignement soit la troisième année du primaire. Nous avons pensé intéressant d'arrêter notre choix à ce degré en raison de l'occasion que les sujets ont eu de vivre des expériences variées d'interaction parents-enseignants et ce, avec différents professeurs d'une même école. En outre, la troisième année marque une fin de cycle constituant une étape dans l'apprentissage scolaire de l'enfant.

Le quatrième critère fixé est en rapport avec la nature de l'échantillon. Nous avons jugé important que la composition de ce dernier tienne compte de la diversité du genre d'interaction vécue dans le but de permettre une analyse plus en profondeur des

données recueillies eu égard au deuxième objectif qui, rappelons-le, vise à élucider comment les représentations de l'apprentissage médiatisent la relation parents-enseignants. Ce dernier critère supposait une vérification auprès des parents et des enseignants susceptibles de faire partie de l'échantillon, sur le genre d'interaction vécue entre eux. Ont été sélectionnées les dyades parents-enseignants où il y avait consensus sur la qualification de l'interaction vécue.

Notons que la représentativité de l'échantillon est de type théorique (Glaser et Strauss, 1967) et non de type statistique puisque les caractéristiques souhaitées chez les sujets, les lieux et les contextes dans lesquels ils se retrouvent ainsi que le cadre dans lequel ils évoluent ont été choisis eu égard aux objectifs de la recherche. Ce type d'échantillon ne permet pas la généralisation des résultats puisque ceux-ci constituent un savoir local. Toutefois, elle permet la transférabilité des résultats dans des contextes similaires (Van Der Maren, 1987) et également, de prendre en compte la singularité permettant au chercheur de considérer autant le général que l'individuel. L'échantillon est donc constitué de 15 parents et de 15 enseignants. Ce nombre s'est avéré suffisant à l'atteinte de la saturation des données.

C'est donc auprès de cet échantillon d'acteurs impliqués comme éducateurs dans l'apprentissage scolaire que nous avons cueilli les informations nécessaires à la poursuite de nos objectifs de recherche.

3.3 Mise en forme et analyse du matériel

Avant de présenter les différentes modalités d'entrée dans les discours, il nous importe de spécifier le type de transcription verbatim que nous avons effectué ainsi que le genre de découpage que nous avons dû faire eu égard à l'ampleur du corpus constitué.

3.3.1 Mise en forme des données

L'analyse des différents niveaux d'organisation des discours suppose de préserver l'intégralité du texte. S'agissant de discours oraux, il fallait soumettre ces derniers à une transcription évitant, dans la mesure du possible, un appauvrissement des données orales. Qui dit transcription dit problème de confrontation de deux systèmes: celui

de la langue en emploi et celui de l'écriture. En ce sens, "la transcription est toujours l'interprétation d'une forme mentale à une autre forme de représentation, et à traduction d'un système de communication à un système d'expression" (Giovannoni et Savelli, 1990: 321). Même si cette difficulté semble incontournable, cela ne veut pas dire pour autant qu'on doive renoncer à tendre vers l'exactitude. Aussi avons-nous réalisé une transcription permettant la saisie des créations lexicales et syntaxiques ainsi que des phénomènes spécifiques à l'oralité: les répétitions, les corrections (approximations lexicales, hypercorrections, surassertions, etc.), les bribes, les ruptures de constructions, les pauses courtes et longues. En ce qui concerne ces dernières, nous avons utilisé les signes suivants: / pour la pause courte et // pour la pause longue. Cette saisie de plusieurs faits de langage permet, au moment de l'analyse, de dégager d'une manière plus exhaustive les significations que les sujets mettent en place, leur degré de certitude à propos de ce qu'ils énoncent, la cohérence discursive qu'ils instaurent pour mener leur argumentation.

Par ailleurs, connaissant les limites des arrangements orthographiques (orthographe et A.I.P.) effectués sur certains corpus, nous avons opté pour une transcription en orthographe normée, c'est-à-dire préservant l'image graphique du mot. Nous pensons, à l'instar de Giovannoni et Savelli (1990), que cette façon de procéder présente des avantages appréciables. En effet, la lisibilité de tel corpus est optimale puisque la lecture n'impose pas une rupture drastique avec nos habitudes de lecture. De plus, le français oral ressort moins dévalorisé que si nous effectuons des bricolages pouvant verser dans l'excentricité. Toutefois, afin de ne point perdre de vue notre souci d'exactitude, nous avons tenu compte du contexte sémantique et grammatical pour la sélection des formes car le contexte global s'avère le lieu de référence pour orthographier les séquences et les transcrire. Ainsi perçus, la transcription représente déjà une première phase de l'analyse.

Une fois la transcription effectuée, nous avons procédé au découpage de chaque discours, c'est-à-dire que nous avons retenu les segments qui s'avéraient pertinents eu égard à nos objectifs de recherche et retranché certains propos dépassant l'incitation initiale à énoncer (thème discursif).

Le matériel recueilli étant porteur des significations, nous avons dû mettre en place un modèle d'analyse permettant d'avoir accès au sens inscrit dans la matérialité lan-

gagière du discours. Cette matérialité est explorée à partir de pratiques d'analyse susceptibles d'atteindre les différents niveaux d'organisation du sujet lorsqu'il mène un discours. En effet, il faut tenir compte de l'organisation discursive traversée par l'implicite, colorée par le contexte de production verbale et conditionnée par le système de la langue ainsi que par la double particularité des représentations sociales: soit sociale et cognitive.

Selon cette perspective, la recherche de sens s'effectue, en grande partie, comme une activité d'élucidation du chercheur car celui-ci doit procéder, à partir du matériel recueilli, à des inférences incessantes pour reconstruire les représentations que les sujets ont voulu faire connaître à propos de l'apprentissage. Perspective cohérente avec notre position épistémologique annoncée plus avant. Ce faisant, le rôle du chercheur consiste à repérer dans la matérialité langagière, d'une part, les stratégies auxquelles le sujet a eu recours pour construire sa représentation de l'objet et nous en parler et, d'autre part, les actions posées par le sujet pour marquer sa position concernant le rôle que les représentations de l'apprentissage peuvent jouer dans la relation qu'il vit avec son partenaire dans l'éducation de l'enfant. Il consiste aussi à détecter les sous-entendus (l'implicite) tapis au cœur des propos du sujet en situation d'interlocution. À ce propos, Kerbrat-Orecchioni (1986) affirme que la compréhension globale d'un énoncé suppose celle des présupposés, de l'implicite. Elle ajoute que "... c'est souvent sur la base du contenu implicite que s'effectue l'enchaînement d'une réplique à l'autre" (p.345) et que, corollairement, s'instaure la cohérence des propos dont il importe de se soucier.

Somme toute, nous avons opté pour un mode d'analyse susceptible de nous faciliter une entrée vers l'intériorité des discours produits afin d'explorer les stratégies utilisées par le sujet. Nous voulions voir comment, à travers ces stratégies, il construit ses représentations et comment il spécifie sa position concernant le rôle des représentations de l'apprentissage dans la relation parents-enseignants. Cependant, nulle est notre prétention d'arriver à faire une exégèse du discours de l'autre. Nous savons fort bien que le chercheur, en parlant du discours de l'autre, produit par la même occasion son propre discours. En effet, il ne peut se soustraire à sa condition de sujet analysant, socialement inscrit, ayant des croyances, des valeurs, des options théoriques, etc. D'ailleurs, c'est dans ce sens que Charaudeau (1983), Anadón (1989), Vignaux et Fall (1990) définissent le rôle de l'analyste comme étant un rôle de re-construction de ce que

les sujets se représentent à partir des productions discursives de ceux-ci. Ce qui a pour corrélat que la lecture faite des discours est une des lectures possibles, une interprétation encadrée par des objectifs de recherche.

En l'occurrence, notre travail d'analyste a consisté à examiner en profondeur les parcours construits en situation d'interlocution par les sujets pour élaborer et communiquer leurs représentations de l'apprentissage ainsi que le rôle qu'ils leur attribuent dans la relation vécue en tant qu'éducateurs concernés par un même enfant. Rappelons que notre modèle d'analyse s'inspire largement de celui de Vignaux. Donc, il fallait tenir compte du fait que le parcours du sujet est la résultante d'opérations de sélections et compositions d'objets, de déterminations, de caractérisations de modes de prise en charge ainsi que de jugements effectués à divers endroits de l'organisation du discours. Voyons maintenant comment nous avons procédé pour mener cet examen en profondeur des productions discursives menées par les acteurs concernés dans cette étude.

3.3.2 Démarche d'analyse

Le type d'approche retenu suppose plusieurs lectures s'effectuant selon une dynamique réursive. Pour fins de présentation, nous devons cependant décrire le tout de manière linéaire.

Deux mouvements d'analyse caractérisent notre démarche: le premier consiste en la réalisation de diverses lectures visant à identifier les représentations sociales de l'apprentissage des parents et des enseignants; le deuxième consiste en une lecture comparative de leurs représentations dyade par dyade et du discours sur le rôle qu'ils attribuent à ces représentations dans la relation parents-enseignants (voir le tableaux 1 et 2 à la fin du chapitre).

3.3.2.1 Premier mouvement d'analyse

Dans cette partie, nous présentons les différentes lectures effectuées sur le matériel pour cerner les représentations de l'apprentissage.

— **Repérage des opérations de sélection et composition d'objets du discours.** Lors de cette première lecture analytique, nous avons identifié les objets

principaux autour desquels s'articule le discours du sujet, c'est-à-dire les objets que le sujet décide de traiter. Ces objets deviennent, en quelque sorte, des thèmes ou notions que nous dégagons à partir des réitérations inscrites dans les discours, des reprises, de leur mise en phrase en séquences propositionnelles ainsi que des réseaux de rapprochements sémantiques se tissant autour de l'objet. Le repérage de ces opérations de sélection et composition d'objets nous renseignait sur les notions fondatrices des représentations de l'apprentissage qu'entretiennent les deux groupes de sujets concernés. L'identification de ces notions fondatrices nous était nécessaire pour dégager éventuellement les éléments constitutifs des représentations qu'élaborent les parents et les enseignants et qui médiatisent leurs interactions.

— **Repérage des opérations de prédication (propriétés caractéristiques).** Dans une deuxième lecture, nous avons identifié les caractéristiques et les propriétés des thèmes traités, c'est-à-dire nous avons examiné les caractéristiques et les propriétés attribuées à ces notions-thèmes. Par la suite, nous avons procédé à l'examen de l'enchaînement des propriétés des objets, car elles sont révélatrices de l'angle d'appréhension selon lequel le sujet aborde les objets auxquels il fait référence.

— **Repérage des modalités d'expressions employées.** Lors de cette troisième lecture, nous avons relevé des marques modales employées par le sujet pour spécifier la signification qu'il veut faire porter à son énoncé ainsi que manifester son attitude face à l'interlocuteur à qui il s'adresse (présente et/ou absent dans ce cas-ci). À cet égard, nous avons retracé les modalités suivantes: 1) modalités d'ordre affirmatif, négatif et injonctif; 2) modalités de l'ordre du certain, probable et du nécessaire; 3) modalités d'ordre appréciatif; 4) modalités d'ordre pragmatique où le langage est considéré comme une forme d'action menée. Notons que les modalités constituaient un des moyens de faire connaître le «ressenti» vécu. Leur repérage nous permettait donc de considérer la dimension affective.

Ces modalités étant inscrites dans les discours par l'emploi, entre autres, de pronoms marquant le rapport de l'énonciateur vis-à-vis son énoncé et envers autrui (je, nous, on / il individuel ou il collectif) de verbes et d'adverbes instaurant le degré de certitude de leurs assertions (je crois / je crois vraiment; je pense / je pense réellement; il semble / il me semble que, etc.), le degré d'appréciation, nous les avons considérés.

Par ailleurs, comme la dimension temporelle est très importante dans l'étude de l'énonciation et de l'argumentation parce qu'elle nous permet de voir la contemporanéité (présent), l'antériorité (passé) ou l'éventualité (le futur, le conditionnel), entre le procès d'énonciation et l'énoncé, nous en avons tenu compte. Aussi, nous avons examiné le temps des verbes et des adverbes de temps (actuellement / autrefois, par exemple).

Parallèlement, nous avons considéré l'emploi de verbes modaux, car ces derniers introduisent une prescription ou une obligation. S'agissant de cerner les éléments déterminants de la dynamique interactionnelle parents-enseignants, ce repérage s'avérait essentiel.

— **Repérage des pronoms personnels.** Cette quatrième lecture devenait primordiale vu l'appartenance sociale des sujets énonçant à propos d'un objet à connotation particulièrement sociale. En effet, le fond et la forme des propos formulés dépendent, entre autres, du point de vue des acteurs en cause et du cadre institutionnel dans lequel les sujets évoluent. Ainsi, d'une part, les savoirs sont reliés aux pratiques sociales et, d'autre part, l'énonciation porte les traces des contraintes qu'impose le cadre institutionnel. Cette lecture s'avérait d'autant plus pertinente que les sujets étaient amenés à se positionner sur le rôle que jouent les représentations de l'apprentissage de chaque partenaire dans la relation parents-enseignants, donc, nous avons tenu compte. Aussi, nous avons décidé d'effectuer le repérage des pronoms personnels indicateurs de la place qu'ils adoptent pour nous faire connaître leur point de vue et aussi parler de l'autre.

— **Repérage des traces des opérations de jugement.** Cette lecture permettait de cerner les opérations de jugement effectuées par le sujet sous forme d'explication, de justification appuyées d'exemples lesquelles nous renseignaient sur les aspects sémantique et argumentatif de la qualification globale attribuée à l'objet du discours ou thème traité. Ces opérations sont des lieux névralgiques où s'insèrent des déterminations, des caractéristiques typiques et des arguments fondant les propos.

— **Repérage des expressions métaphoriques.** Cette lecture a été réalisée lors des derniers mouvements d'analyse afin d'éviter l'écueil consistant à dégager trop rapidement les significations (Huberman et Miles, 1991). Elle a consisté au repérage des expressions métaphoriques insérées à différents endroits des parcours discursifs pour

intervenir au plan référentiel et/ou au plan argumentatif dans l'élaboration et l'expression des représentations. Cette lecture a permis l'accès à des indices supplémentaires à propos de l'enracinement social des connaissances construites autour de l'apprentissage, car les métaphores sont le "terreau discursif" (Searle, 1982: p.397) où on peut trouver des références d'ordre extralinguistiques.

Identification des reprises effectuées. Voulant voir comment les sujets instaurent la cohérence de leurs propos, nous avons examiné systématiquement l'aspect argumentatif intriqué à l'énonciation en repérant les types de reprises utilisés par les sujets pour préciser ce qu'ils veulent dire et ce dont ils veulent nous convaincre. Notons que cette lecture s'est effectuée au fur et à mesure que nous avons procédé aux premières lectures. Nous avons donc travaillé cinq types de reprises inscrites dans les discours. Elles sont de l'ordre de la **répétition**: reprise du même énoncé, remplie de clichés, de jugements et d'expressions toutes faites. Le **complément**, c'est-à-dire l'énoncé qui complète l'idée déjà annoncée. En général, il s'agit de juxtaposition d'éléments et d'ajout de compléments. Ces stratégies de l'énonciateur donnent une direction au discours et laaturent à la fois. L'autre type de reprises fait référence à la **nuance**, il s'agit de la restriction (mais, cependant, pourtant, bien que, etc.), c'est-à-dire d'une modulation d'une idée déjà formulée, quelques fois affirmée. Dans le cas de l'**opposition**, il est question d'une proposition qui annule une autre; et finalement, la fin du mouvement discursif "la **clôture**" qui marque l'abandon d'un objet de discours et le passage à un nouvel objet de discours.

3.3.2.2 Deuxième mouvement d'analyse

Une fois identifiées et analysées, les R.S. de l'apprentissage que les parents et les enseignants entretiennent, nous avons procédé à une analyse croisée afin d'examiner leurs représentations réciproques et de dégager les indices susceptibles d'éclairer les deux objectifs de l'étude. Nous avons ensuite examiné leur dire sur le rôle qu'ils attribuent à leur propre représentation de l'apprentissage et à celle de l'autre dans l'interaction parents-enseignants. Nous avons exécuté ce deuxième mouvement d'analyse sans perdre de vue le genre d'interaction que chaque partenaire attribue à la situation qu'il vit. Notons que ce deuxième mouvement d'analyse s'est effectué en deux lectures et visait l'atteinte du deuxième objectif de la présente étude.

Première lecture.

Dans un premier temps, nous avons procédé à l'examen des éléments constitutifs des représentations de l'apprentissage dégagés à partir du premier mouvement d'analyse. Nous avons cerné des indices révélateurs du type de relation qu'ils vivent. Pour ce faire, nous avons examiné, thème par thème, les endroits du système symbolique où s'enracinait la dynamique interactionnelle.

Deuxième lecture.

Pour compléter ce deuxième mouvement d'analyse, nous avons exécuté une dernière lecture du matériel recueilli. Plus spécifiquement, nous avons analysé les discours produits autour des questions sur le rôle que chacun attribue à ses représentations et à celles de l'autre dans la relation qu'ils vivent. Nous avons repéré les types d'énonciation et les stratégies argumentatives que les sujets ont employées pour parler de la façon dont leurs représentations de l'apprentissage et celles de l'autre médiatisent leur interaction et l'interaction parents-enseignants, en général.

Nous avons suivi la démarche analytique initialement privilégiée. Cependant, nous nous sommes particulièrement attardés à l'examen des opérations de jugement riches en information tant au plan argumentatif qu'au plan sémantique. En outre, à l'intérieur de ces opérations, nous avons examiné minutieusement les rapports de place instaurés par l'emploi des pronoms personnels et la non-tension ou tension inscrites respectivement par **être-avoir** (un accompli) et **vouloir-falloir-devoir** (un non-accompli à accomplir nécessairement).

Pour une meilleure intelligibilité de la procédure d'analyse des discours retenue, nous présentons le tableau 1 que vous retrouverez à la page suivante.

C'est donc suite à l'exécution de ces divers mouvements d'analyse permettant plusieurs entrées dans l'organisation des discours que nous présenterons l'analyse multidimensionnelle des résultats. Cette présentation suivra la trame suivante: dans un premier temps, nous introduirons les éléments illustrant le contenu et la forme que prend l'énonciation relative aux thèmes traités; dans un deuxième moment, nous juxtaposerons l'aspect interprétatif et des éléments de discussion.

TABLEAU 1

Lectures effectuées sur le corpus

Niveaux d'organisation des discours		↔	Énonciation	↔	Argumentation	
Mouvement récuratif des lectures	↕	Repérage des places où les sujets énoncent: pronoms personnels nominatifs	↔	• Niveau de prise en charge des propos	↔	• Lieux où s'inscrit l'argumentation: personnel/social
	↕	Prise en compte des traces des opérations de sélection et prédication autour d'objets: de quoi on parle et ce qu'on en dit	↔	• Thèmes traités	↔	• Valeur accordée aux thèmes traités préoccupation des répondants
	↕	Repérage des modalités énonciatives employées pour spécifier le sens porté par l'énoncé: modalités affirmatives, négatives, injonctives, de l'ordre du certain, probable, nécessaire, appréciatif et pragmatique	↔	• État des connaissances de l'objet traité • Degré de certitude • Appréciation/désapprobation • Prescription	↔	• Poids argumentatif des propos
	↕	Examen des opérations de jugements inscrites dans les productions discursives: caractéristiques, déterminations, localisations spatio-temporelles	↔	• Spécification du sens • Rapport à d'autres aspects du discours • Ancrage spatio-temporel des connaissances du sens commun	↔	• Type de justification apportée • Ancrage de l'argumentation dans le vécu personnel et/ou collectif
	↕	Repérage des expressions métaphoriques	↔	• Spécification au plan sémantique	↔	• Rôle au plan argumentatif dans la trame instaurée et ancrage social
	↕	Prise en compte de la cohérence discursive: reprises effectuées	↔	• Organisation sémantique de chacun des thèmes	↔	• Organisation argumentative mise en place
	↕	Repérage des rapports de places inscrits dans les discours: pronoms personnels, nominatifs	↔	• Spécification du type de dynamique relationnelle vécue	↔	• Ancrage de l'argumentation mise en œuvre: expériences personnelles et/ou professionnelles

TABLEAU 2**Les mouvements d'analyse**

1^{re} MOUVEMENT:

- Lectures linguistiques afin d'identifier et analyser le système de représentations à l'étude et la dynamique relationnelle instaurée.
- Lectures linguistiques afin d'analyser la réponse développée par les sujets à propos du rôle qu'ils attribuent à ce système symbolique eu égard au type de relation vécue.

2^e MOUVEMENT:

- Analyse comparative des systèmes de représentations de chaque partenaires des dyades formées selon le groupe d'appartenance afin d'identifier les indices de l'ancrage du type de relation vécue.
 - Analyse comparative des réponses développées par les sujets à propos du rôle des représentations de l'apprentissage de chaque partenaire dans la relation vécue.
-

CHAPITRE IV

Des représentations sociales à l'égard de l'apprentissage et des interactions parents/enseignants

Notre premier mouvement d'analyse a permis d'identifier les divers objets discursifs autour desquels s'articulent les représentations de l'apprentissage des deux groupes d'acteurs impliqués dans cette étude (voir l'annexe 3: Extraits de l'analyse linguistique). Par la suite, un deuxième mouvement d'analyse a permis de dégager, dyade par dyade, les signes révélateurs du rôle de médiation joué par les représentations de l'apprentissage dans l'interaction vécue. Finalement un dernier mouvement d'analyse, connexe au deuxième, nous a amené à examiner le rôle que les partenaires attribuent aux représentations de l'apprentissage dans l'interaction parents-enseignants.

En cohérence avec notre manière de concevoir l'analyse dans cette étude, nous présenterons en simultanéité l'aspect descriptif et interprétatif des résultats de l'analyse comparative menée en deux mouvements comme indiqué ci-haut. Le premier niveau d'analyse constituait le matériel de base à partir duquel nous pouvions enclencher l'analyse croisée, dyade par dyade. Pour une meilleure intelligibilité, nous procéderons à la présentation et interprétation des résultats en regard des sous-groupes formés à partir des critères d'échantillonnage. Trois groupes d'un total de 15 parents et 15 enseignants ont été constitués suite à la qualification effectuée par les répondants et à la validation de leurs dires au moment de l'analyse. Le premier ayant un vécu relationnel très harmonieux, le deuxième un vécu relativement harmonieux et enfin, le troisième un vécu conflictuel, tel que considérés par les répondants eux-mêmes et validé au moment de l'analyse.

Par la suite, nous aborderons ce qui se dégage de l'ensemble des discours produits à propos du rôle que ces partenaires reconnaissent aux représentations de l'apprentissage dans l'interaction parents-enseignants. Finalement, nous présenterons une synthèse émergeant de l'analyse comparative des dyades impliquées dans ces trois sous-groupes.

Avant d'entrer dans les lectures interprétatives des résultats, il importe de signaler que les symboles utilisés tout au long de la présentation sont identifiés à la page titrée "Liste des abréviations et des symboles". De plus, il importe de mentionner que même s'il semble redondant de rapporter des types d'énonciation et des stratégies argumentatives qui se ressemblent, cette manière de faire permet de montrer comment ces partenaires laissent les traces de la dynamique relationnelle instaurée autour de chacun des thèmes traités.

4.1 Lieux d'enracinement de la relation très harmonieuse

En premier lieu, nous présentons les divers éléments constitutifs des représentations de l'apprentissage qu'entretiennent quatre dyades de parents-enseignants (1-7-11 et 15) lesquelles semblent jouer un rôle médiateur dans leur relation s'avérant être très harmonieuse.

Ce qui est mis en évidence dans les lignes qui suivent renvoie à la cohérence que les sujets ont instaurée pour parler de cet objet qu'est l'apprentissage. En l'occurrence, l'axe autour duquel s'articulent et s'enracinent les divers objets discursifs ou thèmes traités. Est également présenté l'agencement thématique des objets par rapport à cet axe déterminant et, parallèlement, la valeur que les membres de ces dyades accordent à ces objets. Finalement, sont présentés les indices du lieu d'enracinement du genre de relation vécue. Ces indices sont dégagés à partir des traces inscrites par les sujets dans l'organisation de ces thèmes discursifs. Il importe de mentionner que nous utilisons indifféremment les termes objet discursif et thème discursif car ils renvoient tous les deux à ce qui est traité par les sujets faisant discours.

Nous suivons cet ordre de présentation pour l'ensemble des lectures interprétatives se dégageant de l'analyse croisée des profils des représentations de l'apprentissage des partenaires concernés.

4.1.1 «Point de repère origine» des discours produits

Nous référons à l'expression "point de repère origine" pour situer l'axe ou le thème central où s'organise et se nourrit l'ensemble des éléments constitutifs des représentations médiatisées par le langage. Soulignons que le "point de repère origine" (Vignaux et Fall, 1992) ou "centre organisateur" des discours, comme le nomme Culioli (1990), renvoie au thème central autour duquel se greffe et s'enracine l'ensemble des objets discursifs.

Suite à l'analyse croisée des propos des membres des quatre dyades où la relation est qualifiée réciproquement de très harmonieuse "le point de repère origine" des productions discursives s'avère être du même ordre et laisse transparaître des préoccupations liées aux rôles institutionnels de chacun, à l'expérience et à la dynamique relationnelle vécue avec l'enfant. Par exemple, les discours des sujets des dyades 1,7,11 ainsi que 15 ont des "points repère origine" faisant écho d'une filiation première soit une préoccupation commune pour l'enfant en situation d'apprentissage.

Ainsi les membres de la dyade 1 ont réciproquement comme thème générant leur discours: l'apprentissage de l'enfant étroitement lié à un sujet particulier; l'agir pédagogique personnalisé eu égard à l'enfant particulier. De leur côté, les partenaires de la dyade 7 organisent leur propos autour de l'enfant agent principal de la démarche d'apprentissage: le parent fondant ses dires sur l'effort, la volonté nécessaire de la part de l'apprenant et l'enseignant manifestant une préoccupation marquée pour l'enfant en difficulté d'apprentissage. Quant aux partenaires de la dyade 11, ils agencent leur discours respectivement comme suit: l'apprentissage de l'enfant dépend directement de l'unicité du sujet; l'apprentissage de l'enfant basé sur l'approche autogérée. Quant à la dyade 15, les membres structurent leurs productions discursives à partir, d'une part, de l'acceptation de la particularité de la démarche d'apprentissage de l'enfant en difficulté et, d'autre part, d'un souci marqué pour l'individualité de l'enfant-apprenant et la formation de type humaniste.

À travers ces exemples nous remarquons un premier point de convergence constituant un premier indice révélateur du type de relation vécue, soit une préoccupation commune pour l'enfant en situation d'apprentissage.

4.1.2 Agencement thématique des discours

Considérant que la prise en compte de l'arrangement thématique permet d'établir la valeur que le sujet attribue aux objets qu'il a choisi de traiter avec plus ou moins d'insistance, nous avons examiné cet aspect.

Le premier constat qui émerge est la manière similaire d'instaurer l'agencement des objets de discours et la cohérence avec le point de repère origine auquel ces divers objets puisent tout en le nourrissant. De part et d'autre, les **conditions à l'apprentissage et l'intervention éducative** sont d'emblée les objets discursifs abordés et, de loin, les plus développés. Aussi, les conditions et moyens favorisant l'apprentissage occupent une place prépondérante tant dans les discours des parents que dans ceux des enseignants. L'intervention, comme objet de discours, prend aussi une place importante dans les propos des parents sans toutefois prendre la même valeur que chez les enseignants car ces derniers discutent longuement et systématiquement autour de l'intervention. Les propos autour du **sujet-apprenant** révèlent une position nette le situant comme acteur dans la démarche d'apprentissage selon le contexte institutionnel de référence des uns et des autres. Ensuite, le discours s'organise autour du **rôle que chacun s'attribue et qu'il reconnaît à l'autre**, car le contexte d'apprentissage s'avère être une préoccupation centrale pour ces partenaires. C'est alors qu'ils parlent de leurs attitudes bénéfiques à la relation vécue. Les thèmes tels que **les savoirs et les visées de l'apprentissage** viennent se greffer à l'ensemble des productions. Notons que le dernier objet est abordé surtout en référence aux besoins d'ordre supérieur et aussi en regard de la réussite scolaire.

Le développement discursif autour de ces thèmes n'est pas aléatoire car les sujets choisissent et traitent les objets susceptibles d'étayer leur point de vue ainsi que de marquer la valeur qu'ils leur attribuent. Il apparaît que c'est le contexte d'apprentissage, incluant les thèmes des conditions à l'apprentissage, des moyens facilitant l'acte d'apprendre, de l'intervention et du rôle de l'adulte qui préoccupe réciproquement les partenaires de ces dyades. Ce qui constitue un autre lieu de convergence de points de vue.

4.1.3 Des points de convergences.

L'analyse de l'organisation énonciative et argumentative des thèmes abordés de part et d'autre, nous a permis de déceler des indices révélant le lieu d'enracinement de l'harmonie qu'ils affirment s'être installée au fil de leur relation. Par ailleurs, un certain compromis de la part des parents semble être en arrière fond de la dynamique relationnelle.

Ainsi, les partenaires de ces dyades tiennent un discours enthousiaste autour des six thèmes qui semblent être au centre d'une grande harmonie relationnelle. Ils font état de leur accord à propos du rôle central **des conditions d'ordre psychologique et didactique** dans l'activation du processus d'apprentissage. Ces éducateurs font aussi connaître leur option commune pour un mode **d'intervention éducative** de type personnalisé et stimulante pour l'enfant. Simultanément, ils affirment leur parti pris pour l'importance de l'activité du **sujet-apprenant** dans sa quête de compréhension. De plus, les membres de ces dyades discutent abondamment sur la manière dont ils conçoivent leurs **rôles d'éducateur** liés à la situation d'apprentissage scolaire de l'enfant. Cet élément semble être le lieu où prend racine le mode de concertation qui s'instaure: si l'on opte pour une hiérarchisation des rôles, la concertation s'effectue sur la base de l'asymétrie enseignants/parents: dans le cas contraire, la concertation prend place sur la base d'un certain mutualisme. De plus, ces partenaires font connaître leurs idées partagées quant aux **savoirs et visées** de l'apprentissage scolaire (voir figures 1 et 2, les exemplaires d'analyse du système représentationnel de la dyade 1, en annexe 4).

Il importe maintenant de mettre en exergue ces indices de l'enracinement de la relation, enfouis dans l'organisation des discours, lesquels ont été dégagés à partir des divers modes de fonctionnement discursifs dont nous faisons état tout en rapportant des propos exemplaires.

4.1.3.1 Des conditions garantes de l'activation du processus d'apprentissage

Au terme des diverses lectures effectuées sur les discours, on peut identifier un terrain d'entente où l'importance, la nécessité d'instaurer des conditions d'ordre psy-

chologique et d'ordre didactique sont partagés par les membres des deux contextes éducatifs. Ils ont aussi souligné la nécessité de l'existence de conditions socioculturelles stimulantes en milieu familial. Il ressort que, pour les éducateurs de ces dyades, ces conditions sont garantes de l'activation du processus d'apprentissage dans lequel l'enfant s'investit.

Suite à l'examen de l'ensemble de la construction thématique des discours, il ressort que le thème condition à l'apprentissage occupe une place centrale si on tient compte du type de programme discursif mis en oeuvre, de part et d'autre. En effet, leurs discours portent les traces d'une mise en scène énonciative révélatrice de leurs attitudes très favorables vis-à-vis le thème en question. Au départ, cet objet étant important, il s'agit, pour eux, d'une réalité à affirmer. Ghiglione et Bromberg (1990), suite à une étude menée sur les liens entre les attitudes et les programmes discursifs, montrent qu'elles suscitent chez les individus ayant d'emblée manifesté une attitude "extrémisée" à l'égard d'un objet activent un programme où la réalité est à affirmer, où la réalité est vue comme univers possible. Toutefois, dans le cas médian, la réalité s'avère en construction ou à construire. Considérations que nous jugeons utiles dans le cas de cette étude car nous avons trois niveaux de satisfaction face à la relation vécue.

Aussi, parents et enseignants n'hésitent pas à dépasser le cadre institutionnel d'appartenance pour faire connaître les conditions que l'autre **doit** nécessairement mettre en avant pour favoriser l'apprentissage scolaire de l'enfant. À ce moment-là, ils situent leur partenaire en référence à la pratique sociale qu'il **doit** exercer.

- **Des parents et enseignants soucieux des conditions d'ordre psychologique**

L'étude du type d'énonciation produite par les sujets et des stratégies argumentatives utilisées d'une manière concomitante laisse voir quelles sont les conditions d'ordre psychologique préoccupant tout particulièrement les partenaires de ces dyades. Conditions d'ordre psychologique concernant d'abord le sujet en situation d'apprentissage et, ensuite, renvoyant au contexte dans lequel l'enfant apprend.

Parents et enseignants énoncent sur les conditions concernant le sujet-apprenant en se plaçant d'un point de vue personnel car ils emploient, plus souvent qu'autrement,

un «moi, je» et un «je». Cette manière d'inscrire l'énonciation fait écho d'une prise de position ancrée dans l'expérience personnelle, donc validée par la pratique, qui permet de se prononcer en tant que personne autorisée à le faire. Par la suite, les répondants se distancent de leur énonciation en procédant à des déclaratives fermes lesquelles les amènent à formuler un **devoir-être** et un **devoir-faire** à partir d'un «il» qui efface la trace du locuteur dans le discours. La manière dont on se place pour énoncer marque inéluctablement la forme que prend l'énonciation.

Ainsi, parents et enseignants identifient et marquent par le recours à des modalités de l'ordre de l'affirmation et de l'ordre de la prescription, l'importance de la confiance en soi, de la motivation à apprendre et du niveau de concentration de l'enfant dans la démarche d'apprentissage. Voyons quelques propos exemplaires de ce genre d'énonciation. Afin de ne pas alourdir le texte nous avons restreint le nombre de référence au discours à celles les plus typiques des propos tenus. Par exemple, les propos des partenaires de la dyade 7 font particulièrement image de ce qui est dit relativement à la condition psychologique que constitue la confiance en soi.

Moi, je trouve ça vraiment important que l'enfant ait confiance en lui. La confiance en soi est importante pour l'apprentissage. Il faut que l'enfant soit capable de parler/qu'elle se sente à l'aise de dire: "Eh! Je n'ai pas compris." Il faut que l'enfant ait confiance en lui absolument. (P7)

Moi, je peux vraiment dire après toutes mes années passées à enseigner que c'est important que l'enfant soit fier de lui/même celui qui a de la difficulté/il faut qu'il ait confiance en lui. Autrement, il va avoir encore plus de difficulté. (E7)

Concernant l'importance de la motivation, nous rapportons les propos suivant car ils reflètent l'ensemble des dires des répondants.

Moi, je pense que l'intérêt et la volonté d'apprendre de l'enfant y est pour beaucoup. La motivation intrinsèque/c'est très important. Il faut que l'enfant veule/qu'il soit motivé vraiment. Autrement..... Le mien/mon enfant/il faut que le remonte* tout le temps/mais c'est essentiel. (P1)

Je pense que la motivation joue un grand rôle/un très grand rôle. Ça c'est évident. La motivation c'est ça l'important/c'est au cœur* d'apprentissage: si l'enfant n'a pas de motivation/il n'a pas d'intérêt/il n'est pas là/en fin de compte/il ne peut pas apprendre. Il faut qu'il ait de la motivation à apprendre/c'est le moteur* (E1)

Finalement, les propos des partenaires de la dyade 15 font écho d'une préoccupation pour le niveau de concentration jugé nécessaire à l'apprentissage.

Moi/ma petite fille a de la difficulté en apprentissage. Elle est moins attentive moins concentrée que la plus vieille qui apprend bien. Elle a de la difficulté à cause de ça/moi, je suis certaine de ça. L'attention est importante/certainement. Il faut que l'enfant soit attentif pour apprendre (P15)

Moi, je dis que le comportement de l'enfant y est pour quelque chose. Il faut qu'il soit capable de se centrer vraiment sur ce qu'on fait et sur moi. L'enfant a sa part à faire/autrement..... (E15)

Nous remarquons que leur énonciation porte les marques d'un degré de certitude car nous avons retracé outre l'emploi de certains verbes la traduisant, l'emploi d'adverbes tel que "vraiment", "certainement", "réellement" (E11), etc. Nous observons aussi le recours à quelques expressions métaphoriques faisant image en ce sens comme par exemple celles du cœur* et du moteur* pour déterminer la place que le facteur motivationnel occupe dans la démarche d'apprentissage. Ces métaphores sont de celles devenues essentielles sémantiquement pour spécifier le point d'ancrage d'un processus dynamique.

Au regard de l'énonciation menée, il s'avère que la convergence des points de vue règne autour des conditions d'ordre psychologique à instaurer. Dans le même sens, l'étude de la trame argumentative montre qu'il s'agit vraiment pour eux d'une réalité à affirmer. En effet, ils l'étaient en introduisant plusieurs arguments et en effectuant de nombreuses reprises telles des réitérations et des compléments. En outre, nous constatons que les opérations de jugement renvoient à l'expérience vécue, gage de la véracité des propos formulés car ce qui a été expérimenté prend la valeur de connaissance valable. Nous observons aussi le recours à d'autres stratégies argumentatives comme par exemple l'emploi de termes socio culturellement valorisés: "la confiance en soi", "la motivation intrinsèque" et des métaphores visant à persuader rapidement et efficacement du bien fondé des avancées formulées sans trop de souci de démontrer systématiquement.

Outre, ces conditions que le sujet-apprenant **doit** assurer, les parents et les enseignants parlent du climat de confiance que l'adulte, tant l'enseignant que le parent, **doit** nécessairement instaurer afin que la relation avec l'enfant se fonde sur l'acceptation, la compréhension, l'écoute empathique. Les parents affirment clairement l'importance de la relation basée sur la confiance et le respect mutuel. Ces idées sont inscrites à divers

endroits des productions discursives et endossées personnellement car nous retraçons l'emploi exclusif du «je» et du «moi, je». À cette rubrique, tout particulièrement, les parents font connaître les conditions déjà mises en place ou qu'ils veulent voir s'instaurer en contexte scolaire large. Dans les deux cas, ils situent l'autre eu égard à son appartenance institutionnelle. Ils marquent l'identité sociale de l'autre lorsqu'ils emploient l'expression «le professeur» ou «ils», les enseignants. Les propos rapportés ci-dessous montrent cette manière de déterminer ce que font déjà et ce qu'ils **doivent** faire pour que l'enfant soit en confiance.

Je trouve que c'est mieux qu'avant/parce que l'enfant ne/sent pas qu'il est là/puis que le professeur est là. Ils sont plus intimes/ils ont plus d'échanges. Moi, je trouve que ça c'est bien maintenant. Moi, je trouve qu'il faut qu'elle soit en confiance avec le professeur. C'est très important. Il faut que le professeur fasse attention à ça/il faut qu'il y voit. Il faut que l'enfant soit en confiance au niveau de la boîte (les divers membres du personnel éducatif localisés à l'école). (P1)

Comme l'ensemble de ces parents, P1 extentionne la prescription aux autres agents éducatifs lorsqu'il emploie la métaphore de la "boîte".

Nous remarquons que l'argumentation se fonde essentiellement sur des principes théoriques véhiculés par les tenants d'une approche éducationnelle néo-humaniste dont Rogers est l'un des représentants. Ces principes empruntés à la psychologie clinique sont devenus des idées socialement reconnues et promues dans les différentes sphères d'activités éducationnelles. En y référant, les répondants consolident la validité de leur propos basé sur l'expérience.

- **Des parents préoccupés aussi des conditions d'ordre didactique en milieu scolaire**

Même si ce sont les enseignants qui parlent systématiquement, les conditions d'ordre didactique mises en oeuvre ou à mettre en place éventuellement pour l'efficacité de leur intervention pédagogique, les parents de ces dyades parlent aussi des conditions que les enseignants **ont respectées** et qu'ils **doivent** nécessairement respecter afin d'assurer une démarche d'apprentissage harmonieuse. Il importe de souligner que leurs préoccupations rejoignent celles des enseignants oeuvrant auprès de leurs enfants et donc, terrain propice à l'entente.

Examinons d'abord des propos formulés en ce sens et portant sur des conditions découlant de la reconnaissance de l'unicité du sujet en situation d'apprentissage. Les dires rapportés ci-dessous illustrent bien ce que l'ensemble de ces parents disent à cet égard et comment ils énoncent leur point de vue. Il importe de noter que c'est seulement lorsqu'il s'agit de prescrire que la forme énoncative varie de celle inscrite dans les propos autour des conditions d'ordre psychologique. Ceci est sans doute dû au fait que les parents sont très prudents lorsqu'il s'agit d'entrer sur le terrain du partenaire-enseignant. C'est du moins ce qui se dégage de leur façon d'initier et de mener leur énonciation car ils se distancent en employant un «il» et modulent aussi leur propos selon leur degré de certitude en utilisant des verbes comme "je crois", "je trouve" et, "je pense" et des adverbes comme "effectivement", "éventuellement", etc.

Nous retrouvons, à l'intérieur des opérations de jugement formulées, des traces de ce qui s'est passé effectivement au cours de l'année et a été apprécié, inscrites par des expressions comme "cette année" et des verbes au passé "elle lui a proposé", "elle a été attentive à ça" (P15) ainsi que par des assertions appréciatives telles que: "j'ai trouvé ça bien" (P11), "j'ai aimé ça" (P1) Nous retraçons également des marques reflétant une prescription polie adressée aux partenaires institutionnels. Les propos qui suivent font image de ce genre d'organisation discursive.

Moi, j'ai trouvé que l'enseignante/cette année/a tenu compte du **rythme d'apprentissage** de mon enfant. Elle lui a proposé plusieurs activités supplémentaires pour l'occuper. **Ça/j'ai trouvé ça bien.**

Il m'apparaît très important de tenir compte de la sorte d'enfant qu'ils ont: visuels, auditifs, manuels. **Il faut qu'ils essaient d'en tenir compte le plus possible** car c'est différentes manières d'apprendre. **Je crois** que c'est important/effectivement qu'ils en tiennent compte. (P11)

Comme c'est le cas pour l'énonciation autour des conditions d'ordre psychologique, l'argumentation repose sur les savoirs théoriques entrés en circulation suite aux avancées de la psychologie différentielle. Posant ainsi l'énonciation, ils la valident puisque ces savoirs sont reconnus comme ayant une valeur scientifique et heuristique incontestable.

Examinons maintenant ce qui est dit, de part et d'autre, à propos des conditions de fonctionnement inhérentes à celles déjà posées initialement, soit un mode de fonctionnement non compétitif.

Les quatre enseignants développent un discours critique autour de l'évaluation normative jugée néfaste au processus d'apprentissage prenant la forme de désapprobations. Par la suite, ils énoncent longuement et fermement sur la nécessité de focaliser plutôt sur la démarche personnelle de l'enfant. En ce sens, nous retraçons une prise en charge personnelle des propos inscrits par l'emploi du «je» et du «moi, je», du recours à des assertions fermes renfermant des adverbes comme "vraiment", "absolument", "exactement", ainsi qu'à des modalités de l'ordre du **devoir-faire** et de la prohibition. Dans l'exemple suivant, nous observons cette manière de faire pour énoncer sur cette condition de fonctionnement.

Moi, je suis absolument contre la compétition entre les élèves. **Moi c'est la démarche de l'enfant** qui m'intéresse quand j'enseigne parce que le résultat c'est quelque chose de personnel. **Il faut dépasser la compétition** pour s'occuper du bien de l'enfant, de son cheminement* si l'on veut arriver à quelque chose de bien au niveau de l'apprentissage.

Il faut que les parents oublient ce modèle là. Il faut qu'ils se centrent sur la démarche eux aussi. (E15).

L'argumentation repose essentiellement sur le principe de la préservation du "bien de l'enfant" lequel est largement diffusé par les différentes instances du ministère de l'Éducation, donc ayant un statut de légitimité assuré.

Certains parents et enseignants affirment cette prise de position et disent l'avoir partagée avec leurs partenaires. Il y a donc terrain virtuel d'entente et, dans certains cas, partage de points de vue. Tout particulièrement, les propos des partenaires de la dyade 11 font écho d'un partage effectif de points de vue par rapport à cette condition d'ordre didactique:

La compétition/c'est bien d'en avoir un peu en classe/mais/**moi, je ne veux pas qu'elle prenne toute la place/il ne faut pas** qu'elle devienne malsaine*. Puis le **professeur est d'accord avec moi: on a pu s'en parler** (P11).

La compétition entre les enfants/je surveille ça de près. **Il ne faut pas** que ça nuise à l'enfant dans sa démarche. Puis/j'en ai parlé avec le parent/puis **elle était d'accord**/puis l'autre parent concerné l'était aussi. (E11).

Nous remarquons la concordance de points de vue et l'accord qui s'est scellé au fil du vécu interactionnel. Cet accord devient la pierre angulaire de l'argumentation des deux partenaires avec le recours à l'aspect négatif de la compétition: aspect "malsain",

"nuisible" au bien-être psychologique de l'enfant. De plus, le recours aux termes métaphoriques opposés à «bien être» contribue à renforcer l'argumentation déjà mise en place.

Bref, l'entente autour des conditions d'ordre didactique semble s'installer à partir de leur préoccupation commune pour la démarche de l'enfant même si les parents ont encore quelques difficultés à délaisser les préoccupations d'ordre normatif liées au fonctionnement de la société basé encore sur le modèle socio-culturel de type industriel.

- **Les conditions socio-culturelles du milieu familial: facteurs déterminants selon ces partenaires**

L'examen des parcours discursifs produits par les partenaires de ces dyades, nous a permis de constater qu'ils considèrent mutuellement les conditions d'ordre socioculturel comme étant des facteurs déterminants dans la poursuite de la démarche d'apprentissage.

L'énonciation où ces éducateurs inscrivent leur prise en charge en employant un «je» est très succincte et prend la forme de l'affirmation ferme car l'on observe la juxtaposition d'adverbes comme "évidemment", "réellement", "certainement", "beaucoup"...etc. En outre, l'ensemble de ces partenaires déterminent l'ordre d'importance de ces conditions par rapport aux autres conditions. Les parents emploient des expressions imagées comme "c'est le point de départ", "c'est la base*", pour bien signifier leur place, tandis que les enseignants recourent à des termes comme "après ça", "ensuite", "par la suite"... etc. Les propos qui suivent font état de cette façon de discourir.

Évidemment, je pense que le fait de lire beaucoup dans la famille/ça aide à l'apprentissage. **Évidemment** que ça joue/ça stimule les enfants à lire/à s'informer/à se questionner. Je pense que **la qualité du milieu familial/c'est le point de départ***. Autrement/c'est plus difficile pour l'enfant. (P11).

Je trouve qu'une fois que l'enfant a appris à résoudre des problèmes à la maison/**après ça l'enfant va être capable de transposer cela à l'école** dans toutes les matières. Ça/on le voit les enfants qui sont outillés*/qui ont été habitués à résoudre des problèmes/à chercher de l'information. Ils arrivent à l'école/puis ça paraît. (E11).

Dans les propos rapportés ci-haut nous pouvons observer que l'argumentation prend la forme d'une mise en évidence du bien-fondé de l'affirmation par le recours

aux effets perceptibles, donc irréfutables. Nous relevons également l'emploi de termes empruntés au discours théorique tenu par les experts du domaine de l'apprentissage: "outillés*", "stimule", "milieu stimulant" et "impact sur l'apprentissage" (E11)...etc. Le recours à ces termes vise à ajouter de la crédibilité aux dires déjà formulés car ces termes ont un certain statut d'autorité.

Au terme de l'examen du discours produit relativement aux conditions à mettre en place en vue de favoriser la démarche d'apprentissage, nous pouvons conclure à la présence d'entente à propos de l'importance de ces conditions, de la nécessité de les instaurer et de les maintenir. D'ailleurs, pour les partenaires de ces dyades, elles sont garantes de l'activation du processus d'apprentissage. Cohérents avec cette position, ils abordent la thématique de l'intervention éducative en tenant compte des principes véhiculés par le courant de pensée néo-humaniste de l'apprentissage et par celui du néo-béaviorisme social.

4.1.3.2 Une intervention éducative personnalisée et stimulante

L'examen du discours élaboré autour de la thématique **intervention éducative** révèle la présence d'une entente quant au mode d'intervention à privilégier. De part et d'autre, on veut initier une intervention basée sur le respect de l'unicité de l'enfant. En effet, les modes d'intervention élaborés et déployés par les parents pour soutenir et stimuler la démarche de l'enfant font écho de ce principe. De leur côté, les enseignants soutiennent que, malgré les contraintes institutionnelles et le contexte différent de celui de la famille, ils tendent vers une approche pédagogique personnalisée tout en maintenant une intervention systématique et stimulante pour l'enfant. Ainsi, ces éducateurs se distancient de l'approche linéaire de transmission des savoirs avec laquelle ils ont composé un certain temps et qu'ils ont délaissé par la suite.

La structure énonciative mise en place par les membres de ces dyades varie car leur situation sociale détermine leurs modes d'énonciation. En effet, les parents se placent d'un point de vue personnel en utilisant le «moi, je» ou le «je» qui révèlent un point de vue égocentré. Empersonnellement très marqué, qui découle probablement de leur investissement émotif important et de l'expérience qu'ils ont développée en agissant auprès de leurs propres enfants. Les enseignants se placent d'un point de vue institutionnel en utilisant le «on», pour spécifier le sens de l'intervention menée qu'ils quali-

fient "d'individualisée". Ils délimitent le sens, en introduisant, à partir de cette place, les contraintes institutionnelles qui circonscrivent d'emblée leur agir pédagogique. En outre, ils recourent au «on» et quelque fois au «nous» exclusif aux enseignants, pour signifier que leur intervention dépend du contexte social composite que constitue le groupe classe: élèves aux styles et aux rythmes d'apprentissage différents, au niveau de motivation fluctuant, etc. Par ailleurs, nous observons une oscillation vers une prise en charge personnelle des propos lorsqu'ils décrivent le déroulement de l'intervention privilégiée. Examinons ces manières différentes de mener leur discours.

Quand j'ai commencé à travailler avec l'enfant, je voulais qu'elle écoute mes explications puis qu'elle le fasse ensuite/Mais maintenant/je sais qu'il faut que je lui réexplique/qu'elle l'essaie pour qu'on voit où est le blocage*./Je connais mon enfant/je suis capable de voir si c'est trop dur. C'est un enfant qui apprend plus lentement alors il faut que je la suive. Puis elle est visuelle donc je lui fais faire des petits dessins pour qu'elle comprenne (P7).

On marie* le tout là! C'est comme une vieille recette qu'on rajoute des choses à notre goût. Moi, c'est ça que je fais puis il faut toujours qu'on aille voir comment l'enfant en difficulté se sent avec l'erreur. Il faut s'en occuper.

Chaque enfant a son rythme. Il y en a que ça prend un peu plus de rigueur que d'autres//il faut qu'on les pousse*, qu'on les talonne*/ne jamais les lâcher*.

C'est difficile des fois dans un groupe/on en a 25/il faut composer avec ça. Un enfant en difficulté//même s'il n'est pas en difficulté//il faut qu'on l'encadre*.

Moi, je pars de ce que l'enfant dit, puis après ça je le suis. Je n'ai pas toujours fait comme ça. Au début de mon enseignement/j'expliquais tout de suite/mais maintenant non. (E7)

Comme nous pouvons le voir dans ces exemples, les parents affirment leur propos, emploient des verbes faisant état de leur agir alors que les enseignants modulent leur énonciation en introduisant à partir d'un «il» des expressions de l'ordre du nécessaire qui renvoient au contexte social d'exercice ou aux contraintes institutionnelles: "il faut composer avec ça", "on n'a pas le choix", "il faut tenir compte de chacun malgré la diversité" (E1). Ces modalités énonciatives permettent de se distancer de leur énonciation. Il faut dire que le concept même d'intervention pédagogique est empreint de connotation d'ordre institutionnel puisqu'étroitement lié au rôle de l'enseignant.

À l'intérieur des opérations de jugement posées, des marques linguistiques spécifient l'ancrage spatio-temporel de leurs idées actuelles à propos de l'intervention: des adverbes tel que "maintenant", "présentement", "aujourd'hui"...etc, et des verbes employés au passé/présent sont utilisés à cette fin. Ils ont justifié leur changement à cet

égard en mettant en évidence le constat d'échec qu'ils ont fait suite à l'utilisation du modèle linéaire d'intervention comme nous pouvons le voir dans les exemples suivants et aussi dans les exemples précédents.

Moi, j'ai appris qu'il ne fallait pas que ce soit comme ça//1,2,3,4,5 et voilà. Pour cet enfant/ce n'est pas comme ça qu'il faut faire//il faut que je reprenne où elle se trompe/où elle bloque*. Elle est différente des autres/Ils ne fonctionnent pas tous pareil (P15)

Quand j'ai commencé à enseigner/je ne voyais peut-être pas ça comme aujourd'hui/l'enseignement individualisé/mais dans les dernières années/je trouve que c'est l'individualisation de l'enseignement qui convient le mieux parce que chaque enfant est un cas particulier: ils ont un rythme différent/puis//il y a des visuels/des auditifs, des kinesthésiques ... etc. (E15).

L'argumentation menée se fonde essentiellement sur les enseignements tirés de l'expérience vécue. Pour mettre en évidence la pertinence de ces enseignements les partenaires recourent à l'argument de fond que constitue le caractère unique du sujet-apprenant se traduisant dans les faits par des différences relatives au rythme d'apprentissage ainsi qu'aux styles variés d'apprenant. A cet égard, nous remarquons de part et d'autre, le recours aux principes "de la responsabilisation de l'enfant", (E11), "l'individualisation", "l'enseignement individualisé" (E7), "approche de gestion de classe" et "l'autonomie intellectuelle" (E11), à des termes comme "visuels" (P11), "auditifs" (P11), "kinesthésiques" (P15), "rythme" (P11),...etc véhiculés par les théories élaborées en psychologie différentielle. Cette manière de faire contribue à consolider le poids argumentatif de l'énonciation ancré dans le vécu car ces termes ont un statut de scientificité, donc d'objectivité incontestable. Il importe de souligner que les enseignants recourent davantage que les parents à ce procédé. Nous pouvons penser qu'ils sont soucieux d'assurer la crédibilité de leurs dires vu le statut de professionnel de l'intervention qu'ils veulent préserver.

Ayant délaissé l'approche linéaire, comme nous avons été à même de constater, ces enseignants de ces dyades ont retenu le modèle interactif de construction des savoirs préconisant un apprentissage par le biais des interactions multiples. Ils élargissent le modèle jusqu'à l'inclusion des parents comme agents éducatifs, assurant un va-et-vient entre l'intervention initiée pour l'enseignant et/ou par eux. Les parents s'avèrent réceptifs à cette idée de processus interactif, même s'ils émettent quelques réserves à propos de l'approche interactive entre pairs en classe, hésitant à transgresser le modèle traditionnel reposant sur l'habituel rapport didactique maître-élève.

L'énonciation des enseignants à propos du déroulement de l'intervention est menée à partir d'un «je» sur un mode affirmatif appuyé d'une démonstration. Nous retraçons, à l'intérieur de la démonstration, des discours rapportés de dialogues maître-élèves utilisés pour créer un effet de vraisemblance. De plus, afin de faire valoir l'efficacité du déroulement tel que vécu, les répondants utilisent des métaphores faisant image du déjà dit à propos des bénéfices liés au modèle interactif. L'extrait qui suit illustre bien cette manière d'argumenter la prise de position initiale.

Je trouve qu'ils apprennent lorsqu'ils travaillent en équipe parce que je leur montre à travailler en groupe.

Alors, chacun lit un problème (en mathématique) et dit pourquoi il le ferait de cette façon là/ et échangent puis après ça ils discutent: "est-ce que lui a raison ou non? Mais l'autre s'il n'a pas raison/pourquoi dis-tu qu'il n'a pas raison?" Après quand mes équipes ont terminé/moi, je fais le retour en avant/Ça aide puis voilà le déclic* s'est fait/grâce à l'équipe. (E7).

Le dispositif énonciatif mis en scène par les parents prend une forme différente. Nous remarquons la présence de traces linguistiques traduisant l'incertitude et la probabilité. Tout d'abord les énoncés sont initiés à partir d'un «il» qui efface la présence du locuteur et marque la distance. Par la suite prend place une énonciation prudente suivie d'une mise en garde inscrite au conditionnel. En ce sens, nous retrouvons l'emploi de verbe, indiquant la probabilité "il se peut", "ça peut aider" ainsi qu'une prescription "il ne faudrait pas", ou un "mais" introduisant le discours.

Cette manière d'énoncer reflète bien leur attitude d'insécurité face à ce nouveau modèle et à ses bénéfices pour l'enfant. L'argumentation repose sur des croyances, culturellement ancrées, en la transmission linéaire des connaissances: "l'équivalence des idées/ avoir le même niveau de connaissance"(P1) et "le mélange* des idées est à faire attention" (P7), "c'est dangereux de mêler* les idées" (P15).

Jusqu'ici une convergence de points de vue semble régner et mener à une intervention concertée. Cependant, une insécurité apparaît chez trois des parents (P1, P7, P15) relativement à leur manière personnelle d'intervenir. Ils craignent semer la confusion chez l'enfant qui présente des réticences à transgresser "la méthode du professeur". Si l'on se fie aux propos suivants nous pouvons penser que l'enfant a déjà développé des représentations de l'apprentissage qui interviennent dans la dynamique qui s'installe.

Je n'ose pas trop lui proposer ma méthode parce que j'ai peur de le mélanger/parce qu'ils ont leur méthode. Puis l'enfant ne veut pas trop non plus/il pleure puis il me dit que ce n'est pas la méthode qu'ils ont utilisée en classe. (P1).

En outre, une attitude de retrait est adoptée par les parents devant l'expertise de l'enseignant. C'est ce que nous constatons à l'examen du type d'énonciation mise en place, car le rapport de places instauré traduit l'asymétrie: les parents effaçant leur présence dans l'énoncé par l'emploi d'un «il» et situant le partenaire en référence à son statut de professionnel de l'enseignement. Cette manière d'initier l'énonciation entraîne des modulations de l'ordre du probable, de l'incertain et du prescriptif afin de signifier leur attitude prudente face aux savoirs professionnels. Des expressions métaphoriques renvoyant à la fermeture sont insérées dans le but de montrer la distance entre les savoirs des parents et ceux des enseignants, créant ainsi un effet de réel. Le segment de discours qui suit illustre bien cette façon d'énoncer qu'une certaine latitude est laissée à l'enseignant expert et que le parent adopte une attitude condescendante.

C'est sûr que c'est difficile de parler vraiment de leur méthode. Il me semble que c'est bien difficile//c'est encore embêtant de leur faire des commentaires sur ça. Il faut faire attention/c'est leur domaine//c'est fermé*. (P7)

En somme, l'entente semble régner à propos de l'intervention éducative à mener et semble s'articuler à partir de convergence de points de vue. Par ailleurs, les parents adoptent une attitude condescendante face à l'expertise de l'enseignant. En outre, lorsque les parents affirment avoir une divergence de points de vue à propos de la méthodologie, ils optent pour une attitude conciliante. Nous pouvons penser que malgré l'harmonie installée, il existe encore des signes d'une certaine étangéité entre les contextes d'apprentissage et de la hiérarchisation des savoirs.

4.1.3.3 Un sujet-apprenant à caractère unique

La thématique du sujet en situation d'apprentissage est développée en cohérence avec les prises de position antérieures à propos des conditions d'ordre psychologique à respecter et du mode d'intervention personnalisé. En ce sens, ils énoncent sur les particularités du sujet et sur son rôle central dans l'acte d'apprendre. L'analyse de leurs discours nous a permis d'observer une similitude de points de vue car ils reconnaissent l'unicité du sujet dans ses deux dimensions soit le style d'apprenant et le rythme d'apprentissage ainsi que l'implication du sujet dans sa démarche intellectuelle.

Examinons la mise en scène énonciative visant à faire connaître leurs points de vue relativement à l'unicité du sujet-apprenant. Suite aux lectures effectuées, il appert que les partenaires se placent respectivement d'un point de vue personnel en employant le «je» et «moi, je» pour énoncer autour de ce thème. Ils prennent en charge leur propos, élaborent et expriment leurs idées à partir de renseignements tirés de leur vécu expérientiel avec leurs enfants ou avec les groupes classes et, aussi, de concepts théoriques entrés en circulation. Les propos rapportés ci-dessous font état de cette manière d'ancrer l'énonciation.

Moi, je trouve que la manière que l'enfant prend pour apprendre/c'est important parce que le visuel n'apprend pas comme l'auditif. Mon deuxième/est très visuel. Mon premier est très auditif/je vais lui dire quelque chose, il va s'en souvenir. L'autre/il faut qu'il voit/il faut qu'il prenne des petites photos*/il apprend comme ça. C'est comme ça que je trouve qu'il apprend.

Puis je pense que les enfants n'apprennent pas tous au même rythme//l'apprentissage ne se fait pas à la même vitesse pour tous. Moi, j'en ai un qui est plus vite que l'autre. Ça paraît tout de suite quand ils commencent l'école. (P11)

Moi, je trouve que c'est la minorité qui retiennent verbalement. Ce n'est pas tout le monde qui comprend suite à un exposé/c'est bien connu. **Moi, je trouve ça important de tenir compte aussi des visuels, des kinesthésiques...//...des autres...etc.**

Moi, je trouve que l'enfant ne doit pas être bousculé* au point de vue rythme. Il y en a qui sont lents puis il y a les vites. **Moi, je suis d'accord pour les laisser aller à leur vitesse/autrement/il va y avoir toutes sortes de problèmes. Je connais ça/depuis le temps que j'enseigne.** (E11)

À la lecture des propos, il semble donc que l'on partage des points de vue similaires et que chaque partenaire manifeste une préoccupation profonde pour l'enfant en tant qu'être unique et en devenir.

Comme nous pouvons le voir, ces répondants introduisent des opérations de jugement fondées sur des éléments factuels, observés dans l'exercice de leurs pratiques éducatives respectives. À l'intérieur des jugements posés nous retraçons des déterminations de groupes de sujets aux styles et rythmes d'apprentissage variés. Une sorte de classification rudimentaire, "les auditifs/visuels", "les lents/les vites", en résulte faisant écho de concepts théoriques entrés en circulation et ré-objectivés par ces éducateurs pour leur agir quotidien. L'argumentation est donc instaurée essentiellement à partir des savoirs acquis au fil de l'expérience et de termes théoriques venant valider les

enseignements tirés de l'expérience; ces derniers servant, au départ, de preuve irréfutable puisqu'émergeant en quelque sorte de l'expérimentation.

À l'examen des discours, il appert également qu'un consensus règne autour du rôle du sujet dans la démarche d'apprentissage car ils reconnaissent tous l'importance du niveau d'implication de l'apprenant pour que le processus s'enclenche et se poursuive. C'est du moins ce que la forme énonciative des propos laisse voir. Comme dans le cas du discours sur l'unicité du sujet, celui autour de l'implication du sujet est pleinement pris en charge car nous retraçons l'emploi généralisé du pronom personnel «je» et de sa variante «moi, je». D'emblée, nous observons que cette connaissance à propos du rôle du sujet découle de l'expérience vécue en tant qu'éducateur puisque nous retrouvons des traces linguistiques explicites ou implicites du temps comme "par l'expérience" (P7), ou "je m'en suis aperçu" (P11), "j'ai vu que montrer ça ne fonctionnait pas" (E11)...etc. Des métaphores sont aussi introduites pour préciser le sens porté par les énoncés antérieurement posés comme par exemple "sans donner tout cuit dans le bec*" (P7), "si tu as assez bûché*" (P7), "à force de bûcher*" (E1), "ne pas donner tout cuit dans la bouche" (P7)...etc. Les extraits suivants font écho de ce type de mise en scène énonciative.

Je sais//par l'expérience vécue à la maison qu'il faut que j'amène l'enfant à comprendre sans donner tout cuit dans le bec*. Ça ne marche pas ça/donner tout cuit dans le bec*/ça prend l'implication de l'enfant.

Je pense que si tu as travaillé fort, tu vas y arriver/tu vas le retenir longtemps. Si tu as assez bûché* sur un problème/après tu vas être capable d'en faire d'autres. (P7).

Moi, je trouve que ça ne passe pas si l'enfant est assis/puis ne fait qu'écouter seulement ce que je dis toute la journée. Moi, je ne crois plus à ça.

Je trouve que c'est un peu la base/la participation/même quand ils vont dans les autres cours/c'est la participation. Je crois beaucoup à ça/moi. Puis de cette façon là/ils se sentent intéressants//je m'en suis aperçu. (E7).

Nous remarquons que l'argumentation inscrite tout au long du parcours discursif sous forme de réitérations et surtout de compléments, repose sur l'expérience antérieure d'éducateur. Voulant donner plus de poids argumentatif à leur propos les répondants recourent à des unités signifiantes relevant du sens commun et implicitement dotées d'acceptabilité. Dans ce sens, nous retraçons l'emploi des termes "implication" (P1, P4), "participation active" (E1), "responsabilisation" (E11) ... etc. Ils recourent égale-

ment à l'emploi de l'association travailler fort ou bûcher et retenir ou comprendre pour justifier leurs assertions premières qui semblent être aussi renvoyées à une idée socialement ancrée dans la mémoire collective.

En somme, il s'avère que les points de vue des partenaires à propos du sujet-apprenant, se rejoignent. Cette convergence d'idées autour du sujet semble contribuer à l'harmonie instaurée entre ces quatre couples d'éducateurs. C'est du moins ce que laisse voir le type de discours tenu, car chacun parle de ses idées de manière sûre sans jamais prescrire spécifiquement à l'autre dont l'opinion le rejoint. D'ailleurs le rapport de places instauré fait écho du climat d'entente: l'un parlant de l'autre partenaire en le situant à l'aide des pronoms «il» ou «elle» en tant que parent particulier ou enseignant particulier. C'est donc un rapport de réciprocité qui est inscrit dans les discours produits.

Examinons maintenant comment ils déploient leurs idées sur la thématique des rôles d'éducateurs et comment s'instaure le rapport autour de cet objet de discours.

4.1.3.4 Des rôles d'éducateur joués en complémentarité

Nous introduisons maintenant les manières dont chacun des partenaires de ces dyades circonscrivent leur rôle et celui de l'autre et les indices relevant des lieux d'enracinement du type de relation vécue. En premier lieu, nous présentons l'interprétation du discours portant sur le rôle que les parents s'attribuent et que les enseignants leur reconnaissent et, en deuxième lieu, celle dégagée du discours produit par les enseignants autour du rôle qu'ils s'attribuent et que les parents leur reconnaissent.

- **Rôle que les parents s'attribuent et que l'enseignant leur reconnaît**

L'examen des discours tenus à propos du rôle du parent dans l'apprentissage scolaire, nous a permis de constater aussi, à l'intérieur de chaque couple, l'existence d'une similitude de points de vue.

En effet, les partenaires des deux dyades (11 et 15) qualifient le rôle de "conjoint", "d'important" et le circonscrivent en affirmant qu'il consiste en une tâche de

soutien véritable à l'apprentissage scolaire dépassant le support technique habituellement reconnu. Ils en parlent en terme de participation avérée à la construction des savoirs académiques sous l'angle de la complémentarité envisagée selon la perspective d'un continuum où règne l'harmonie de l'action éducative. Il est intéressant de remarquer que ces partenaires adhèrent aux principes du paradigme symbiosynergique de l'éducation où les rôles des éducateurs sont conçus comme étant complémentaires, interdépendants et se jouant selon le principe de la réciprocité des savoirs. Quant aux partenaires des dyades 1 et 7, ils définissent le rôle du parent en termes de "support-guide", de "soutien", "d'assistant" et le qualifient de "secondaire" par rapport à celui de l'enseignant. Ils adhèrent donc à un paradigme éducatif plus traditionnel où le rôle du parent est joué parallèlement avec celui du maître, chacun assumant son rôle de guide auprès de l'enfant.

L'organisation énonciative mise en oeuvre par les parents et les enseignants de ces dyades sont similaires dans le sens où l'énonciation porte les traces de l'affirmation d'une réalité avérée ou en construction. Ce faisant le programme discursif mis en avant par ces partenaires est très soutenu de part et d'autre. Cependant, l'énonciation ne prend tout à fait la même forme, c'est-à-dire que les lieux d'où parlent les partenaires varient et les modalités d'expressions diffèrent du même coup. Comme le souligne Anadon (1987) l'organisation sociale règle les échanges, détermine les places et les modalités de langage employées. Examinons comment chacun procède et instaure ainsi un rapport en fonction des places qu'ils se donnent dans leurs discours.

L'énonciation des parents est révélatrice d'une adhésion forte de l'énonciateur aux propos qu'il formule en faisant usage des pronoms à la première personne du singulier. Celle des enseignants porte les indices d'une distanciation des propos car elle est initiée, plus souvent qu'autrement, par le recours à un «il» effaçant les marques énonciatives et renvoyant à un «nous» exclusif où le sujet social du groupe des enseignants a une place importante. D'ailleurs, on retrace à travers cette énonciation un «je» défini et quelque fois exprimé. Cette prise en charge initiale entraîne une mise en scène énonciative différente. En effet, l'énonciation des parents comporte des assertions fermes servant à prédiquer la manière dont ils voient leur rôle et à le déterminer par rapport à celui de l'enseignant, comment ils pensent le jouer effectivement ainsi que quelques assertions de l'ordre du **devoir être** inscrites au conditionnel "devrait être". Quant à

l'énonciation des enseignants, elle est traversée de déclaratives sur la nature de leur rôle et de modalités prescriptives marquant la transcendance plus ou moins fortement selon les sous-groupes identifiés plus haut. Examinons d'abord les propos des parents faisant foi du contenu et du mode d'organisation mentionnée.

Moi, je pense qu'il y a deux rôles principaux. Moi, je reprends et je vérifie. Si ce n'est pas assimilé je vais recommencer. Des fois ça commence à la maison et elle/elle continue à l'école. Moi, je l'aide l'enfant et l'enseignant aussi. C'est à nous deux de jouer ce rôle/c'est en collaboration notre rôle.

Moi, je pense que je participe/je suis certaine que je participe à l'apprentissage de l'enfant autant que l'enseignant parce que je retravaille les notions puis j'en aborde des nouvelles.

Moi, je trouve que ça devrait être/un rôle complémentaire d'égal à égal. Il faut aussi que nous les parents on s'implique. (P11).

Moi, je dis que je seconde/eux/ils montrent/ puis moi, je prends la relève après. Je suis assistant/je ne dis pas quoi faire à l'enfant/mais je suis là pour soutenir. C'est un rôle secondaire qu'on a/mais important quand même. (P7).

Nous voyons bien à l'intérieur de ces propos les points de vus différents adoptés par les parents relativement à la définition du rôle et de la nature ainsi que la manière de déterminer leur rôle par rapport à celui de l'enseignant. Dans le premier cas, les répondants parlent en termes de "rôles principaux", de "rôles centraux" (P15) donc d'un rôle à jouer en complémentarité et dans le deuxième cas, de "rôle secondaire" et "à jouer en complémentarité" sous la direction étroite de l'enseignant.

Examinons maintenant ce que les enseignants disent du rôle des parents et comment ils ont mené leur énonciation. Les propos suivants sont éloquentes à cet égard.

Il faut que les parents soient là au cas où l'enfant ait besoin/comme moi, je fais en classe. Le parent est un genre de support-guide. Il est là pour aider l'enfant dans sa démarche. Il faut qu'ils essaient de leur laisser leurs ailes*/comme je le fais./Il faut qu'ils fassent comme je fais au point de vue de l'autonomie. (E11).

J'ai beaucoup d'exigences puis il faut que l'élève et la parent les respectent. Les parents savent qu'on a un travail mais qu'eux aussi ont un travail à faire à la maison. Il faut du support des parents/c'est leur rôle/puis il faut qu'ils le remplissent parce que juste notre travail ce ne serait pas suffisant. (E7)

Nous observons que la détermination de la nature du rôle, inscrite dans les jugements des parents, est effectuée en regard du vécu expérientiel. Celle formulée par les

enseignants renvoie au rôle défini à l'avance par la situation sociale liée à l'exercice de leur tâche professionnelle même si deux d'entre eux (E11 et E15) tentent de s'en distancier.

L'argumentation de ces partenaires est solidement assise par le cumul des arguments inscrits dans les différentes reprises de type complément. Cependant, elle diffère puisque liée à l'énonciation ayant une forme différente comme nous avons pu le voir. Dans le cas des parents, elle est fondée sur l'agir vécu alors que dans le cas des enseignants, elle est posée eu égard au pouvoir institutionnel qu'ils détiennent pour se prononcer sur le rôle des parents et à la place que ceux-ci peuvent prendre dans le processus général d'apprentissage scolaire. Cette manière de faire se retrouve même dans l'énonciation menée par les deux enseignants s'orientant manifestement vers une nouvelle façon de concevoir les rôles. Nous pouvons penser que ce sont les signes de vieilles réticences qui perdurent malgré une volonté de changement.

En outre, l'argumentation menée par les enseignants comporte plusieurs références à des idées acceptées et véhiculées par les différentes instances de l'institution d'appartenance, comme par exemple; "guide", "le complément des parents", "le parent-partenaire", "la continuité famille-école"...etc. Ces références sont utilisées dans le but d'asseoir l'argumentation sur une base plus crédible. Nous observons que chez les parents l'argumentation repose aussi sur des idées promues dans le domaine de l'éducation. Ce qui nous semble lié avec le fait que ces parents disent avoir le souci de s'informer pour assumer leur rôle par rapport à l'apprentissage scolaire.

À la lumière de cette lecture interprétative, nous remarquons que les couples formés font foi d'une appartenance à un même paradigme éducatif (voir les tableaux 3, 4, et 5, à l'annexe 1). Ceci constitue sans doute un indice non-négligeable dans l'analyse que nous menons sur les sources à l'origine du mode d'interaction qui s'instaure entre parents-enseignants. À cet égard, Bouchard (1987) mentionne que l'appartenance à des paradigmes différents est souvent à la source de conflits entre parents et enseignants. Nous pouvons donc penser que l'appartenance à un même paradigme éducatif facilite d'emblée la mise en place d'une relation harmonieuse.

• **Rôle que les enseignants s'attribuent et que les parents leur reconnaissent**

Suite à l'analyse du discours des enseignants, il s'avère qu'ils circonscrivent leur rôle eu égard à leur tâche institutionnelle, à leurs savoirs autorisés ainsi qu'à leur expérience antécédente, et que les parents parlent du rôle de l'enseignant sensiblement de la même manière.

En effet, la définition du rôle que les enseignants s'attribuent correspond à celle fournie par les parents de ces dyades. Ainsi, les deux enseignants adhérant à des paradigmes éducatifs moins traditionnels affirment que leur rôle consiste essentiellement à "montrer à apprendre" (E15) et à "outiller l'enfant" (E11) et les parents s'accommodent très bien de ce nouveau rôle. Quant aux deux autres enseignants, ils affirment avoir un rôle se limitant à "transmettre le savoir" (E7), à "montrer" et à "enseigner" (E1). C'est le rôle premier qu'ils s'attribuent et que les parents conviennent de leur reconnaître. En outre, les enseignants disent jouer un rôle de "guide" stimulant l'enfant à l'apprentissage scolaire et le supportant moralement. Le rôle de l'enseignant alors est cerné à partir de ces deux axes, le cognitif et l'affectif en étroite relation.

Toujours en accord, les partenaires de ces quatre dyades qualifient le rôle de l'enseignant de "très important", "central" et "complexe" à jouer. Sur ce point, les enseignants affirment que leur rôle s'est complexifié au cours des ans vu les changements du contexte social alors que les parents n'en parlent jamais expressément.

Un certain nombre de fonctionnements énonciatifs utilisés permettent de voir comment les enseignants tout en construisant le sens, marquent des rapports de force et comment les parents inscrivent l'inévitable asymétrie des rôles (Enseignants/Parents) même s'ils affirment concevoir et jouer leur rôle selon le principe de la complémentarité.

L'énonciation des enseignants est révélatrice d'une prise en charge à caractère institutionnel car ils emploient soit le «je», en tant que professionnel de l'enseignement soit le «on», nous les enseignants pour définir et qualifier leur rôle dans le domaine de

l'intellect et de l'affect. Les exemples qui suivent montrent bien ces manières d'initier l'énonciation.

En tant qu'enseignante/on a un rôle important. On a un rôle important/moi, je trouve/parce que ce qu'ils vivent avec moi/il faut que l'enfant en ait un bon souvenir: un bon souvenir d'apprentissage/un bon souvenir affectif aussi. Un lien affectif c'est important. C'est sur qu'il faut passer notre matière académique. C'est important qu'on n'ait pas trop d'échecs nous autres. C'est un travail continu/c'est sûr. C'est un travail qu'il faut toujours y aller sans relâche mais y aller avec beaucoup de douceur. J'applique par exemple "mains de fer dans un gant de velours" c'est ce que j'ai appris en tant qu'enseignante. (E7).

Moi, je les guide aussi même si je fonctionne en gestion de classe. Je considère que je suis médiateur. Ça prend un stimulant puis quelqu'un qui encourage. Moi, je trouve ça central de montrer comme apprendre//comment résoudre des problèmes c'est comme ça maintenant. J'essaie de montrer à l'enfant d'apprendre à apprendre par lui-même. Moi, je veux ça/ je suis guide. Il faut que je l'outille* pour ça/je lui donne des outils* pour ça. On s'en va vers ça/maintenant. (E11).

L'autorité à se positionner se traduit clairement par l'emploi de déclaratives, de modalités indiquant un degré élevé de certitude et par le recours à des modalités de l'ordre du **devoir-faire**. Ces dernières servent à introduire la notion d'obligation liée à leur rôle comme dans les exemples ci-haut "il faut que je lui donne des outils" et "il faut toujours y aller sans relâche".

Comme il est possible de le voir, les opérations de jugement effectuées sont le lieu où les enseignants situent leur rôle par rapport à l'expérience professionnelle antérieure. En plus, nous remarquons l'emploi d'adverbes tel que "maintenant" et "aujourd'hui" (E1 et E15) et de verbes au présent et au passé comme "est", "j'ai appris".

Nous observons aussi que les enseignants recourent à des métaphores pour imaginer la définition de leur rôle à deux dimensions: "Outiller*" le sujet psychologique et tenir compte de l'affect car "l'enfant n'est pas un meuble*". Les métaphores sont utilisées également pour figer le sens posé et le délimiter à la fois. "Ce n'est pas parce qu'on a la science infuse*/qu'on est là pour tout" (E1). Ce dernier emploi est révélateur du statut que l'enseignante reconnaît à ses savoirs.

L'organisation argumentative est tenue car instaurée par une prise en charge renvoyant à leur statut professionnel et à leurs savoirs autorisés qui augmentent la légitimité des personnes se prononçant et la crédibilité des dires. De même, nous remarquons

dans l'énonciation des référents renvoyant à des idées instituées qui apportent une certaine "objectivité" au discours car se voulant le reflet de la réalité. "À l'écoute de l'enfant" (E15), "montrer à apprendre à apprendre", "main de fer dans un gant de velours" sont de ce type puisqu'elles renvoient à des concepts théoriques entrés en circulation dans la société et dans le champ éducatif plus particulièrement. En outre, la trame argumentative est traversée de nombreuses reprises de type "complément" et répétition prenant des formes différentes comme les paraphrases et/ou les métaphores afin de bien convaincre et persuader l'interlocuteur.

Les productions discursives des parents à propos du rôle des enseignants prennent une forme énonciative différente. D'emblée, nous observons une prise en charge personnelle de leurs propos car ils recourent à l'emploi de «je» et «moi, je» pour poser leurs opérations de jugement. La présence de modalités de l'ordre du probable, de l'incertain nous porte à croire que les parents nous révèlent une réalité en construction. Ainsi, ils circonscrivent le rôle de l'enseignant de manière prudente par le recours à des verbes comme "je trouve", "j'imagine" pour ensuite s'avérer très affirmatifs lorsqu'ils pensent le rôle de l'enseignant selon le modèle traditionnel et situe le partenaire d'un point de vue institutionnel en employant «les enseignants» ou «ils», les enseignants. À ce moment là, nous observons des modulations relevant de la prescription. Les segments de discours rapportés ci-dessous font écho de ce genre d'organisation énonciative.

Moi, je trouve qu'ils sont là pour montrer à apprendre/donner des moyens pour que l'enfant soit capable d'apprendre. Je dirais que c'est son rôle. Il faut qu'ils aient les bons moyens/ils doivent montrer (P7).

Je trouve que l'apprentissage scolaire/c'est leur travail, c'est à eux de l'assurer// C'est leur rôle principal ça c'est certain. (P15)

Les parents ne s'attardent pas à penser les changements que le rôle de l'enseignant a subi dans le temps. Un seul parent parle d'amélioration observée au plan relationnel et affectif. Nous pouvons penser que les parents sont moins confrontés aux difficultés vécues par les patriciens de l'enseignement et qu'ils sont, de ce fait, moins conscientisés à l'impact, par exemple, de l'éclatement familial sur l'affectif, par ricochet sur le cognitif ou, tout simplement, ne veulent pas penser à l'impact de ces phénomènes institutionnels.

L'énonciation étant de nature différente, l'argumentation l'est également. Le fait que les parents se placent d'un point de vue plus personnel les amène à poser prudemment des opérations de jugement à partir du vécu parental. Dans le même sens, lorsqu'ils parlent des enseignants en référant à des marques indiquant l'appartenance sociale, cela leur permet de faire valoir leurs idées sans pointer directement des enseignants en particuliers. En outre, les parents utilisent moins de procédures argumentatives comme les métaphores visant à créer l'éblouissement, à distraire l'interlocuteur et les termes empruntés au domaine de l'éducation visant à produire un effet d'objectivité. Ce n'est que lorsqu'ils situent l'autre partenaire d'un point de vue institutionnel que l'argumentation se fonde sur les droits parentaux de rappeler le **devoir-faire** des enseignants.

Bref, nous pouvons dire que le type d'énonciation instaure d'emblée les stratégies argumentatives l'étayant. Nous avons vu que dans ce cas-ci, elles permettaient d'instaurer, pour les uns, des rapports d'autorité et, pour les autres, des rapports de condescendance.

Au terme de ce parcours analytique, il s'avère qu'un certain consensus s'est établi au fil du vécu interactionnel. On peut penser que ce consensus se construit à partir des idées de l'enseignant à propos du rôle qu'il tient. Cependant, il semble que ces partenaires-parents se soient accommodés ou adaptés aux modèles retenus par les enseignants, l'un étant plus traditionnel que l'autre. Par ailleurs, tous anticipent une participation accrue à l'établissement et au suivi d'une relation harmonieuse tout en respectant pour le moment les règles du jeu. Nous pensons que l'attitude positive des enseignants face à la participation des parents à l'apprentissage scolaire joue pleinement dans la définition du rôle qu'ils se donnent présentement.

En somme, il aura donc été possible pour ces partenaires d'établir un terrain d'entente susceptible d'harmoniser les rôles et, par là même, la relation. C'est ce qui ressort de l'examen en profondeur des discours élaborés autour de cette notion de rôle d'éducateur. Nous confronterons, plus loin, ces constats avec ceux que nous présenterons effectivement lors de l'examen du rôle que parents et enseignants reconnaissent aux représentations de l'apprentissage dans la relation vécue.

Examinons maintenant comment ils ont abordé la thématique des savoirs.

4.1.3.5 Représentations analogues des savoirs.

La thématique des **savoirs** est développée de manière très succincte. Cohérents avec l'ensemble de leur discours sur l'apprentissage, ils conçoivent les savoirs comme l'aboutissement d'une démarche personnelle bien balisée par l'adulte.

L'analyse des discours a permis de constater que les représentations des savoirs semblent analogues chez ces partenaires. L'ensemble de ces éducateurs conçoivent les savoirs comme un ensemble de connaissances: d'habiletés et d'attitudes à développer. Par contre, certains d'entre eux (dyades 1 et 7) procèdent à une hiérarchisation des savoirs alors que les autres (dyades 11 et 15) tiennent un discours faisant écho d'une prise de position en faveur de l'intégration des savoirs. Les premiers instaurent une hiérarchisation des savoirs en référence aux savoirs valorisés socialement ainsi qu'au rôle institutionnel qu'ils assument. Les autres partenaires optent plutôt pour une intégration des savoirs où ces derniers sont interalliés et résultent d'une démarche conjointe de résolution de problème, peu importe le milieu d'appropriation et/ou le type de savoir concerné. Rappelons qu'il y a filiation entre les membres de chacune des dyades eu égard à leur allégeance paradigmatique dont nous avons fait état plus haut.

L'énonciation menée par les répondants à propos de ce thème présente quelques différences. Ces différences ne se situent pas au niveau du degré de prise en charge des énoncés, car tous se placent d'un point de vue égocentré inscrit par l'emploi d'un «moi, je», en tant que personne d'expérience dans le domaine éducationnel. Elles se situent plutôt au niveau du genre de modulations privilégiées pour faire connaître leurs points de vue lesquelles renvoient non seulement à l'intention des répondants mais aussi à l'état des connaissances. Nous pouvons penser que ceux qui ont opté pour un modèle intégrateur des savoirs ont réfléchi et ont structuré leurs idées à ce propos alors que les autres ne semblent pas avoir cheminé dans ce sens. C'est du moins ce que laisse croire la forme énonciative que prend leurs discours.

En effet, les partenaires des deux dyades qui établissent une hiérarchisation des savoirs utilisent des modalités de l'ordre du probable, des opérations de jugement pru-

dentes où ils localisent dans le temps et l'espace "scolaire" l'enracinement de leur point de vue qui semble statique. En outre, l'emploi d'expressions métaphoriques comme "le lien*", "ce que tu as appris à la maison/ça déteint* à l'école" viennent spécifier le sens. Les extraits suivants tirés des discours des membres de la dyade 1 montrent comment l'énonciation prend forme.

Moi, je trouve que le savoir scolaire englobe* tout/y compris le respect des autres/du milieu environnant l'école. C'est sûr qu'il y a peut-être des petites choses qui sont moins importantes comme la culture physique/le dessin.

Même quand j'allais à l'école je n'ai jamais trouvé ça important ces choses là. Là/ présentement//ils ont de l'art dramatique/puis je ne trouve pas ça important.

Quand j'allais à l'école/j'adorais le français/les sciences humaines/les sciences nature. Aujourd'hui je trouve ça bien important aussi. (P1).

Moi, je trouve que ce que tu as appris à la maison/ça déteint* à l'école/la politesse/puis même la lecture.

Moi, je trouve que c'est la lecture qui est la matière la plus importante parce qu'on en a besoin dans toutes les matières. En suite/moi, je dirais les mathématiques. Ça toujours été ça un peu. (E1).

De leur côté, les répondants des deux autres dyades affirment croire fermement et connaître le principe de l'intégration des matières réfèrent à des modalités de l'ordre du certain, d'ordre appréciatif et posent leurs jugements sous forme d'explications fondées sur des exemples souvent suivies de déclaratives déterminantes. Les propos suivants font écho de ce genre d'énonciation.

Ce que l'enfant a appris dans son vécu/c'est des connaissances qu'il applique dans son milieu scolaire. **Moi, je pense que tout est ensemble/tout est en lien. Moi, je me dis que l'apprentissage ce n'est pas seulement ce que tu as appris/puis ce que tu sais en français, en sciences humaines, en géo... Moi, je trouve que c'est un tout/avec le respect/le comportement aussi.**

Moi, je pense que c'est important de savoir comment on apprend pour mieux réussir. J'y crois énormément/définitivement. J'ai lu là-dessus. (P11).

Pour moi tout est un apprentissage/tout devient un apprentissage/n'importe quoi: un comportement devient un apprentissage/même savoir apprendre.

Moi, je trouve que peu importe la matière/c'est une question de résolution de problème: en français/en mathématique/dans toutes les matières. C'est partout. Puis les matières/ça se rejoint comme ça. Elles sont toutes importantes. (E11)

Comme il est possible de le constater, l'argumentation tributaire de l'énonciation s'avère également différente. Dans le premier cas, la trame argumentative est constituée de plusieurs nuances à propos du déjà formulé. En outre, l'argumentation est fondée sur des constats observés à propos du transfert d'un milieu à l'autre, lesquels sont tirés de l'expérience réciproque, expérientiel faisant foi de preuve irréfutable. Des métaphores viennent éblouir et convaincre l'interlocuteur puisque étant concrètes. Dans le deuxième cas, la trame argumentative comporte plusieurs réitérations sous forme de paraphrase et/ou de compléments venant asseoir à chaque fois l'argumentation. De plus, quelques idées théoriques véhiculées dans le domaine de l'éducation sont introduites afin de valider les propos avancés: "savoir comment on apprend", "la résolution de problème", "l'intégration des matières" (E15).

En somme, on semble avoir des idées similaires à l'intérieur de chaque dyade. Cependant, nous ne pouvons minorer le discours critique que les enseignants s'adressent aux parents en général mais épargnant les partenaires de ces dyades. À cet égard, nous retraçons dans les discours des marques qui nous portent à croire que ces éducateurs se sont distanciés d'une représentation normative des savoirs.

Nous remarquons que l'énonciation est pleinement prise en charge car ils emploient d'emblée le «moi, je» et le «je». La prise de position actuelle est ancrée dans l'expérience parentale ou professionnelle antérieure car nous retraçons l'emploi d'adverbes comme "maintenant", "au début" et de verbes au présent par rapport au passé comme "je ne savais pas"/"je sais". Ce qui entraîne chez les enseignants l'emploi de modalités de l'ordre du nécessaire afin de faire connaître aux parents un **devoir-être** et un **devoir-faire**. Les extraits ci-dessous illustrent bien le mode énonciatif mis en place.

Moi, je trouve que ce n'est pas important d'être dans les premiers de classe. Ce n'est pas important c'est sûr. L'enfant chemine tranquillement/ puis elle va finir par réussir quand même. **Maintenant/moi, je** regarde les crochets pour voir où elle est faible/où sont ses faiblesses//pour l'aider. Les notes/ **maintenant/j'y** pense beaucoup moins/même... Ça va beaucoup mieux comme ça/je trouve. (P7).

Moi, j'ai expliqué aux parents qui ont des enfants en difficulté. J'en ai vu des parents/puis je sais combien c'est difficile d'accepter une moins bonne note. Le parent dont je te parle/au début/elle avait de la misère à se dégager de ça mais **maintenant elle est beaucoup mieux/elle a compris que c'est la démarche de l'enfant qui compte. Il faut qu'ils descendent du piedestal*** les parents/autrement.....(E7).

Nous observons à l'intérieur de ces propos typiques du discours de ces partenaires que l'argumentation repose sur l'expérience antérieure et actuelle avec ce qu'elle comporte davantage pour la démarche de l'enfant. Dans ce sens, ils recourent à des principes théoriques relatifs au développement psychologique de l'être tel que celui du cheminement et de la démarche personnelle, le bien de l'enfant (E15 et P1). Ce procédé contribue à valider les savoirs d'expériences qui ont déjà un poids argumentatif. Pour justifier les prescriptions adressées aux parents en général, ils emploient les métaphores "descendre du piedestal" (E7), "descendre de l'échelle" (E15) qui laissent supposer les hauts standards de performance établis généralement par les parents. Les hauts standards de performance des parents ne sont pas étrangers à ceux prévalant dans notre société actuelle.

En somme, nous pouvons conclure en l'existence de points de vue semblables favorisant l'harmonie au sein des dyades. Cependant, nous ne pouvons oublier de mentionner le cheminement fait par ces parents vers une nouvelle appréhension et interprétation de l'évaluation des savoirs académiques. Réflexion qui semble le fruit d'une réflexion suscitée suite à des échanges avec les professeurs.

Voyons maintenant quelles sont leurs visées et si elles s'avèrent être un lieu d'enracinement du type de relation vécue.

4.1.3.6 Des visées du même ordre

La thématique des visées de l'apprentissage est succinctement et clairement développée en cohérence avec le discours déjà posé. En effet, les partenaires de ces dyades affirment avoir des visées que nous qualifions d'ordre supérieur puisque renvoyant à la satisfaction personnelle de connaître, à l'actualisation de l'être humain dans toutes ses dimensions et au développement de l'autonomie intellectuelle. Et, chaque couple de partenaires affirme également viser la réussite scolaire de l'enfant sans toutefois s'inscrire dans un modèle compétitif ou normatif car elle est plutôt celle de l'enfant concerné qui les intéresse.

L'énonciation est initiée essentiellement à partir d'un point de vue personnel car nous retraçons l'emploi du «moi, je» et du «je». Cependant, nous constatons que lors-

que les enseignants parlent de la réussite scolaire, ils oscillent vers un «on», nous les enseignants qui reflète l'appartenance groupale. L'énonciation prend alors une forme différente comme nous pouvons l'observer dans les propos des enseignants. Celle des parents est révélatrice d'une prise de position ferme pour l'épanouissement de l'être car nous y retrouvons des déclaratives, des modalités de l'ordre du certain inscrites par le recours des adverbes tel que "vraiment", "effectivement". Voyons comment ils posent leur opération de jugement.

Moi, je me dis que ça fait partie de l'être humain apprendre. C'est nécessaire pour se réaliser/s'épanouir*. Je trouve que celui qui n'apprend pas est fermé* à la vie. Je dis qu'il ne vit* pas.

C'est sûr que c'est important qu'elle réussisse/mais je suis certaine qu'à force de travailler elle va y arriver à sa manière. Ça c'est certain. C'est vraiment ce que je pense. (P15).

Moi, je vise à leur faire aimer l'école/c'est sûr/mais aussi à satisfaire un besoin supérieur parce qu'apprendre c'est ça. Je vise aussi la culture personnelle et la satisfaction personnelle. (E15)

Examinons maintenant l'énonciation initiée à partir d'une place institutionnelle. Se plaçant ainsi le même enseignant déclare:

On essaie de leur faire acquérir des connaissances pour leur avenir/à long terme/et bien sûr//pour qu'ils puissent continuer au 3^e cycle.

C'est important aussi qu'on n'ait pas trop d'échecs parce que c'est l'école de la réussite. Puis les parents nous surveillent puis si ça va mal/c'est de notre faute. Pas tous/mais on se sent épillés* quand même. (E15).

L'argumentation est alors essentiellement fondée sur la pression exercée par des forces internes (l'école) et des forces externes (les parents). Pour faire valoir ces arguments les enseignants recourent à des slogans culturellement admis comme: "l'école de la réussite", "la chance pour tout le monde" (E7) et aussi à des métaphores comme "épillés*", "ils nous ont à l'oeil" (E1) montrant à quel point ces forces sont présentes pour eux.

Elle est donc différente de celle menée antérieurement qui repose principalement sur des idées qui se rattachent au système de valeurs humanistes prégnant dans la société: "l'actualisation de soi", "se réaliser", "la satisfaction personnelle", "l'autonomie intellectuelle", "besoins d'ordre supérieur", etc. Ces idées (topoi), culturellement recon-

nues et véhiculées dans le domaine éducationnel permettent de valider l'ensemble de l'organisation argumentative par le fait qu'elle renvoie au consensus social et aussi qu'elles ont un statut de crédibilité.

En somme, les parents et les enseignants de ces dyades ont des visées du même ordre même si les enseignants disent subir des pressions institutionnelles à propos de la performance académique. Il ne semble pas que, dans ce cas-ci du moins, cela ait nuit réellement à l'instauration de l'harmonie. Ce qui ne veut pas dire que dans d'autres situations, il en aurait été ainsi. Même si cet objet n'est pas un objet de tractations directes, il peut devenir lieu de litige.

Au terme de ces lectures analytiques, il apparaît que plusieurs éléments constitutifs des représentations de l'apprentissage médiatisent la relation très harmonieuse vécue par ces partenaires éducateurs. Certains éléments semblent intervenir plus directement comme par exemple les conditions à l'apprentissage, l'intervention éducative, le sujet-apprenant ainsi que les rôles que chaque partenaire s'attribue et reconnaît à l'autre (voir figure 1 à la page suivante).

Nous présenterons maintenant les résultats et l'interprétation des discours produits par le deuxième sous-groupe formé, c'est-à-dire celui ayant eu un vécu interactionnel relativement harmonieux.

4.2 Lieux d'enracinement d'une relation relativement harmonieuse

Dans un deuxième temps, nous dégageons les éléments constitutifs des représentations de l'apprentissage des partenaires de six dyades au vécu interactionnel relativement bon qui sont des lieux d'ancrage de cette dynamique relationnelle.

En cohérence avec notre ligne de conduite relative à la présentation des lectures interprétatives des résultats, nous abordons l'axe central des discours produits, l'agencement thématique et, finalement les éléments autour desquels s'est instauré une certaine entente. Nous spécifions, par la même occasion, les éléments autour desquels l'harmonie est à instaurer. Rappelons que l'interprétation des résultats fait écho de la cohérence discursive mise en place par les répondants ainsi que de l'organisation pragmatique-énonciative des différents thèmes développés.

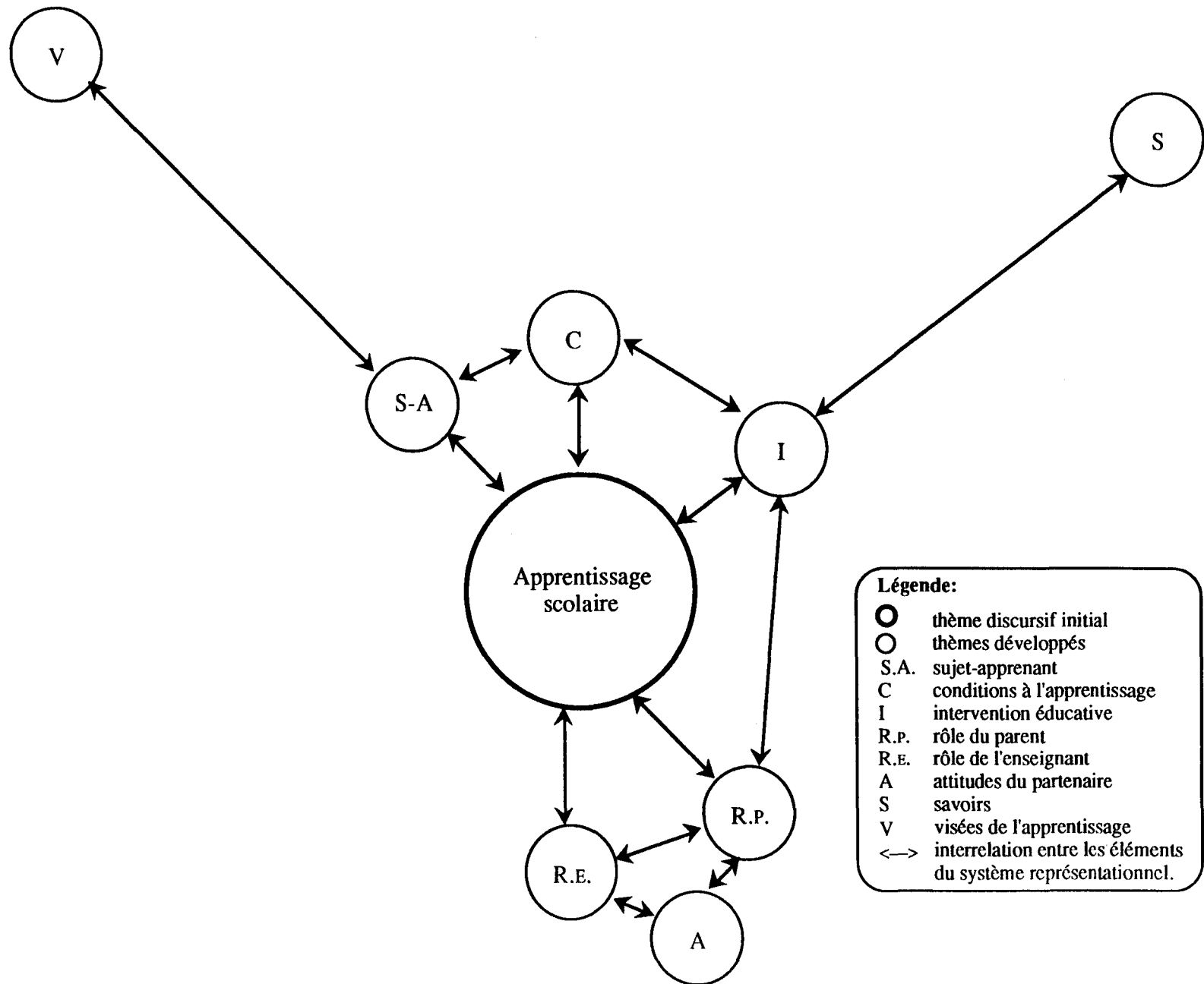


Figure 1: Représentations de l'apprentissage: lieux d'ancrage d'une relation très harmonieuse.

4.2.1 "Point de repère origine" des discours produits

Les lectures analytiques des productions discursives menées par les répondants dont la relation est relativement harmonieuse permettent de constater une certaine convergence quant aux **points de repère origine** des discours. Cette convergence est à trouver dans la préoccupation commune de tous les partenaires pour le sujet-apprenant particulier à respecter lors de l'intervention ou dans l'exercice de leur rôle d'éducateur. Cependant, dans le cas des dyades 14 et 16, nous observons une certaine distance entre le thème initial de leur discours: les partenaires se cantonnant davantage autour du rôle institutionnel qu'ils jouent ou sur l'intervention qu'ils privilégient. Dans les deux cas, les discours des parents portent des traces de concession et de non dit. Ils se disent satisfaits de la relation vécue et la qualifient de bonne malgré le retrait devant l'incontournable hiérarchisation des rôles qui perdure.

Notons que cette dynamique relationnelle n'est pas aussi claire dans le cas des quatre autres dyades puisque ces dernières sont en processus de changement à cet égard. En effet, les partenaires se sont engagés à construire une relation plus symétrique. Nous y reviendrons.

Pour l'instant, il importe d'inscrire les exemples illustrant notre propos sur les **points de repères origine**. Les dyades 4, 8, 12, et 13 ont des discours articulés autour du thème central que constitue le sujet-apprenant au cœur d'une démarche personnalisée. Ainsi, P4 développe son discours à partir de la nécessité d'une intervention adaptée et soutenue pour un enfant à chaque fois unique. Son partenaire, E4, discourt autour de l'intervention personnalisée et sur la responsabilisation de l'enfant dans sa démarche personnelle d'apprentissage. Dans le même sens, les partenaires de la dyade 12 et 13 initient leurs discours à partir de l'idée d'une intervention personnalisée pour un enfant psychologiquement particulier, pendant que la dyade 8 organise leurs productions discursives autour du thème de l'enfant au centre de la démarche d'apprentissage.

De leur côté, les enseignants des dyades 14 et 16 agencent leurs dires à partir du rôle institutionnel qu'ils tiennent pendant que les parents les initient à partir du mode d'intervention privilégiée (P16) et selon une perspective à tendance socio-cognitive de l'apprentissage (P14). Ces constats font écho, d'une certaine distanciation entre les

partenaires qui n'entraîne pas la mésentente puisque le parent-partenaire garde le silence, se soumet volontiers au jeu du pouvoir institutionnel lié à la profession enseignante.

Notons que dans le cas des quatre premières dyades, il semble y avoir d'emblée une préoccupation commune pour l'enfant. Par ailleurs, l'intervention autour de l'apprentissage scolaire est appréhendée par les parents à partir du modèle privilégié par l'enseignant. Cette modulation renvoie à un certain repli du parent devant les savoirs institutionnalisés des enseignants. Donc, au départ, une certaine hiérarchisation des rôles perdure; elle est inscrite en trame de fond dans l'ensemble des discours même si, de part et d'autre, l'on dit vouloir jouer des rôles similaires. Rappelons que cette idée est formulée par tous les partenaires de ces dyades mais reste au plan d'une réalité en construction comme nous le verrons au moment de parler de leurs représentations des rôles d'éducateurs.

Examinons quels sont les thèmes longuement élaborés et systématiquement organisés. Souvenons-nous que les répondants ne développent pas fortuitement ces thèmes, car s'ils les traitent c'est parce qu'ils les considèrent importants.

4.2.2 Agencement thématique des discours

La prise en compte de l'arrangement thématique permet d'identifier l'ancrage de la relation s'avérant relativement harmonieuse. L'ayant qualifiée de "bonne" ou "harmonieuse", les sujets activent un programme discursif en cohérence avec cette prise de position initiale.

En conformité avec les points de repère origine des discours, l'arrangement thématique fait écho d'une importance quasi équivalente accordée à **l'intervention centrée sur le sujet** et au **rôle que chacun s'attribue dans l'apprentissage scolaire** auquel s'adjoint celui autour des **attitudes** adoptées face à l'autre partenaire. Suit de très près le thème discursif des **conditions à l'apprentissage**. Étant centrés sur la démarche de l'enfant avant tout, ces répondants ne développent pas beaucoup le thème des **savoirs**, produits de l'apprentissage. Le thème **visé de l'apprentissage scolaire** instancié par l'interviewer est très peu élaboré si ce n'est que pour étayer l'énonciation autour des objets centraux de l'organisation thématique.

Ce genre d'agencement thématique révèle le type d'énonciation que les répondants mènent pour faire connaître leurs idées. En effet, ils parlent des thèmes à propos desquels ils s'entendent, de la négociation autour de ces thèmes et de ce qui est de l'ordre du souhaitable.

4.2.3 Des points de convergence, des points de vue réorganisés et du non-dit de part et d'autre.

L'examen de la forme énonciative et des modalités argumentatives nous a permis de relever les éléments constitutifs des représentations à l'étude qui, dans le cas de ces dyades, ont été des lieux d'enracinement d'une entente entre ces partenaires. En certains cas, il y a eu réorganisation des points de vue suite à la négociation et, dans d'autres, du non-dit en raison d'attitudes plus ou moins facilitantes à l'échange. Aspects non-négligeables eu égard à notre préoccupation de recherche.

Notons que les parents et les enseignants de ces dyades mettent en scène un discours faisant écho d'une réalité en construction. En effet, leurs propos sont organisés de façon à faire connaître l'état du rapport vécu et, parallèlement de celui à construire, car ils sont engagés dans un processus de changement du type de relation.

Ainsi, ces partenaires ayant une attitude médiane face à la relation vécue font état des idées qu'ils entretiennent à propos de **l'intervention éducative personnalisée** qu'ils mènent. Certains parents soulignent que du côté des enseignants il y aurait lieu de personnaliser davantage l'intervention même si les contraintes institutionnelles sont déterminantes. Relativement à l'intervention des parents par rapport aux tâches dites "scolaires", nous remarquons que ces derniers disent la moduler sur celle privilégiée par les enseignants suite aux insistances de l'enfant pour qu'ils retiennent la méthodologie proposée par le maître. Les enseignants reconnaissent aussi les effets du "go-between" qu'assure l'élève entre la famille et l'école. Nous pouvons penser que s'est installée chez le jeune enfant scolarisé une conception hiérarchique des rôles de chacun des partenaires et, par voie de conséquence, une reconnaissance du statut des savoirs institutionnalisés qui influencent les façons de voir et de faire des parents.

Cohérents avec leur prise de position pour une intervention personnalisée, parents et enseignants insistent tout particulièrement sur **les conditions respectées et**

à respecter eu égard à un **sujet** qualifié de «particulier» et «d'unique». Cependant, pour les parents ce sont les conditions d'ordre psychologique qui ont préséance sur celle d'ordre didactique et socio-culturel alors que pour les enseignants le choix est inversé. Ce qui n'est pas sans lien avec leurs représentations réciproques des rôles de chaque partenaire. En effet, l'on constate que, de part et d'autre, on manifeste avoir opté pour la **bipolarité des rôles**, c'est-à-dire, que chacun affirme jouer le rôle qui lui est dévolu socialement. Par ailleurs, concomitante à cette position inscrite dans les discours, nous observons un parti pris exprimé pour la complémentarité des rôles, garantie d'un éventuel changement dans les relations interpersonnelles parents-enseignants.

Au vue de ces principaux points de convergence autour des thèmes traités, nous pouvons, d'ores et déjà, conclure à un premier niveau d'entente reposant sur une certaine convergence des points de vue. En outre, l'entente semble s'être instaurée, dans plusieurs cas (4/6), suite à des négociations autour d'objets controversés tel que l'intervention pédagogique, l'approche relationnelle maître-élève ainsi que les rôles joués.

Par ailleurs, ces mêmes objets suscitent une remise en question chez les parents des dyades 14 et 16 laquelle reste lettre morte puisque n'entraînant pas d'échange effectif. Il en est ainsi parce que ces parents manifestent une attitude concessive devant le pouvoir institutionnel du partenaire-enseignant.

Il importe de préciser que les thèmes **savoirs et visées de l'apprentissage**, même s'ils sont peu développés, font partie des points de convergence. En effet, cohérents avec leurs préoccupations initiales pour l'enfant «être particulier» en situation d'apprentissage, parents et enseignants inscrivent des idées renvoyant à l'intégration des savoirs ainsi que des visées se fondant sur le principe du développement intégral de l'être source de son épanouissement. Donc, il y a similitude de points de vue et le thème **visée de l'apprentissage** est intégré en filigrane (voir figures 4 et 5 en annexe 4).

Voyons maintenant les types d'énonciation et les stratégies argumentatives utilisées pour faire connaître leurs prises de position.

4.2.3.1 Des interventions éducatives mises en œuvre pour les sujets-apprenants

Le thème discursif **intervention éducative** entraîne, chez les sujets de ces dyades, un discours pondéré. En effet, les répondants esquissent un portrait d'ensemble de l'intervention éducative qu'ils mènent et inscrivent les réajustements effectués au fil du vécu interactionnel. Certains parents développent un discours critique autour de ce thème qu'éventuellement ils veulent faire connaître aux partenaires-enseignants si l'ouverture à la négociation est ressentie. Un seul parent (P14) paraît pessimiste à cet égard, mais souligne que ce serait souhaitable. Cette manière de circonscrire et de développer ce thème n'est pas fortuite, au contraire, elle fait écho d'une attitude médiane face à la relation vécue.

En ce sens, nous retrouvons un discours fortement énonciatif dont l'ancrage est à chercher dans le vécu d'éducateur et est inscrit par le biais du pronom personnel «je» et quelquefois du pronom personnel renforcé «moi, je». Dans le cas de ces sujets, l'on parle de l'intervention particulière menée et de celle du parent ou de l'enseignant en question. Aussi on emploie plus fréquemment les pronoms personnels «il» ou «elle» ou le nom de l'enseignant en question. Ce n'est que lorsque certains parents et enseignants jettent un regard critique sur l'intervention menée généralement que nous observons une oscillation vers des nominatifs à caractère institutionnel. Dans le cas où le niveau de satisfaction est moindre, l'énonciation est caractérisée par un discours critique mais non vindicatif comme c'est le cas pour le discours critique des dyades au vécu conflictuel dont nous parlerons plus loin.

Nous remarquons à travers des extraits exemplaires de l'énonciation que la place de l'énonciateur et celle où il situe le partenaire se construisent en rapport avec un temps et un espace ancré dans le vécu personnel et social. L'enseignant comme le parent situent dans le temps et l'espace leurs idées autour de l'intervention et de la réciprocité qui se sont installées suite à une réorganisation de leurs premiers points de vue.

Les extraits qui suivent font état de ce genre d'énonciation où s'inscrit une convergence de point de vue et, en même temps, une approbation du type d'intervention menée par l'autre. Approbation résultant de la réorganisation du point de vue initial.

Voyons donc les propos des répondants de la dyade 4.

Je trouve ça important de répondre à toutes les sortes de questions que l'enfant se pose. Puis je vais leur expliquer dans leurs mots/les mots qu'il comprend. Puis après /je leur demande s'ils ont bien compris: "Si tu n'as pas compris/on va prendre un exemple/on va faire une comparaison". Je m'ajuste au genre d'enfant/ils ont chacun leurs capacités/leur vites-se. J'ai toujours fait ça comme ça moi. Je suis une personne qui suit beaucoup les enfants au niveau scolaire. Les devoirs/c'est important que l'enfant comprenne parce que je me dis que c'est ce qu'il a vu dans la journée avec son professeur.

Cette année/j'ai vu davantage/pour la première fois vraiment/comment les enfants évoluaient dans la classe avec elle.

J'ai aimé cette manière là parce qu'elle (l'enseignante) est capable/avec cette manière là/de capter * les différences de caractère des enfants/comme Moi, j'essaie de le faire. C'est pour ça que je dis que ça s'équivaut un peu/notre manière de faire/malgré que la base dépend d'elle. C'est elle qui lui explique en premier. (P4)

Moi, je lui donne les stratégies/les démarches et lui apprend par essais et erreurs. En tout cas/moi c'est une façon de faire que je retiens. Maintenant/après bien des années d'enseignement/je trouve que c'est comme ça qu'on apprend et je m'en aperçois seulement que depuis quelques années.

Je fais de l'enseignement individualisé parce que ça permet à l'enfant de faire des meilleurs apprentissages/parce que c'est plus facile de lui faire pointer ses faiblesses ou de les pointer lui-même.

Même si je travaille en sous-groupes le reste du temps, on a établi des règles de vie ensemble à chaque étape. Ça c'est un outil de gestion pour que je puisse travailler individuellement. Si non/c'est le "free for all" dans la classe.

E4 enchaîne en parlant de l'intervention du parent avec lequel elle est en rapport:

Les parents de l'enfant en question sont très directifs. D'abord lui est dans l'armée puis la mère insiste énormément sur ça aussi/ puis elle l'aidait beaucoup trop dans ses apprentissages. Par contre/ j'ai pu lui en parler et je suis tombée sur une mère assez ouverte* même si elle était directive. Alors ça lui a permis de faire un bout* dans ça. C'était agréable parce qu'elle a dit: "C'est vrai/tu as peut-être raison". Moi, j'ai dit: "Laisse un peu libre/ laisse-le faire là" Tous les soirs c'était la dictée puis il ne fallait pas qu'il fasse de fautes. Elle a dit: "Je n'aime pas ça quand il fait des fautes" — "Oui/mais il est en 3e année/ As-tu pensé qu'il est seulement en 3e année puis que son vocabulaire va s'agrandir/il ne sait pas écrire tous les mots? Elle a dit: "Je n'avais pas pensé à ça". (E4)

Par ailleurs, tant chez les enseignants que chez les parents, l'on reconnaît l'interférence que crée le message de l'enfant en matière de méthodologie à retenir; ce qui peut être une contrainte à l'initiative des parents. Ainsi, l'enfant incite le parent à respecter, en dernière instance, la méthode privilégiée par le maître. Il est donc difficile pour eux de transgresser la démarche proposée par l'enseignant. Cependant, à l'examen de leur

énonciation, il semble qu'éventuellement il serait possible d'en discuter avec l'enseignant. Les propos qui suivent sont exemplaires de ce mode d'énonciation:

Les enfants gardent la méthode de l'enseignant/la leur/ parce qu'à l'école ça prend celle qui est montrée! Mais au moins/ils voient qu'il y a d'autres méthodes pour arriver à la réponse.

Je n'en ai jamais discuté personnellement/mais je penserais que je pourrais peut-être en discuter avec le professeur de cette année. (P12)

Nous comprenons la prudence marquée de cette énonciation quand nous regardons le degré d'ouverture que l'enseignant concerné est en train d'instaurer en tentant de dépasser quelques vieilles réticences:

Ça ne me dérange pas quand le parent explique à sa manière. Je me dis que l'autre façon est peut-être aussi bonne que la mienne. Peut-être que ça peut mêler l'enfant. Ça dépend quoi encore là/en mathématique? Mais par contre pourquoi pas? (E12)

En outre, le climat d'harmonie existant et maintenu malgré les revendications formulées par quelques parents (3), suscite des modulations de l'énonciation selon le besoin des répondants. A cet égard, nous observons l'emploi de modalités de l'ordre de l'appréciation, de l'éventualité, du probable et le recours à des modalités prescriptives lorsque les partenaires sentent le besoin de suggérer un type d'intervention à l'autre. À ce moment là, l'énonciation réfère au partenaire en terme de groupe institutionnel plutôt qu'en termes de rapports interpersonnels. Les propos tenus par le parent de la dyade 16 sont évocateurs de cette modulation nécessaire pour marquer la désapprobation (non dite) et, pour prescrire ce qu'il faut faire ou ce qu'il serait souhaitable de faire.

Le professeur dit: "Je le dis une fois/je ne le répète pas" "Ça fait que/compris pas compris? Ça arrive ça. Moi, je n'aime pas ça. Moi, je trouve que ça ne marche pas bien comme ça. Le professeur/je trouve qu'il est là pour expliquer à l'enfant. S'il n'est pas capable de donner les bonnes explications/bien qu'il donne la place à quelqu'un d'autre/parce que je trouve que c'est à lui de chercher des manières de rejoindre l'enfant. Puis il faudrait marier* les méthodes pour les rejoindre parce que les enfants ne fonctionnent pas tous pareil.

Je trouve même qu'ils s'attardent sur bien des choses que je ne trouve pas importantes/qu'ils font perdre du temps aux enfants. Ça je trouve ça déplorable. Ils pourraient aller plus vite pour certaines choses.

Les professeurs eux autres/ils ont leurs idées puis c'est ça/c'est ça. Ils ont leurs idées sur comment ils fonctionnent à l'école puis nous autres il ne faut pas déroger de ça. Mais il faut que le professeur soit ouvert *à l'échange sur ça.

J'aimerais qu'il y ait des échanges sur la manière de fonctionner en classe. Alors/peut-être que les parents auraient moins de misère avec les enfants. Ça aiderait en tout cas/puis l'enfant avancerait mieux à l'école.

Les expressions "je n'aime pas ça" et "je trouve ça déplorable" font état de la désapprobation du mode d'intervention mené par l'enseignant. Les verbes tel que "j'aimerais", "il faudrait", "ils pourraient" et "ça aiderait" font image du non accompli à réaliser éventuellement. L'emploi de "peut-être", par exemple, marque la probabilité d'un bénéfice pour l'enfant s'il y avait "des échanges" sur la manière d'intervenir en classe. Et lorsque nous observons les propos de E16 à cet égard, nous constatons que cet enseignant explique d'une manière transcendante son mode d'intervention au parent pour qu'il s'ajuste mais il n'y a pas d'ouverture à l'échange. Ainsi, il dit:

Au début de l'année/j'explique ma façon de travailler en classe/ma façon à moi/puis un petit peu ce que j'attends qu'ils fassent à la maison. Je leur dis au début au début de l'année par exemple pour le vocabulaire: "Je ne m'en occupe pas ou presque pas. Trouvez un moyen de leur faire comprendre." J'ai dit aux parents que c'était leur responsabilité. (E16)

Remarquons que cette manière de faire rejoint l'enseignant de la dyade 14 et que dans les deux cas les revendications restent inopérantes puisque de l'ordre du non-dit. Quant aux revendications des parents, une partie est posée comme étant négociable (conditionnellement) avec l'enseignant concerné. Nous rapportons les propos suivants car ils résument l'ensemble des propos tenus en ce sens:

Si on garde un contact avec l'enseignant/ça va être plus facile d'aider l'enfant à notre manière/selon ce qu'on a appris. Moi, j'en ai discuté avec le professeur de mon enfant puis/elle revient souvent aux anciennes méthodes pour aider l'enfant. Je pense qu'ils (les enseignants) sont très à l'aise du moment qu'on garde un contact avec eux.

Je n'aime pas beaucoup la manière dont l'enseignante enseigne comparativement à avant./Il y a des tableaux partout: l'enfant est distrait/il va se fier aux tableaux. **Ça/j'en ai déjà parlé au professeur.** Je ne sais pas si ça a été reçu **mais je vais en parler encore.** Il faut amener l'enfant à être autonome/sans les pancartes. Je pense que c'est là le gros problème. (P13)

Sa critique du mode de fonctionnement dans la classe déborde à l'institution scolaire.

Aujourd'hui/Il y a moins de temps passé en classe/je déplore beaucoup ça. Je crois que s'il passait plus de temps/l'enfant apprécierait plus et apprendrait plus. **Je pense que c'est un point important à changer** dans les écoles. (P13)

Comme il a été possible de le voir, les modalités employées par le discours donnent la direction et le poids à l'énonciation. Ces modalités sont incluses à l'intérieur des opérations de jugement introduisant inéluctablement des éléments argumentatifs auxquels nous nous attardons pour mieux comprendre le sens des propos analysés.

Lorsqu'il y a convergence de points de vue par rapport à l'intervention menée et donc approbation manifeste, les éléments argumentatifs sont de l'ordre de l'exemple où on introduit des discours rapportés d'échanges ayant eu lieu antérieurement avec leur partenaire. Ces stratégies argumentatives accentuent la vraisemblance de leurs dires et créent un effet de réel rendant plus crédibles leurs propos. En outre, nous retraçons des éléments argumentatifs s'enracinant dans les savoirs pratiques tirés de l'expérience parentale et de l'expérience professionnelle. Ayant été vérifiés puisqu'expérimentés, ces savoirs servent de preuves irréfutables de la pertinence du propos. Notons que, du côté des enseignants, nous avons retracé l'emploi de plusieurs expressions véhiculées par les différents paradigmes éducatifs (Bertrand et Valois, 1980) et ayant, par la même occasion, un statut "scientifique" servant à valider les propos avancés: par exemple, «la gestion de classe» (E4-E12), «la responsabilisation de l'enfant» (E4-E13-E16), «les outils pédagogiques» (E4), «le brassage d'idée (brainstorming)» (E16), «la découverte de notions» (E14), «l'autonomie» (E4), «apprendre par découverte» (E13), etc.

Dans le cas où les parents développent un discours critique autour de l'intervention, l'argumentation se fonde sur des faits rapportés montrant la non pertinence de l'approche des enseignants vu le rôle de professionnel qu'il assume. Les propos de P13 sont particulièrement explicites.

Je trouve que les enseignants montrent des choses aux enfants qu'ils n'ont pas besoin d'apprendre avec eux. Je veux dire/les sorties éducatives/les pièces de théâtre/les films. Ils apprennent mais les bases/elles? Ils ont des bases à apprendre. Si les bases ne sont pas travaillées/ça cause des problèmes aux parents. Je pense que c'est la responsabilité de l'enseignant de les enseigner. (P13)

Lorsque les parents et les enseignants parlent de facilité ou de difficulté à échanger autour de cet objet qu'est l'intervention éducative et qu'ils attribuent cet état de fait aux attitudes des uns et des autres, nous remarquons l'emploi généralisé des métaphores de "l'ouverture" et de la "fermeture". Cet emploi contribue à spécifier l'aspect sémantique et, en même temps, à étayer l'argumentation car cette opposition métaphori-

que occupe une place de choix dans l'ensemble des activités sociales où les relations interpersonnelles sont à la base de leur fonctionnement. Par exemple, "ouverture" ou "fermeture" des patrons face aux revendications des employés, "ouverture" ou "fermeture" du gouvernement aux idées du peuple.

Au terme de ce parcours, il appert que les attitudes réciproques d'ouverture à une négociation raisonnée contribuent à une réorganisation cognitive du point de vue initial des parents. Notons cependant que malgré cette ouverture déclarée de part et d'autre, il ne se produit pas toujours des échanges en ce sens. Le non-dit et la concession perdurent chez des parents. À notre avis, ceci n'est pas sans lien avec la représentation que chacun se fait de leur rôle et de celui de l'autre. Comme ces représentations se tissent au fil des interactions vécues entre éducateurs confrontés à l'apprentissage scolaire, nous pouvons penser que le vécu relationnel antérieur y est pour quelque chose dans cette attitude attentiste des parents. Nous reviendrons plus loin sur cette attitude attentiste des parents lorsque nous aborderons la place que chacun se reconnaît et attribue à l'autre partenaire dans l'apprentissage scolaire de l'enfant.

Pour l'instant, nous abordons le deuxième thème traité avec insistance par ces répondants, c'est-à-dire les conditions favorisant l'apprentissage d'un sujet particulier.

4.2.3.2 Des conditions d'ordre psychologique et didactique: différence de priorités, ajustements et non-dit

Tout comme c'est le cas pour la thématique de l'intervention éducative, celle portant sur les **conditions facilitant la démarche d'apprentissage** est développée avec modération. Chacun y inscrit son point de vue tout en se permettant une incursion pondérée dans le champ d'exercice de l'autre. Certains font état d'échanges ayant eu lieu à cet égard et de réajustements subséquents. Une certaine partie du discours porte sur des revendications s'adressant à l'ensemble des enseignants et qu'ils aimeraient éventuellement adresser à leurs partenaires. Dans le cas de ces parents, nous observons que la manière de faire le discours prend alors la forme de la critique. On peut donc parler de partenaires qui se sont ajustés, bon gré mal gré, à des différences de préoccupations liées au contexte où ils interviennent. Les parents se centrent davantage sur les conditions renvoyant à la dimension affective du sujet-apprenant alors que les ensei-

gnants se centrent sur la dimension cognitive liée à l'acte d'apprendre. Les premiers se situant dans un modèle éducatif humaniste et les seconds dans un modèle rationnel. Cependant, les partenaires ayant une préoccupation commune pour le sujet psychologique particulier, supposent tous les deux la mise en place de conditions favorisant une démarche personnalisée d'apprentissage. Ceci constitue le point d'ancrage de l'harmonisation des points de vue. Par ailleurs, nous ne pouvons pas ignorer les propos des enseignants sur les conditions d'ordre psychologique dont ils déplorent l'aspect lacunaire dans le contexte actuel. Par exemple, la faible capacité de concentration, la démotivation à apprendre, la faible capacité de l'enfant à fournir un effort constant, etc. Ainsi, ils marquent leur désenchantement face au sujet avec lequel ils doivent composer.

Voyons comment chaque groupe de partenaire énonce et argumente son point de vue, comment certains d'entre eux expriment leur insatisfaction et prescrivent des recommandations à l'autre ou aux membres de son groupe d'appartenance dans lequel il est inclus implicitement.

Tant l'énonciation des enseignants que celle des parents est révélatrice d'une adhésion forte de l'énonciateur aux propos qu'ils avancent, car ils emploient le «je» ou le «moi, je». D'ailleurs, les propos mêmes portent les traces de l'ancrage de l'énonciation dans le vécu parental et l'expérience de vie ou l'expérience professionnelle comme nous le verrons dans les exemples rapportés plus loin.

Ainsi, les parents déterminent que les conditions d'ordre psychologique s'avèrent être garantes de la poursuite harmonieuse de la démarche d'apprentissage scolaire et qu'en conséquence ces dernières **doivent** être respectées, et qu'**il faudrait** que l'enseignant les instaure dans sa classe. Ces conditions relèvent du sujet lui-même et en même temps de l'aspect relationnel lié à l'acte d'apprendre. Les propos tenus par ces deux parents font écho de cette détermination fermement effectuée par l'ensemble de ces parents et d'une prescription s'adressant aux enseignants:

Moi, je suis sûre que l'apprentissage ça dépend d'abord de notre vouloir/de notre motivation à apprendre. L'enfant qui est motivé va arriver en bout de ligne* à apprendre/même si c'est difficile pour lui. Moi, je suis sûre de ça parce que dans la vie c'est comme ça/puis je le vois avec mes enfants. C'est comme ça.

Il faut que le professeur mette l'enfant à l'aise au point de départ. S'il ne le met pas à l'aise au point de départ/on dirait qu'il le sent/ puis il ne fonctionnera pas//du début à la fin de l'année. Moi/en tout cas/d'après ce que j'ai vu comme parent/d'après mes enfants/c'est important. (P12)

Pour bien apprendre/je pense qu'il faut être très bien. L'enfant doit se sentir bien aussi à l'école. Il doit être en confiance/il doit se sentir appuyé s'il pose une question/il ne faut pas qu'il se sente vexé/qu'il ait peur de poser des questions. Souvent/c'est ce qu'il revient souvent/cette peur de poser des questions puis de se faire reprendre par l'enseignant.

Ça/je crois que ce sont des points très importants pour un bon apprentissage. (P13)

Nous remarquons que la détermination inscrite dans l'opération de jugement formulée a pour but de préciser le facteur jugé central. L'expression «ça dépend d'abord» est utilisée en ce sens. D'autres parents emploient les termes «c'est le point de départ» (P8), «c'est à la base la motivation» (P13), "la motivation c'est la première chose pour apprendre" (P4), pour ensuite prédiquer autour de son importance. En outre, le jugement porte les traces de la manière dont les répondants modulent leur énonciation. Les modalités sont de l'ordre du certain et souvent réitérées à l'intérieur d'une même opération de jugement. Des expressions métaphoriques sont introduites soit pour illustrer la détermination, soit pour étayer fortement la justification, comme nous avons pu le voir.

Outre ces métaphores servant au plan argumentatif, nous remarquons la présence de références à l'irréfutable puisque le jugement est posé comme découlant de l'expérience de vie et des observations faites auprès de leurs enfants: «dans la vie c'est comme ça» et «je le vois avec mes enfants». Irréfutable puisqu'expérimenté et observé comme le veut la méthode expérimentale qui est encore la voie d'accès pour arriver à la connaissance dite «objective».

Avant de procéder à la prescription aux enseignants concernant l'aspect relationnel maître-élève, les parents affirment avoir tenu compte de cet aspect tout au long du parcours d'intervention auprès de leurs enfants et, marquent également le degré d'importance qu'ils accordent à cette condition.

En ce qui concerne la prescription adressée à l'ensemble des enseignants, nous observons que l'énonciateur efface les traces de sa présence en employant un **il** pour ajouter de la crédibilité, de l'objectivité à l'énoncé. A ce **il**, se juxtapose le verbe **fa-**

loir qui entraîne inéluctablement un **devoir-faire** ainsi qu'un **devoir-être** implicitement inscrits. En effet, «il faut que le professeur mette l'enfant à l'aise» ce qui implique de sa part une attitude (devoir être) empathique. Le pouvoir et le droit d'adresser cette prescription à l'autre partenaire, repose encore une fois sur les savoirs émanant de l'expérience parentale: des observations faites auprès de leurs enfants les amenant à une connaissance valable, crédible concernant l'aspect en question. Notons que cette prescription reste, plus souvent qu'autrement, non connue de la personne à qui elle s'adresse.

Concernant cet aspect relationnel jugé important pour un meilleur apprentissage, un parent attire notre attention sur le fait que l'enseignant intervenant auprès de son enfant, a pris en considération ses remarques:

Je lui ai dit à son professeur que c'était important que l'enfant sente qu'elle l'aime: "C'est important qu'il sente que tu l'aimes/oui. Il pense que tu ne l'aimes pas". Je lui ai dit ça. Elle a dit "Ce n'est pas vrai!"—"C'est ce qu'il m'a dit: "mon professeur/elle ne me parle pas/elle ne m'aime pas". **Elle a fait attention** après/l'enfant me l'a dit qu'elle s'occupait plus de lui. (P12)

Nous observons, à la lecture de ces propos, un souci de nous faire connaître son point de vue, l'action menée et la pertinence de son intervention en utilisant le discours rapporté indirect (ce qu'elle lui a dit) et le dialogue rapporté. Ainsi, l'effet positif que l'enfant rapporte au parent est preuve irréfutable du bien-fondé de son agir et des retombées positives de l'échange avec l'enseignante. Cette manière de procéder crée un effet de vraisemblance et, sert en même temps d'argumentation car cette stratégie ajoute de la crédibilité à l'énonciation.

Même si les conditions d'ordre didactique retiennent particulièrement l'attention des enseignants, les conditions d'ordre psychologique relevant du sujet en situation d'apprentissage sont aussi au coeur de leurs préoccupations. Il faut rappeler ici que les conditions d'ordre didactique sont pensées en vue d'instaurer une démarche d'apprentissage personnalisée, donc il va de soi qu'ils posent des conditions renvoyant au sujet psychique.

À l'instar des parents, majoritairement les enseignants de ces dyades énoncent sur le rôle important que joue la motivation du sujet dans l'apprentissage. Ils parlent égale-

ment de la concentration, de la confiance en soi ainsi que du bien-être affectif personnel comme conditions préalables à l'apprentissage. Un enseignant souligne l'importance du niveau de conscience de l'apprenant eu égard à sa démarche, montrant ainsi une préoccupation pour les savoirs métacognitifs.

D'ores et déjà, on peut dire que l'énonciation des enseignants est plus étoffée que celle des parents autour des conditions psychologiques relevant du sujet lui-même mais qu'elle est peu développée quant à la relation empathique maître-élève. Examinons quelle forme prend cette énonciation et quelles sont les stratégies argumentatives utilisées.

Inscrivant par l'emploi d'un «je» personnel la place d'où ils énoncent, les enseignants déterminent cinq conditions qu'ils qualifient d'essentielles à l'activation du processus général d'apprentissage. Ils établissent également, à l'intérieur de cet ensemble de conditions, un ordre d'importance eu égard au fonctionnement cognitif de l'élève. Ainsi, la motivation intrinsèque est identifiée comme étant la condition première assurant la deuxième, soit la capacité de concentration. Ils associent motivation à concentration et à activation du processus cognitif du sujet, ce qui nous rappelle leur conception de l'apprentissage inspirée fortement du modèle de Gagné (1975). Examinons d'abord l'énonciation autour de ces deux conditions pour ensuite considérer celle formulée autour des conditions devant s'y greffer, soit la confiance en soi, le bien-être psychologique personnel et l'autonomie intellectuelle. Les propos suivants sont éloquentes :

La motivation c'est important/c'est le moteur*/c'est le moteur*/la motivation/l'intérêt. **Je veux dire la motivation** intrinsèque qu'ils ont d'apprendre. **Il faut que l'enfant soit motivé.**

Puis/quand il faut les **trainer*/les remorquer***là/c'est très **lourd*/puis en plus/on** ne parvient pas à les intéresser/à avoir leur concentration. **Ça va ensemble la motivation puis la concentration.** Puis/sans ça, l'enfant n'arrivera pas à suivre/puis à comprendre. Il va perdre le fil*des explications très vite/le fil des idées*. (E12)

À partir de cette énonciation typique au groupe d'enseignants, nous observons qu'ils déclarent la motivation comme condition première. Des assertions de ce genre sont illustrées par le recours à l'emploi d'expressions métaphoriques, contribuant à stabiliser le sens et, en même temps, à faire connaître la portée souhaitée de l'énonciation. Outre la métaphore du «moteur», nous retrouvons celle du «point de départ» et celle du

«cœur» qui nous porte à croire qu'elles s'enracinent dans une représentation mécanique ou biologique de l'acte d'apprendre.

Un énoncé déclaratif entraîne nécessairement une prescription, car la déclaration est la porte d'entrée à cette modalité puisque s'appuyant sur l'autorité d'affirmer que les choses sont ainsi. Ainsi la prescription s'adressant à l'enfant, «il faut que l'enfant soit motivé/qu'il soit concentré», fait référence au **devoir-être**. L'autorité se fonde dans les savoirs émanant de l'expérience, donc irréfutables. Ses références sont inscrites à l'intérieur d'exemples contraires, comme c'est le cas dans les propos qui suivent.

Remarquons que dans l'exemple cité, l'association motivation/concentration est très explicite. Elle est posée aussi par les autres enseignants qui, en utilisant la modalité du falloir, obligent l'enfant à répondre aux exigences d'être concentré et intéressé à la connaissance. Par exemple:

Il faut que l'enfant démontre de l'intérêt/ il faut qu'il me regarde moi/qu'il soit concentré. S'il n'est pas intéressé/il ne va pas se concentrer. Je m'attends à ce qu'il réponde à mes questions/qu'il démontre de l'intérêt/ **qu'il s'implique/qu'il soit attentif/** autrement là.....

Quand il se détourne/parle/qu'il ne me regarde pas/ je le vois/ il ne comprend pas l'enfant/il est perdu. Je le vois dans ses yeux. (E13)

On peut donc parler de traces d'une argumentation composite, résultat du recours à plusieurs stratégies. Ainsi, les enseignants font appel aux exemples contraires, tirés de la pratique, stratégie qui amène le locuteur à adhérer à son point de vue en le faisant procéder à une généralisation et en lui faisant croire qu'il s'agit d'une démonstration. De même, le recours à des expressions métaphoriques permet d'amener le locuteur à accepter des positions qui exigeraient plus d'explications. Toujours dans le but d'asseoir et de valider leurs points de vue, les enseignants recourent à des termes reconnus dans le domaine éducationnel «motivation intrinsèque» (E12), «un certain niveau de concentration» (E8), «la capacité de concentration» (E14), etc. En outre, le jeu des reprises vient assurer la cohérence du discours et, ainsi, son pouvoir de convaincre.

Pour traiter les autres manières **d'être** que l'activation du processus d'apprentissage exige tel la confiance en soi, le bien-être psychologique et l'autonomie intellectuel-

le, les répondants mènent une énonciation et une argumentation semblables à celles utilisées jusqu'à maintenant. Les propos qui suivent illustrent ces éléments.

Quand on a **confiance en soi**/ça va bien dans l'apprentissage. **Moi, je mise*** beaucoup sur la confiance/l'autonomie de l'enfant. Des fois ils viennent me voir puis **je n'explique pas/je lui fais relire/puis je lui dis**: "Essaie encore une fois. Si vraiment en le relisant tu n'as pas compris tu reviendras me voir". Trois sur quatre ne reviennent pas. Puis quand ils viennent me montrer la réponse: "Je savais que tu étais capable". **Il faut que l'enfant soit autonome** puis qu'il ait **confiance en soi**. **Moi, je** dis que la confiance en soi dans l'apprentissage c'est primordial/ presque autant que **l'intérêt**. (E12).

À mon avis/ **je** pense qu'il faut que l'enfant ait **confiance en lui** pour apprendre. **Moi, j'en ai une là/elle** manque de confiance en elle. Je lui dis de **faire** quelque chose puis elle revient me voir 4 à 5 fois. Elle ne décide pas toute seule. Il faut avoir une confiance en soi/ qu'elle va être capable de le faire/Autrement/ **l'autonomie intellectuelle** ne s'atteint pas. (E 14).

L'enfant **qui ne file*** pas/**moi, je** me dis qu'il ne peut pas apprendre parce qu'il pense à autre chose. Il n'est pas disponible pour apprendre. Puis tu le vois dans la classe/ça transparait/ses yeux sont pas là. Ça ment pas/il est parti*. (E13)

Résumons nous. Les enseignants de ces dyades ont élaboré un discours où ils inscrivent un **devoir-être** psychologique du sujet nécessaire à l'enclenchement du processus d'apprentissage. Conditions que les parents ne posent pas de la même manière. Il est intéressant de rappeler que ce **devoir-être** prend la forme du nécessaire et de l'obligation par l'emploi du verbe falloir. Néanmoins, ces enseignants n'ouvrent pas d'une manière explicite sur la nécessité de mettre en place une relation très empathique comme le souhaite l'ensemble de ces parents. Sur ce point, nous pouvons donc conclure que leurs préoccupations divergent, et que, probablement, cela dépend du type de rapport que chacun vit avec l'enfant. Ce constat nous semble important, d'autant plus que cette divergence de points de vue n'est abordée que par un seul parent lors d'une rencontre avec l'enseignant où l'échange a été bénéfique.

Après lui avoir dit que l'enfant avait besoin de se sentir aimé/qu'il ne le sentait pas/Ça a aidé beaucoup l'enfant parce qu'**après elle était plus attentive à lui/puis lui** c'est un enfant qui a besoin de se sentir aimé/à l'aise d'abord. Alors/il a mieux fonctionné. (P12)

Par ailleurs, les enseignants de ce groupe ont élaboré un discours autour des **conditions d'ordre didactique** à instaurer, vu la place de choix réservée à l'enfant dans la démarche d'apprentissage. Quelques fois, ils déterminent les conditions essentielles pour que l'interaction entre pairs soit bénéfique pour l'apprentissage de l'enfant. Selon la perspective privilégiée, ils situent le type de gestion de classe nécessaire à l'ap-

proche pédagogique proprement dite. Majoritairement, ils déclarent l'importance et décrètent la nécessité de donner la chance à l'enfant de s'exprimer en cours de démarche soit collective, individuelle ou interactive. Plusieurs (4) déplorent la pauvreté du matériel didactique et souhaitent, éventuellement, qu'il soit mis à jour. Finalement, plusieurs disent valoriser le succès personnel plutôt que modèle compétitif et en font une condition favorisant la démarche de l'enfant.

Examinons quelles sont les modalités énonciatives et argumentatives employées par les répondants pour nous faire connaître ces conditions qui constituent une sorte d'environnement didactique à mettre en place nécessairement si l'on veut que l'enfant soit actif. Examinons les propos formulés en ce sens.

Pour que ce soit efficace pour l'enfant, il faut que ce soit bien structurée la situation d'apprentissage. Tout doit être bien structuré si on veut que l'enfant apprenne.(E4)

Les enseignants de ces dyades utilisent les modalités énonciatives du «je» et «moi, je» comme le font d'ailleurs tous pour s'approprier du discours et inscrire une certaine autorité à se prononcer. Cette autorité liée à l'expertise en tant qu'expert de la méthodologie permet de fixer les conditions que l'on doit mettre en place. De plus, les énoncés portent les traces de plusieurs opérations de jugement où des propositions déclaratives fermes de la modalité de l'ordre du certain, de la modalité de l'ordre du nécessaire appuie l'argumentation.

Ce type d'énonciation se retrouve pour argumenter les discours portant sur les conditions fixées pour le travail en équipe, pour la condition essentielle à la mise en application de l'approche pédagogique (gestion de classe) et pour la condition à respecter en cours de démarche méthodologique.

À cet égard, les propos suivants des enseignants font écho de cette organisation discursive.

Le premier critère relatif au travail entre pairs (2) est l'affinité affective. Moi, je trouve que les enfants de la dyade doivent absolument bien s'entendre/ puis aussi doivent présenter des habiletés complémentaires.

Je jumelle par tempérament/puis aussi/Moi, je trouve qu'il faut qu'il y en ait un qui soit capable d'aider l'autre/ qui soit capable de lui faire comprendre son idée à lui. C'est correct comme ça/ sans qu'il soit trop fort. Il y en a toujours un d'abord. (E4)

Les enseignants ouvrent aussi sur les conditions de fonctionnement pour qu'il y ait apprentissage lors d'interactions entre pairs. Les idées émises par E16 font écho de leur dire car il opte d'emblée pour le mode interactif de construction des savoirs basé sur les principes de l'apprentissage coopératif.

C'est aux enfants de trancher*. C'est à eux de trancher/ Moi, je ne tranche* pas. Moi, je dis: "Qu'est-ce que vous en pensez? Pourquoi tu n'es pas d'accord/ toi/ toi? Tu dis telle affaire, pourquoi? Bon, qu'est-ce que vous allez décider?" On dirait qu'à ce moment là/ ils allument*: "Ah! Bien c'est vrai". Ils ont compris.

Nous retrouvons le même type d'énonciation lorsque les enseignants parlent de la gestion de classe pour assurer le climat favorable à l'application de l'approche pédagogique. Les stratégies de gestion deviennent une sorte de pédagogie en soi: tout passe par l'approche «de gestion de classe». Les propos de E8 sont représentatifs des discours de tous les enseignants à propos de la discipline.

Ça prend une discipline/ de l'ordre dans une classe. Ce n'est pas n'importe qui qui parle n'importe quand de n'importe quoi. Il faut un minimum de réglementation. Autrement, c'est le "free for all" puis ce n'est pas possible d'enseigner/ puis les enfants ne peuvent pas apprendre.

Mais tout ça c'est supporté aussi par une gestion de classe. Tu vois au tableau/ j'ai un coin d'harmonie. Alors/ à partir de ça/ il y a consultation pour toutes les prises de décisions avec les élèves. Tout le temps/ ça supporte/ même si on travaille en sous-groupe. On a des règles de vie de classe. Ça/c'est important.

Les enseignants énoncent d'une manière similaire sur l'importance de la verbalisation et la nécessité pour eux de donner l'occasion à l'enfant de le faire. Les propos ci-dessous illustrent bien ce que dit l'ensemble de ces enseignants.

C'est important de faire verbaliser l'enfant aussi: "C'est là que j'ai fait une erreur". À ce moment là/je trouve que l'enfant apprend/il allume*: "Ah! Bien/c'est vrai!" Moi, je trouve que c'est important de verbaliser sa façon de faire. Ça permet d'apprendre en même temps parce que l'enfant peut s'apercevoir en l'expliquant où est ce qu'il s'est trompé/puis repartir à neuf*. Je trouve que c'est une bonne manière pour apprendre/ la verbalisation. (E4)

Si on examine les stratégies argumentatives sous-tendant l'énonciation, on constate qu'elles sont multiples. Il y a toujours la présence de reprises assurant la cohérence à faire valoir. Pour l'essentiel, l'argumentation repose sur les savoirs d'expérience articulés à ceux de nature plus théorique. Les savoirs d'expérience ont un poids argumen-

tatif incontestable pendant que les savoirs plus théoriques viennent cautionner une connaissance dans le domaine éducationnel. Par exemple: "critère" (E4), "formation des dyades" (E4), "consensus" (E4), "règlementation" (E4), "coin harmonie" (E4), "gestion de classe" (E4-E8), "règles de vie" (E4), "outil de gestion" (E4), "verbalisation" (E4-E8-E16), etc. sont des mots utilisés pour supporter les savoirs d'expérience.

Ainsi, l'énonciateur crée un effet de vraisemblance visant à valider les propos. En outre, les savoirs d'expérience sont mis en lumière par l'emploi de métaphores visant la démonstration incontestable du bien fondé des choix. Par exemple, lorsque l'enseignante dit: "il allume", elle essaie de convaincre son locuteur sans que ce dernier n'ait le temps de questionner sa logique: importance de verbaliser, perception de l'erreur et compréhension par "insight". Ce qui l'amène à affirmer que l'enfant va "repartir à neuf*". Il manque quand même une étape dans son raisonnement, soit le pourquoi de l'erreur et comment le dépasser.

Outre ces conditions, quelques enseignants (4) déplorent la désuétude du matériel didactique. Pour eux, ce matériel fait parti des composantes essentielles à la mise en scène didactique vu le contexte social actuel. L'énonciation porte les traces de ce désenchantement et du souhait lié à la nécessité reconnue du matériel didactique. En effet, nous retrouvons, à l'intérieur des opérations de jugement des modalités appréciatives, de l'ordre de l'éventualité et du nécessaire. Ainsi, nous avons retracé des expressions comme: "je déplore" (E14), "je trouve ça dommage" (E12) marquant la non appréciation de la situation, des expressions comme: "j'aimerais" (E12), "peut-être que ça aiderait si..." (E8) marquant le souhait d'amélioration de la situation. Nous retraçons ensuite des modalités marquant la nécessité d'adapter le matériel et d'avoir du matériel intéressant pour les enfants. L'exemple qui suit fait écho de ce genre d'énonciation:

Moi, j'aimerais ça avoir du matériel très sophistiqué pour intéresser l'enfant d'aujourd'hui/mais on est limité aux feuilles. Moi, je déplore ça. Moi, je me dis/il faut vraiment adapter les écoles au règne d'aujourd'hui/si non, tu ne rejoins pas l'enfant/ça se voit. C'est difficile de le rejoindre parce qu'il y a comme une barrière*/entre l'école et la société. En tout cas/ce sont mes observations/les constatations que j'ai faites. Ça nous prendrait du bon matériel. (E 12)

L'énonciation des enseignants a cet égard repose sur une argumentation menée à partir des constats faits en milieu de pratique: "ça se voit", "je m'aperçois bien que j'ar-

rive pas à intéresser l'enfant" (E13). Notons que l'emploi des verbes "voir", "apercevoir" font image du perçu lors d'observations. Observations et constats sont des éléments argumentatifs de poids puisque renvoyant à un des principes de la méthode expérimentale vue socialement comme celle menant à la connaissance valable. Également, la justification renvoie à une observation portant sur la discontinuité entre le contexte social large et celui plus restreint qu'est l'école. L'emploi de la métaphore "barrière" est non seulement utile au plan sémantique mais sert ici d'image forte visant à convaincre rapidement l'interlocuteur.

Au terme de l'examen des parcours discursifs, il ressort que ces partenaires s'accommode dans une certaine mesure aux conditions mises en œuvre dans chacun des contextes (Famille/École). Cependant, il semble que, de part et d'autre, on souhaite l'instauration de certaines conditions: les parents aimeraient une relation plus empathique entre le maître et l'élève; les enseignants souhaiteraient un état d'être psychologique chez l'élève plus favorable à l'activation du processus d'apprentissage qu'ils tentent de susciter par le biais d'instauration de plusieurs conditions d'ordre didactique. Malgré une certaine convergence de point de vue, certaines conditions demeurent de l'ordre de l'éventuel à construire et à appliquer. Mais encore faut-il que le non-dit devienne objet d'échange effectif parce que dans le cas de ces partenaires, il semble rester lettre morte.

Nous introduisons maintenant ce qui émerge des productions discursives relativement au rôle que chacun s'attribue et reconnaît à l'autre partenaire dans la démarche d'apprentissage scolaire.

4.2.3.3 Des rôles distincts: hiérarchisation des rôles qui perdure chez la majorité de ces éducateurs.

La thématique du rôle d'éducateur par rapport à l'apprentissage scolaire est systématiquement traitée par les partenaires de ces dyades. En effet, tant les parents que les enseignants circonscrivent leur rôle tout en le délimitant, et marquent les difficultés d'exercice eu égard à leur institution d'appartenance. Chaque groupe d'éducateur définit le rôle de ses partenaires. Ainsi, les enseignants ouvrent sur le rôle non-tenu de plusieurs parents et sur la quasi entière responsabilité qu'ils doivent nécessairement assumer. De leur côté, les parents font de même. À ce moment du discours, l'énonciation

prend une forme critique qui s'adresse au groupe-partenaire tout en épargnant les éducateurs avec lesquels ils sont jumelés, car ils affirment qu'eux jouent bien leur rôle.

Examinons comment les parents et les enseignants procèdent discursivement pour circonscrire leur rôle et celui du partenaire institutionnel ainsi que pour faire connaître les difficultés rencontrées dans l'exercice de leur rôle d'éducateur.

- **Rôle du parent tel que conçu par chacun des partenaires.**

À la lecture des segments des discours autour du **rôle que le parent s'attribue**, nous constatons qu'ils déterminent leur rôle eu égard à leur vécu expérientiel et au rôle dévolu à l'enseignant. Ainsi, ils le voient subordonné à celui du maître et, conséquemment, le caractérisent comme étant un rôle de soutien technique et moral. À cet égard, la forme que prend l'énonciation et les termes employés illustrent bien les significations qu'ils veulent faire connaître. D'une énonciation porteuse de l'idée personnelle qu'ils endossent, ils passent à une énonciation renvoyant davantage à une idée collectivement partagée par les membres de leur groupe.

Ainsi, l'énonciation est d'abord prise en charge entièrement puisque nous retraçons l'emploi constant du «moi, je» ou «je» pour dire comment ils voient leur rôle et/ou comment ils le jouent. Cette prise en charge s'enracine dans le vécu parental par rapport à l'apprentissage scolaire les autorisant à se positionner, car ils l'inscrivent clairement par des opérations de jugement. Les modalités employées vont en ce sens comme nous pouvons l'observer dans les propos exemplaires que nous rapportons ci-dessous. Ces modalités inscrivent un niveau élevé de certitude des propos tenus, par le recours à des verbes d'état et factifs au mode indicatif comme "c'est", "je vois", "je dis" et des adverbes comme "vraiment", "certainement", "absolument", etc. sont des indicatifs en ce sens.

Mon rôle/vraiment/c'est un rôle de soutien à l'enfant à la maison/Je trouve. Puis/je le fais au maximum. Je dois m'impliquer/puis je pense que c'est important. Il faut les suivre de près puis il faut les motiver/les encourager. On doit aider le professeur pour l'apprentissage scolaire. (P4)

Nous remarquons à l'intérieur de cette dernière partie de l'exemple que la notion d'obligation (**falloir faire et devoir faire**) vient s'adjoindre à celle de rôle: tout rôle

social impliquant inéluctablement des **devoirs**. Dans tous les énoncés portant sur le rôle du parent nous retraçons l'emploi d'un "je dois" ou "on doit" en tant que parent assurant le rôle de support technique et moral. Les énonciateurs laissent dans l'énoncé les marques d'une prise en charge collective de l'ensemble des parents.

C'est également à partir d'une énonciation initiée par l'emploi du «nous» ou «on»: nous, que les parents déterminent le domaine principal où s'exerce leur rôle et, par la même occasion, où se concentre obligatoirement celui de l'enseignant. Les dires du parent de la dyade 12 font exemple de ce mode d'énonciation:

C'est bien certain que nous autres nous donnons l'éducation aux enfants. Mais l'instruction/ c'est eux qui la donne avec notre support. Mais le gros*/ c'est eux qui doivent l'assurer.

L'argumentation insérée tout au long du parcours discursif renvoie aux droits de participer pleinement à la démarche scolaire de leur enfant: droits acquis par tradition et, aussi, droits reconnus par le ministère de l'Éducation. Notons que ces devoirs sont posés, plus souvent qu'autrement, implicitement mais que les droits qui en découlent le sont d'une manière plus explicite comme nous l'avons vu. Par exemple, le propos de P4 et P12 font image de cette manière de circonscrire le rôle du parent:

Moi/même si l'enfant n'a pas de problème// je suis constamment là avec l'enfant pareil. Mais le point de départ est assuré par le professeur/travailler les matières avec les enfants.

Moi, je leur fais finir l'évolution du travail commencé en classe. Moi/ c'est ça mon rôle/je trouve. (P4)

Moi, je vois ça/ présentement//je vois mon rôle comme étant celui d'un superviseur/ au point de vue académique. Je demande les leçons/ je le supporte dans le sens que je le fais lire. C'est un rôle de soutien ça/ c'est devenu un rôle de support vraiment.

Il faut aussi les motiver à continuer à étudier c'est vraiment comme ça que je vois ça/ soutien académique//encouragement. (P12)

L'emploi des adverbes comme "présentement" ou bien "à présent" de (P16), et "actuellement" de P13 permet aux répondants de situer dans le temps la nature attribuée au rôle de parent, car il a évolué, s'est extensionné au fil des changements amorcés dans la société et plus particulièrement dans le domaine éducationnel.

Reconnaissant l'expansion du rôle de parent par rapport à l'apprentissage scolaire, les parents qualifient ce rôle "d'important" pour la poursuite harmonieuse de la démarche d'apprentissage dont ils se disent avoir le devoir d'y participer. Examinons les extraits des entrevues de P13 et P16, car ils illustrent bien comment ces parents qualifient leur rôle:

La participation des parents dans l'apprentissage scolaire est très importante. Il faut qu'ils soient là/autrement ça n'ira pas bien. C'est très important de compléter à la maison ce qu'il n'a pas compris à l'école. (P17)

Je trouve que le rôle du parent avec l'enfant est un rôle important parce que si on ne suit pas l'enfant dans ses travaux académiques/l'enfant ne fonctionnera pas. Je trouve la démarche de mon enfant importante. (P16).

Pour montrer qu'ils assument leurs devoirs, les parents font état des actions qu'ils mènent, des paroles qu'ils adressent à leurs enfants pour les soutenir eu égard aux deux volets de leur rôle. Par exemple, P14 dit:

Moi, je les encourage/ je leur dis que c'est beau. Puis quand c'est moins beau/je leur dis: "tu aurais pu faire un petit peu mieux". Ils s'aperçoivent qu'ils ont des réussites et ça les encourage pour aller plus loin.

Notons que les parents, soucieux de l'enfant, mettent en avant les bénéfices découlant du rôle bien tenu et/ou les incidences du retrait des parents face à la nature complexe du rôle à tenir. Les propos de P16 vont dans le même sens que ceux de P14 rapportés ci-haut.

En toile de fond, nous remarquons le recours à des arguments très valorisés dans notre société actuelle tel que la réussite scolaire et le bien-être psychologique de l'enfant. Les propos qui suivent sont évocateurs.

Le pauvre enfant/il a besoin d'être encouragé dans sa démarche/autrement il n'arrivera pas. On doit voir à ce qu'il réussisse et qu'il soit heureux. (P8)

Une autre manière d'argumenter se traduit par l'emploi d'expressions culturellement ancrées tel que "superviseur" (P12), "soutien" (P13-P14-P16), "support" (P4), qui ont comme fonction de donner du poids à l'énonciation puisque relevant du consensus social depuis longtemps établi.

Il importe maintenant de rapporter les propos d'un parent qui se distancie de la position générale adoptée par le groupe concernant le rôle des parents dans l'apprentissage scolaire. Soulignons que ses dires définissent son rôle comme devant se jouer avec l'enseignant selon une dynamique réursive. En ce sens, il mène une énonciation affirmative et de l'ordre du devoir être comme nous le constatons dans les segments suivants.

Moi, je suis un soutien à l'enseignant et ce que je travaille à la maison ça revient à l'école. C'est un va et vient*/c'est un cercle*/c'est une boucle* si on veut. Ça doit continuer tout le temps sans arrêt parce que c'est comme une force centrifuge*: Si le mouvement arrête/on perd tout/il n'y a pas moyen de continuer à fonctionner* pour le bien de l'enfant/puis c'est très grave pour un enfant. Je pense que l'objectif d'un enseignant c'est l'apprentissage de l'enfant/le même que le nôtre d'ailleurs. (P13)

L'énonciation est similaire à celle des autres parents à quelques exceptions près. C'est l'emploi de métaphores qui semble devenir nécessaire pour spécifier le sens qu'il veut faire connaître de la dynamique réursive découlant de sa conception non-hiérarchique des rôles d'éducateurs. Ainsi, nous remarquons quatre expressions faisant image et éblouissant l'interlocuteur. Celui-ci se fait distraire par ces métaphores et se laisse convaincre sans plus de justifications. Le contre exemple vient étayer le déjà avancé et l'emploi d'expressions reconnues, valorisées dans le domaine éducationnel vient ajouter de la crédibilité au récit. Par exemple, "le bien de l'enfant" et "l'objectif d'un enseignant c'est l'apprentissage de l'enfant, le même que le nôtre". Cette dernière expression relève du discours promu actuellement par les diverses instances de ministère de l'Éducation, donc, porteuses d'une autorité irréfutable.

Résumons nous. Les parents de ces dyades, à l'exception de P13, s'attribuent un rôle de soutien technique et moral à exercer auprès de l'enfant comme la plupart des enseignants leur reconnaissent. Ils définissent le rôle de l'enseignant comme étant de premier plan et en terme d'expert responsable de l'appropriation des savoirs académiques. À une exception près, P13 s'éloigne de la conception traditionnelle du rôle du parent en optant pour un rôle complémentaire, tel que mis en avant par les tenants d'une approche symbiosynergique de l'apprentissage scolaire. Approche basée sur le principe de la réciprocité des savoirs des éducateurs concernés et, du même coup, sur le partage mutuel des tâches. Notons que les autres parents optent pour une complémentarité des rôles de type plus hiérarchique.

Cohérents avec cette option, les parents affirment que le sujet des rôles est “délicat” à aborder avec les enseignants. Il apparaît difficile de transiger autour de la notion de rôle d’éducateur vu les lieux différents d’exercice et la formation professionnelle qu’ont reçue les enseignants. Il est effectivement possible d’avoir de l’information sur le rôle de soutien technique, mais il demeure difficile, selon ces parents, de remettre en cause le rôle tel que joué par l’enseignant. C’est du moins ce qui transparaît à la lecture de la partie de discours comme celle-ci:

Je trouve que c’est vraiment délicat* de parler des rôles de l’enseignant en classe/ même si je pense que mes idées ne sont pas mauvaises/c’est embêtant*. Peut-être qu’elle l’aurait bien reçu cette année. Je ne le sais pas vraiment. (P16)

S’immiscer dans le champ d’exercice de l’autre partenaire apparaît donc comme un geste délicat à poser. Nous pouvons penser que, majoritairement, les parents n’osent pas transgresser les modèles éducatifs en place pour s’orienter vers un modèle symbiosynergique où les rôles sont considérés selon le principe du mutualisme éducatif.

Bref, l’ensemble des parents de ces dyades semblent se conformer au rôle traditionnellement reconnu à leur groupe par l’ensemble des enseignants incluant ceux concernés dans la relation vécue. Celui qui opte pour une conception novatrice du rôle du parent reçoit une réponse positive de la part de l’enseignant concerné car ce dernier est des rares enseignants de ces dyades à opter effectivement pour cette manière de concevoir le rôle du parent.

Examinons comment les enseignants de ces dyades **cernent le rôle des parents partenaires**, le délimitent ou l’intègrent au leur et ce qu’ils disent du rôle tenu par l’ensemble des parents, excluant ceux des dyades en question. Par la suite, examinons comment quelques enseignants (E13 et E16) conçoivent le rôle à jouer éventuellement, idéalement.

Majoritairement, les enseignants définissent le rôle des parents comme étant un rôle de soutien au leur: ces derniers **doivent** assurer le suivi à la maison et encourager l’enfant dans sa démarche d’apprentissage. Seulement deux enseignants (E13 et E16) optent pour une définition différente du rôle des parents car ils souhaitent voir des pa-

rents dépasser celui actuellement tenu. Ils **veulent** que les parents contribuent pleinement à l'élaboration des savoirs chez l'enfant.

D'emblée, nous remarquons dans l'énonciation une prise en charge personnelle des jugements posés sur le rôle du parent car ils emploient le «je» ou le «moi, je» en tant qu'enseignant expérimenté et donc autorisé à déterminer le rôle du parent par rapport à celui qu'il assume. Les propos tenus par l'enseignant de la dyade 8 nous montrent qu'ils déterminent deux volets au rôle par le biais d'opérations de jugement. Il est intéressant de remarquer que la majorité des parents se reconnaissent dans ces énoncés. L'énonciation laisse transparaître une certaine transcendance qui se traduit effectivement par l'emploi d'adverbes comme "aussi", de modalités relevant plutôt du probable "je trouve", de modalités formulées de manière prescriptive "il faut faire", accompagnées d'un recours au métadiscours parsemé d'adverbes comme "vraiment" pour spécifier le sens porté par le déjà dit.

Je trouve que le parent a un rôle à jouer aussi dans l'apprentissage scolaire là. Puis/il faut que le parent s'intéresse aussi à ce que l'enfant fait dans sa journée/ il faut vraiment qu'il collabore aussi avec le professeur/il faut qu'il voit aussi à ce que l'enfant fasse les travaux qu'il a à faire à la maison. Il faut que le parent collabore/assure un suivi à la maison. C'est important qu'il collabore pour moi/dans le sens de faire sa part/pas vraiment d'expliquer mais de regarder ce que l'enfant fait/de lui aider parce que nous/on est débordé à l'école avec 28. Puis si le parent n'aide pas/bien ça paraît en classe! C'est important aussi que les parents soutiennent moralement l'enfant pour qu'il se sente appuyé. (E8)

L'autorité qui se dégage de la fonction sociale jouée par les enseignants étaye les stratégies argumentatives. Ils se distancient de leur discours et se placent d'un point de vue institutionnel par l'emploi d'un «nous», les enseignants. Ainsi, ils légitiment les prescriptions adressées aux parents en invoquant soit la lourdeur de la tâche liée aux contenus des programmes et au nombre d'élèves qu'ils ont, soit la nature complexe du rôle reliée à la clientèle hétéroclite et présentant des problèmes variés. En outre, ils montrent à l'aide d'exemples que dans les cas où les parents assurent un suivi les effets positifs sont perceptibles et dans le cas contraire aussi. Le fait de faire valoir les effets bénéfiques pour l'enfant donne du poids à leur énonciation et, parallèlement, ils évitent de mener plus systématiquement l'argumentation. Remarquons dans l'exemple qui suit cette manière de faire et les verbes employés en ce sens:

Tu sais/il faut qu'on ait du support des parents parce qu'avec tous les objectifs qu'il faut atteindre/ puis les enfants problèmes* qu'on a/ de plus en plus/donc on n'a plus

assez de temps pour suivre de près chaque enfant. À ce moment là/on a besoin encore plus du support du parent à la maison, car ce support familial apparaît en classe/ ça se voit. Par exemple/j'ai vu une petite fille qui a fait beaucoup/beaucoup de progrès par rapport à la discipline et au niveau académique parce que les parents la soutenaient. (E12).

En outre, nous observons l'emploi du terme "collaborer" tel qu'utilisé par le discours actuel dans le domaine éducationnel et également, dans les différents domaines d'activités sociales. Actuellement on insiste énormément sur le principe de collaboration entre les divers milieux éducatifs, industriels, politiques, etc. car il justifie le changement d'orientation des diverses institutions. Donc, recourant à ce terme, on légitime d'emblée une demande de support, mais toujours dans une perspective hiérarchique en faveur de l'enseignant. On peut donc conclure à la pérennité d'un modèle solidement enraciné et difficile à dépasser. Soulignons que le passage d'un paradigme à l'autre se fait toujours d'une manière progressive et lente, car le nouveau modèle s'intègre à l'ancien, bon gré mal gré, et les principes de base subsistent longtemps.

C'est d'ailleurs ce que nous pouvons observer même chez les deux enseignants qui ont manifestement opté pour la complémentarité des rôles comme le suggèrent les tenants du paradigme éducatif symbiosynergique. Malgré une énonciation ferme en faveur du principe, une mise en place effective, nous constatons, quand même, une volonté d'imposer le nouveau modèle aux parents qui est exprimée par l'emploi de verbes tel que **vouloir** entraînant un **devoir faire**. Il est important de se rappeler que ce verbe modélise le **faire** ou l'**être**. De plus, le faire est précisé par l'utilisation des adverbes comme «exactement», «aucunement», «nécessairement», etc. Ainsi, les propos suivants font état de cette dynamique.

Moi, je veux qu'ils jouent leur rôle exactement comme moi. Quand l'enfant est à la maison/c'est le parent qui devient son professeur. Moi/à l'école/je suis son professeur.

Certains parents ne remplissent pas leur rôle/aucunement. Moi, ce n'est pas ma conception. Alors/ça fonctionne mal. Il y a des grosses frictions*. (E13)

Nous retrouvons dans les propos ci-dessous, une autre attitude devant le parent qui n'adhère pas à l'idée qu'elle se fait de son rôle, mais qui traduit quand même la volonté d'imposer le modèle.

Ce que je veux des parents/c'est un petit peu la même chose que moi, je fais/ pas nécessairement au point de l'enseignement des matières scolaires. Au point de vue des ma-

tières scolaires/**je leur demande** du partenariat/si tu veux. Il y a des matières ou des bribes de matières que je leur laisse la responsabilité: le vocabulaire, c'est leur rôle de trouver une bonne manière de leur montrer/puis aussi de l'enrichir.

Quand les parents jouent pas ce rôle là/je m'organise toute seule. Je me dis "à la grâce de Dieu". **Je ne veux pas que ça devienne polémique/** je m'organise parce que ça donne rien d'essayer de les rejoindre. **Je pense que cette génération de parents là envoie encore leur enfant à l'école pour que les apprentissages se fassent ici.** (E16)

Donc, une véritable instauration de la réciprocité des rôles est encore du domaine de l'éventuel. Toutefois, nous pouvons penser que le mouvement est initié vers la prise en considération du principe de la collaboration.

En somme, le rôle du parent en général est perçu d'une manière analogue par les deux partenaires de l'apprentissage puisqu'une certaine hiérarchisation des rôles prévaut malgré les tentatives de certains partenaires voulant s'orienter vers une véritable complémentarité des rôles. Les parents semblent s'accommoder à l'ascendant de l'enseignant en se soumettant aux savoirs enseignants. Même celui qui s'implique pleinement dans les rapports parle en ce sens.

J'étais prêt à supporter tout le temps/puis à retravailler à la maison à ma manière/ Sauf que je ne veux pas nuire non plus à l'enseignant et à l'enfant.

Voyons maintenant comment ces mêmes partenaires circonscrivent le rôle de l'enseignant.

- **Rôle de l'enseignant tel que conçu par chacun des partenaires.**

La position hiérarchique que les enseignants occupe se manifeste lorsqu'ils déterminent leur rôle, le qualifient et le décrivent tel que joué. Examinons donc les procédés énonciatifs et argumentatifs employés pour instaurer cette position dans le discours qu'ils élaborent. Par exemple, pour déterminer les domaines d'exercice de leur rôle, quatre de ces enseignants énoncent à partir d'un «on»: exclusif, rappelant leur appartenance institutionnelle, laquelle leur permet de se prononcer en tant que personnes autorisées à le faire vu leur statut et leurs savoirs. Ainsi, ils déterminent leur rôle eu égard au domaine institutionnel d'appartenance, le qualifient de rôle prépondérant et le définissent en termes de «guide» et «d'animateur» et de «médiateur» (E4, E8, E12 et E14).

Notons que deux répondants s'éloignent davantage du rôle traditionnellement reconnu à l'enseignant en optant pour la complémentarité des rôles, sont ceux qui affirment être des « médiateurs » (E13 et E16) dans le processus de conceptualisation de l'apprenant. Nous observons donc chez eux une orientation claire vers le paradigme éducatif symbiosynergique où le maître est l'un des médiateurs contribuant à l'apprentissage de l'enfant. Ces deux locuteurs prennent en charge personnellement leur énonciation puisque, comme nous l'avons vu, ils se distancient du modèle hiérarchique en optant pour un modèle plus symétrique. Nous présentons d'abord les propos illustrant la manière générale d'initier l'énonciation et de déterminer les deux volets du rôle à partir du lieu d'exercice, soit le volet académique et le volet attitudinal.

On est là pour leur montrer/pour assurer l'apprentissage scolaire. C'est central ça/ c'est à nous que ça appartient. Mais/en même temps on est là pour montrer un peu d'éducation./les valeurs aussi/les bons comportements. (E14)

L'emploi de la forme déclarative permet aux répondants de marquer son attitude par rapport à l'objet de discours et, en même temps, pour manifester leur souhait de le voir perçu ainsi par autrui. Par exemple: "c'est à nous que ça appartient" (E14), "c'est notre rôle de s'occuper de l'académique/du scolaire" (E8) et "puis/on est là pour continuer l'éducation au sens large" (E4).

L'argumentation repose essentiellement sur l'autorité liée au statut professionnel, à son rôle inhérent et à l'obligation de le remplir. Dans ce sens, certains enseignants mentionnent les actions qu'ils mènent afin de montrer qu'effectivement ils l'assument bien dans la mesure du possible et comme il se doit.

On essaie de bien soutenir/de leur montrer. Puis il faut qu'il y ait une discipline aussi pour l'apprentissage. On essaie de faire des tableaux de comportements pour contrôler les enfants qui sont plus actifs. (E8)

Cependant, lorsque les enseignants déterminent les caractéristiques du rôle à jouer, ils énoncent en prenant en charge personnellement leurs dires, en oscillant d'un «on» exclusif vers un «moi, je» ou un «je», à un «on». Ainsi, ils procèdent à la détermination des propriétés du rôle à partir de leur vécu de professionnel assurant une tâche d'enseignement depuis un certain temps et aussi à partir d'éléments théoriques nouveaux entrés en circulation dans le domaine de l'éducation depuis une dizaine d'années.

Des opérations de jugement viennent préciser le sens porté par la prédication autour du rôle d'éducateur, car ils se positionnent soit autour de la démarche d'apprentissage, soit autour de l'acquisition des connaissances transmises à l'élève. Les propos qui suivent sont une illustration de ces opérations discursives.

Moi le rôle que j'ai auprès des enfants par rapport à l'apprentissage/je me vois comme un guide/puis je suis là pour donner la matière/je suis là pour leur donner des façons de trouver/des façons de travailler. Je trouve que c'est beaucoup plus profitable pour la vie que des connaissances parce que les connaissances/ il y a toujours moyen d'aller les chercher. Alors/mon rôle est plus centré sur la démarche que sur l'acquisition des connaissances. (E12)

Nous remarquons que l'emploi de termes renvoyant au paradigme humaniste de l'éducation comme "guide" (E12 - E16), "animateur" (E4 - E8 - E13), "centré sur la démarche" (E12), "soutien" (E13) vient conforter implicitement les assertions premières sur la manière d'assurer leur rôle effectivement dans le vécu quotidien.

Un enseignant recourt aux expressions métaphoriques «aiguilleur*» et «réajuster les tirs*» pour renforcer le terme guide, spécifier ainsi le sens qu'elle lui donne et se protéger d'une mauvaise interprétation. De cette manière, les métaphores, possédant une force persuasive importante, s'intègrent aux stratégies argumentatives plus explicites du discours.

Moi, je suis un aiguilleur*/si tu veux. Eux (les enfants) ils sont partis dans une direction*/ puis moi, je réajuste les tirs* au fur et à mesure c'est ça pour moi. Moi/ je ne me vois pas comme une enseignante qui montre*. (E16)

Cet enseignant ainsi qu'un autre (E13) se distancent du rôle traditionnel que la société leur reconnaît. Cette nouvelle conception du rôle d'enseignant convient très bien aux partenaires qui procèdent graduellement à une réorganisation de leurs représentations initiales.

Le parent s'est ajusté tranquillement quand je lui ai expliqué la manière dont je joue mon rôle. (E16)

Au fur et à mesure qu'elle m'a expliqué le rôle qu'elle jouait en classe, je me suis aperçue que c'était des bonnes idées/qu'elles me convenaient en fin de compte. (P16)

À l'examen du discours des parents, il ressort nettement que la conception qu'ont élaborée les enseignants de leur rôle agit symboliquement sur la conception que les pa-

rents s'en font. Tout porte à croire que les interactions antérieures et actuelles contribuent à la construction de cette conception, car leurs discours sont développés à l'unisson. Cependant, tout en observant une conception analogue du rôle d'enseignant chez les partenaires de ces dyades, nous observons aussi un discours critique sur le rôle tel que joué qui les amène à affirmer que le rôle d'enseignant doit s'extensionner à celui d'initiateur de l'échange avec le parent.

Considérons maintenant l'aspect énonciatif des discours produits par les parents pour délimiter le rôle des enseignants. L'énonciation est conduite à partir d'un «je» ou d'un «moi, je» laissant ainsi la trace de la prise en charge entière des propos avancés. Les déterminations sont effectuées eu égard au rôle premier qu'il leur est dévolu par la tradition: rôle de premier éducateur responsable du devenir de l'enfant. Ainsi, les parents déclarent que le rôle spécifique de l'enseignant est "premièrement", "essentielle-ment" d'assurer l'enseignement et, «en second lieu», de voir à continuer la promotion des comportements personnels et sociaux acceptables. Nous remarquons que l'énonciation relève plutôt de l'ordre de la probabilité et de l'éventualité. Elle est moins ferme que celle des enseignants à l'égard du rôle du parent-partenaire. Les propos suivants sont exemplaires de cette façon de poser l'énonciation.

Le rôle de l'enseignant/c'est **premièrement/je pense/de** montrer les matières scolaires/puis de les expliquer. C'est sûr que l'enseignant **continue à surveiller** l'éducation/les comportements en classe. **Je** dis aux professeurs de réprimander. Mais c'est sûr qu'eux ils **nous remplacent** pour ce qu'on n'est pas capable de donner académiquement. Leur rôle c'est **de donner ça/c'est leur travail**. Je pense que c'est la responsabilité de l'enseignant.

Néanmoins, l'argumentation est présentée comme étant incontestable puisqu'elle renvoie à la responsabilité sociale liée au statut d'enseignant, donc à l'obligation de tenir son rôle conformément aux attentes sociales. Ainsi, nous retraçons des expressions comme "c'est leur travail", "c'est leur tâche en tant qu'enseignant" (P12) et "leur rôle c'est d'enseigner/c'est leur responsabilité première" (P13), etc. qui reflètent la pérennité du modèle éducatif rationnel. De plus, cette argumentation repose aussi sur le consensus des parents concernant le rôle que l'enseignant doit assumer en matière d'apprentissage comportemental, conforme aux normes établies.

Suite à cette détermination du rôle de l'enseignant, deux parents déploient un discours critique sur le rôle tel que joué généralement, donc ne correspondant pas tout à

fait à leur manière de le concevoir. Nous rapportons les dires formulés par un de ces parents qui se veulent de l'ordre du diagnostic et, inéluctablement, d'ordre prescriptif pour ceux qui jouent leur rôle à l'école:

À l'école/les enseignants sont là **pour enseigner/donner une certaine éducation**. Je pense que l'école a un gros rôle/mais/elle l'a oublié un peu. Elle l'a perdu de vue*/ elle a tellement essayé de remplacer les parents//mais je pense que le rôle premier est l'enseignement. Je crois qu'elle fait fausse route*, que l'école **devrait reprendre son rôle** qui est l'éducation scolaire/laisser faire les sorties/cesser de jouer le rôle des parents. Ce n'est pas leur rôle à eux. Je crois que leur rôle c'est **d'enseigner/c'est d'arriver à montrer**. Peut-être qu'il y aurait moins de difficulté. (P13).

L'argumentation est renforcée par l'explication, en faisant croire que des assertions autour du rôle non tenu ont une base scientifique et, par la même occasion, les éloignent du sens commun. En effet, de la problématique à la conclusion probable en passant par la résolution de problème, le tout est posé.

Outre ce rôle traditionnel que l'on reconnaît à l'enseignant, les parents souhaitent l'ajout d'un autre volet à son rôle: ils aimeraient que les enseignants assurent la continuité de l'échange de la même manière qu'ils l'initient et le maintiennent. Ce souhait se fonde sur l'importance de l'action conjugée parents-enseignants pour une démarche d'apprentissage scolaire harmonieuse.

L'énonciation est caractérisée par l'emploi du «je» ou du «moi, je». Cette empersonnellement s'ancre dans le vécu interactionnel antérieur et présent comme nous pouvons l'observer dans l'exemple suivant:

Moi, je trouve ça important que le professeur nous soutienne/nous on le soutient/donc ... Quand je téléphonais/puis que je n'avais pas de retour d'appel/ça me dérangeait. C'est déjà arrivé l'an passé. Quand j'ai eu besoin d'appeler le professeur de mon enfant/cette année/elle m'a toujours bien informée. Il faut que moi aussi/le parent informe l'enseignant sur ce que j'ai observé de l'apprentissage de mon enfant/où il est rendu/ ses difficultés/s'il a progressé ou non.....(P12)

Nous parlons d'une énonciation manifeste d'une réalité en construction et à construire puisque les assertions sont prudentes ou de l'ordre du souhaitable: "je trouve ça important", "j'aimerais que l'enseignant m'informe tout de suite" (P14), "Je m'attendais à ce que l'enseignant m'appelle s'il y a un problème" (P13).

L'argumentation concomitante à l'énonciation repose essentiellement sur le fait qu'eux interpellent l'enseignant quand ils en sentent le besoin pour le bien de l'enfant: "nous on le soutien", "moi, je l'appelle pour savoir comment l'enfant évolue au niveau scolaire" (P4). Nous remarquons le poids argumentatif incontestable de l'emploi de l'expression "le bien de l'enfant" renvoyant aux fondements humanistes des orientations éducatives prises par le ministère de l'Éducation, le maître-d'œuvre en matière éducationnelle, dont le mandat est de définir et d'encadrer tout ce qui relève du monde éducatif.

En somme, le travail sur l'énonciation menée nous permet de constater qu'elle est tributaire des individus et aussi des rapports entre individus. En effet, ce rapport hiérarchique entre enseignants et parents, basé sur le statut professionnel et l'autorité inhérente à celui-ci, laisse des marques linguistiques lorsque ces partenaires se prononcent sur leur rôle et celui de l'autre. Dans le cas des parents, la présence de marques révélatrices d'une certaine soumission face au pouvoir de l'enseignant ont été mises en évidence. Dans le cas des enseignants, l'inverse se produit: nous constatons la prégnance de marques reflétant l'autorité et le pouvoir de circonscrire le rôle du parent aussi même dans le cas des deux enseignants qui adhèrent au principe de la complémentarité des rôles fondé sur la réciprocité des savoirs. Ils demeurent directifs vis-à-vis du partenaire, car il doit opter pour ce point de vue, autrement la relation est compromise.

L'on pourrait donc conclure que l'entente à l'intérieur de ces dyades, réside sur des représentations similaires du rôle de l'enseignant et du parent ainsi que sur un ajustement des parents au rôle professionnel de l'enseignant. Néanmoins, cette entente est harmonisée selon les règles du modèle traditionnel des rôles d'éducateurs enseignants/parents et certaines revendications des partenaires restent du domaine du non-dit à exprimer éventuellement, et qui laisse l'analyste sur une certaine zone grise non explorée.

4.2.3.4 Des savoirs conçus de manière analogue avec préoccupation des parents pour l'évaluation

Les savoirs, résultats de l'apprentissage scolaire, constituent une thématique traitée succinctement, car la préoccupation centrale des partenaires de ces dyades est le soutien à la démarche de l'apprenant, sujet psychologique "unique".

Nous remarquons que les membres de ces dyades appréhendent les savoirs comme étant un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes variées à intégrer ou à développer. Néanmoins, ces éducateurs n'échappent pas à la tendance sociale consistant à surestimer certaines matières ou savoirs comme le français et les mathématiques reconnus pour leur contribution quasi exclusive à la formation de la pensée.

Par ailleurs, nous observons la présence de propos faisant écho de la désapprobation des enseignants concernant les attitudes normatives des parents à propos de l'évaluation des savoirs. Ils déplorent le fait que même les parents de ces dyades, aient encore de la difficulté à se décentrer de ce point de vue. Il faut reconnaître que le contexte social n'est guère propice à l'émergence d'une attitude moins normative, car il perpétue des valeurs tel que l'élitisme, l'excellence du dossier académique, pour la poursuite des études et la réussite sociale.

L'énonciation des parents reflète une adhésion forte des énonciateurs à leur propos car nous retraçons l'emploi du «je» et du «moi, je». D'ailleurs, les propos portent les traces d'un ancrage dans l'expérience sociale large. Celle des enseignants révèle plutôt une distanciation de leur part, car ils recourent, plus souvent qu'autrement, au «on», nous les enseignants, oscillant vers un «on» indéfini lorsqu'il est question de justifier la priorité accordée au français et aux mathématiques.

La manière d'initier l'énonciation modélisant son organisation, examinons d'abord quelle forme a pris celle des parents. Nous observons que les parents affirment avec une relative certitude opter pour une conception unitaire des savoirs, car ils parlent d'un «tout» où les différentes disciplines sont interreliées. Les extraits suivants montrent comment ils conçoivent les savoirs.

Moi, je trouve que les savoirs/tous les apprentissages forment un tout*/puis je trouve qu'ils ont des liens quand j'y pense. Il y a des connexions* entre le français/les mathématiques, les sciences nature/les sciences humaines, etc. Il y a des connexions* entre les apprentissages acquis en famille et à l'école. (P4)

À l'intérieur de cette opération de jugement exemplaire, nous voyons que les répondants emploient la métaphore du "tout" et "des connexions" pour éclairer sur l'aspect sémantique et, en même temps, faire valoir l'idée sans plus de démonstrations, car la métaphore sert de preuve tangible.

Malgré une affirmation en faveur d'une conception globale des savoirs, nous constatons que les parents procèdent à une classification hiérarchique des savoirs académiques en déterminant l'ordre d'importance de certains savoirs. Ainsi, le français et les mathématiques occupent les premiers rangs, les sciences de la nature et les sciences humaines, musique, les arts et l'éducation physique occupent les places suivantes. Remarquons, par la même occasion, comment ils justifient la priorité accordée au français et aux mathématiques:

Moi, je trouve que c'est le français et les mathématiques qui sont les plus importants (savoirs) parce qu'ils sont utiles pour n'importe lequel débouché*/Par exemple/si tu veux faire de l'informatique/il te faut les deux/autrement..... Enfin/il y a les sciences nature et humaines là/ le dessin/ l'éducation physique. Donc/veut veut pas, il y en a qui sont plus importants. (P16)

Parmi ces parents, certains, dont P13, sont plus drastiques et réduisent la classification à deux domaines du savoir, soit le français et les mathématiques.

Pour moi/l'apprentissage scolaire c'est le français et les mathématiques. C'est la base* Je crois que c'est la base* de tout. Si un enfant va bien en français et en math/ le reste devrait bien aller. S'il ne sait pas ça/ l'enfant ne peut pas aller nulle part*. Alors/ça prend la base*. (P13)

Remarquons que ces répondants instaurent une classification tout en laissant voir une certitude relative, car nous retraçons des modalités de l'ordre du certain et du probable comme "je trouve", "je crois" et "le reste devrait bien aller". Des emplois métaphoriques viennent éclairer le sens et, d'une manière concomitante, appuyer le schéma procédural mis en place qui se présente comme suit: des déclaratives, des exemples et une conclusion. Le recours à ce procédé argumentatif permet l'économie d'une démonstration plus systématique, car il entraîne l'interlocuteur à focaliser sur la preuve imagée. Les métaphores utilisées tel que «base de tout*», «débouche*», «c'est la clé* pour les autres savoirs» (E14), «ce sont les outils pour capter* la nouveauté» (E4), renvoient au cheminement scolaire et à l'ouverture sur les avancées technologiques, entre autres.

Relativement à la manière dont les enseignants conçoivent les savoirs émergeant du milieu familial et scolaire, nous observons que l'énonciation est tantôt traversée par la certitude, tantôt par ce qui est de l'ordre du souhaitable, puisque nous retraçons des

adverbes comme «absolument», «sûrement», «idéalement», «normalement». Cette manière de se prononcer reflète une réalité en construction comme le montre l'exemple suivant.

Bien//**on** continue mais c'est comme si **on** poursuivait ce qui est déjà commencé dans la famille. **On** continue// puis même l'enfant vient à l'école et ça retourne à la maison//tout est lié. Je trouve que ce n'est pas séparé/ce que **tu** fais à l'école/puis ce que **tu** fais à la maison. **On** peut dire que **normalement** c'est un tout*/ça s'enchaîne* en principe. (E8)

C'est un tout*/**évidemment**/les savoirs académiques/puis même les apprentissages sportifs/la culture. D'ailleurs/**on** a l'intégration des matières nous autres/puis **on** essaie de la faire/**on** la fait du mieux qu'**on** peut pour que les apprentissages deviennent un tout*. (E8)

Nous remarquons que les enseignants inscrivent leurs représentations des savoirs académiques dans la perspective intégratrice des matières promue actuellement par le ministère de l'Éducation. C'est d'ailleurs ce sur quoi repose leur argumentation car ils emploient l'expression «intégration des matières» et affirment faire de leur mieux pour opérationnaliser le principe.

Par ailleurs, ils glissent prudemment vers une hiérarchisation des savoirs académiques en employant des modalités de l'ordre du probable. C'est d'ailleurs à ce moment qu'ils énoncent à partir d'un «on» indéfini et recourent à l'interdiscours pour étayer leur énonciation. Ce genre de bifurcation est inscrit dans les propos suivants.

Il y en a **peut-être** qui sont un **peu** plus importantes. C'est sûr qu'**on** dit toujours que toutes les matières ont leur importance/mais qu'**on** le veuille ou non/**on** le dit tout le temps/tout est centré presque autour de ces deux matières là/**on** en parle tellement de l'importance du français. On s'entend/le français c'est important/comme les mathématiques aussi. Ça ouvre la porte* à toutes les autres matières/le français/les mathématiques. (E8)

Outre ce procédé visant à faire valoir leurs dires, nous avons remarqué le recours à des métaphores insérées à l'intérieur de la trame argumentative. Les expressions employées tel que «Ça ouvre la porte à toutes les matières*», «l'est l'ouverture* sur le monde» (E4), «c'est le passeport*» (E16), renvoient à l'idée de savoirs-outils servant à une appréhension directe et efficiente des autres savoirs.

Relativement à l'aspect évaluatif lié aux savoirs académiques, nous observons une décentration affirmée par les enseignants à ce sujet et une désapprobation de la position des parents inscrite par le recours à des modalités appréciatives. Bien que des

progrès ont eu lieu, ils déplorent encore la trop grande importance accordée par les parents à l'aspect normatif des savoirs. Les dires de l'enseignant suivant vont en ce sens.

Les parents veulent des notes/veulent des bons résultats/des côtes//**même celui dont je te parle. Je trouve ça dommage.** Il a fait des progrès mais il y a encore du chemin à faire*/il a fait un bout*/c'est ça qui compte/mais **ça me dérange.** (E4)

Au terme de l'examen des discours portant sur la thématique des savoirs, nous nous rendons compte que, de part et d'autre, on est en train de réorganiser l'idée qu'on avait élaborée autour des savoirs. En effet, on opte d'abord pour une approche globale, intégrative des savoirs pour ensuite procéder à une hiérarchisation. Cette manière de faire est sans doute liée au contexte transitoire où ils se trouvent et aux difficultés à transgresser les modèles solidement enracinés socialement.

En guise de conclusions préliminaires, nous pouvons dire que, dans le cas de ces partenaires, l'entente s'est installée autour de points de vue similaires partagés, de réajustements sociocognitifs facilitant l'atteinte d'un consensus à propos des éléments dont nous avons parlés. Toutefois, nous ne pouvons taire le fait que, pour des raisons liées à l'appartenance institutionnelle, certaines revendications n'ont pas été acheminées à l'autre partenaire (voir la figure 2 à la page suivante).

Voyons maintenant quels sont les éléments représentationnels autour desquels s'est tissée la relation tendue et conflictuelle vécue par le dernier sous-groupe de notre échantillon.

4.3 Lieux d'enracinement de la relation conflictuelle

Dans un troisième temps, nous présentons les divers éléments constitutifs des R.S. de l'apprentissage des membres de cinq dyades qui servent de lieux d'enracinement au vécu interactionnel conflictuel.

À cette fin, nous faisons état de la mise en place de la cohérence discursive ainsi que de l'organisation pragmatique-énonciative des différents thèmes autour desquels les sujets situent tout particulièrement les sources des conflits vécus.

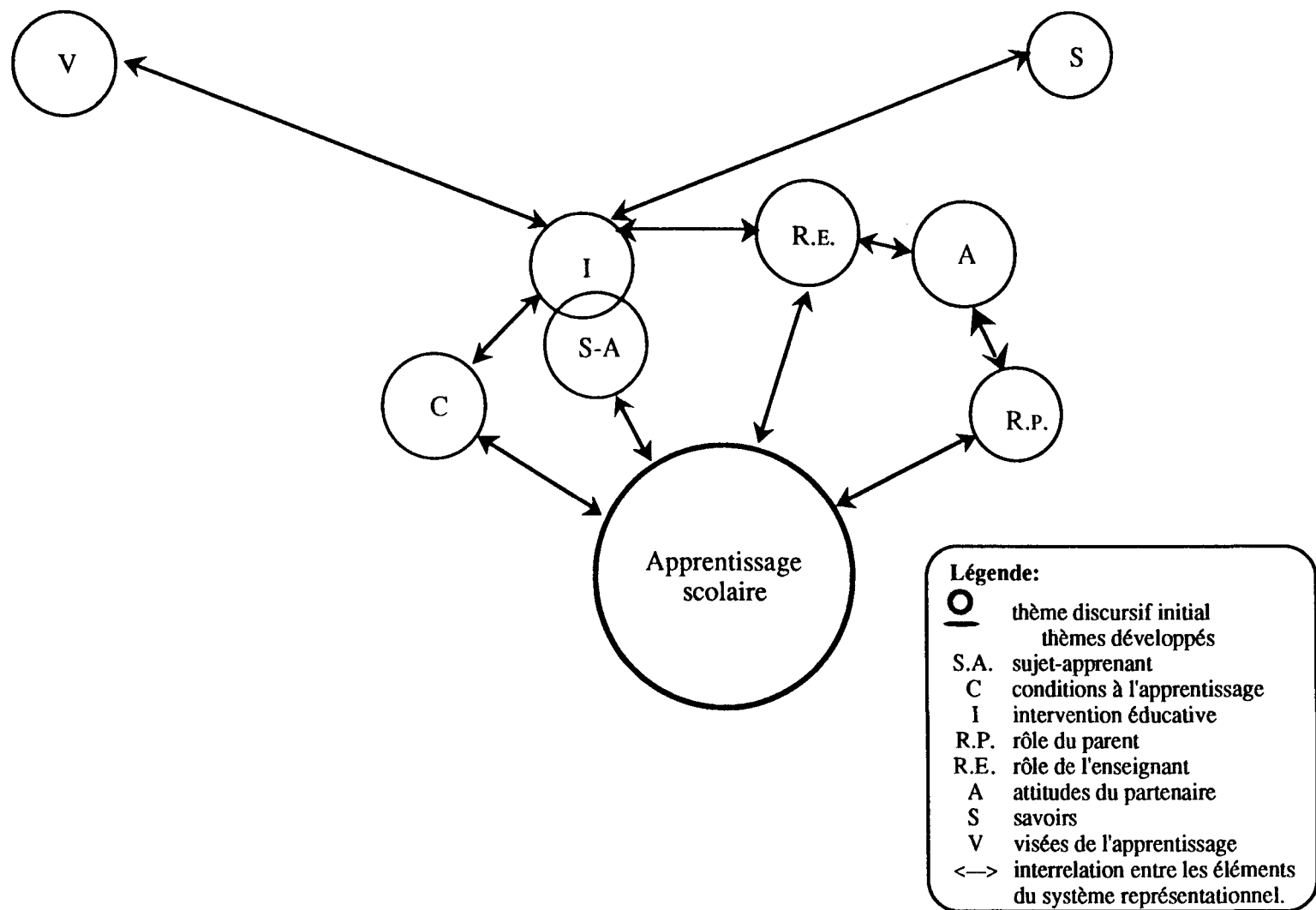


Figure 2: Représentations de l'apprentissage: lieux d'ancrage d'une relation relativement harmonieuse.

4.3.1 «Point de repère origine» des discours produits

L'analyse des discours révèle que ces partenaires mènent une énonciation à partir de «points de repère origine» ou d'axes centraux différents ou complètement opposés qui constituent sans doute le premier indice de préoccupations distinctes ou divergentes. Préoccupations qui s'avèrent être en filiation étroite avec les embûches rencontrées dans l'exercice de leur rôle de soutien à la démarche d'apprentissage scolaire de l'enfant et avec les savoirs théorico-pratiques élaborés au fil des expériences. Rappelons que le contexte institutionnel impose d'emblée à chacun des groupes de sujets, le genre de rôle à exercer. À cet égard, il semble que ces partenaires adoptent soit une attitude d'agressivité ou de retrait face à ces contraintes instituées plutôt que d'opter pour une attitude d'ouverture à la négociation des limites et du partage des rôles comme l'avaient fait les groupes au vécu relationnel très harmonieux et relativement bon pour la viabilité de leur interaction.

Pour l'instant, il convient d'apporter des exemples évocateurs de ces différences ou oppositions claires «des points de repère origine» des discours produits de part et d'autre.

Les dyades 2 et 5 qui entretiennent une relation très conflictuelle ont formulé des discours articulés à partir d'approches éducatives radicalement opposées, car P2 fonde son discours sur l'importance d'une intervention stimulante, très structurée et rigoureuse garantissant un bon apprentissage alors que E2 articule ses propos autour de l'inefficacité de toute intervention pédagogique si l'enfant ne manifeste pas d'effort. De même, P5 développe son discours à partir de l'intervention basée sur le respect de l'unicité du sujet-apprenant et des principes de la psychosynthèse alors que E5 instaure son discours à partir de la croyance en la pertinence d'une approche très directive pour responsabiliser l'enfant. Quant à la dyade 9 où la relation est en péril, le parent organise ses propos autour d'un sentiment d'impuissance devant son enfant démotivé et en difficulté d'apprentissage. Chez l'enseignant, nous constatons que celui-ci développe son discours autour de la croyance illimitée en la stimulation à la motivation laquelle est le pivot de tout apprentissage. Les membres des dyades 6 et 10 qualifiant leur relation de tendue, non satisfaisante, discutent à partir de perspectives opposées de l'apprentissage. P6 parle d'une approche visant l'apprentissage de contenus et basé sur la stimula-

tion sociale renforçante alors que E6 parle d'une approche autogérée de l'apprentissage où l'enfant prend sa démarche en main et P10 centre son discours autour de l'unicité psychologique du sujet, tandis que E10 développe son discours à partir du principe de la responsabilisation de l'enfant intégré à une approche collective d'intervention.

Ces exemples font montre de divergences de points de vue concernant l'approche à privilégier pour soutenir le sujet-apprenant. Toutefois, il importe de préciser que l'existence de conceptions différentes ne constitue pas un obstacle incontournable à l'harmonisation de la relation. En effet, si l'on adhère à un paradigme éducatif promouvant l'exploitation des différences d'idées en vue de conduire à une régulation d'ordre cognitif, l'élaboration conjointe d'une approche de l'apprentissage devient du domaine du possible. Par la même occasion, la régulation relationnelle est susceptible de s'instaurer. Par ailleurs, nous pensons que pour que cette régulation cognitivo-sociale se produise certaines conditions sont nécessaires tel que la possibilité d'échanger avec l'autre, le respect des principes de la réciprocité des savoirs, la reconnaissance de la complémentarité des rôles, etc. Nous examinons plus loin ce que les sujets disent des obstacles rencontrés lors de leur vécu interpersonnel.

Mais, tout d'abord attardons-nous aux thèmes discursifs les plus longuement développés, car ils sont des signes révélant l'importance que les sujets leur accordent.

4.3.2 Agencement thématique des discours

L'agencement thématique instaurée dans les discours des sujets laisse voir non seulement la valeur qu'ils attribuent aux thèmes traités, mais en même temps les lieux où s'installe la mésentente car chacun veut faire connaître sa position par rapport à celle de l'autre. Aussi observons-nous un continuel chassé-croisé de ce que l'un pense de la position de l'autre.

Remarquons que l'arrangement des thèmes s'organise en cohérence avec le type «de points de repère origine» renvoyant tous à des approches susceptibles de favoriser l'apprentissage. **L'intervention pédagogique et disciplinaire** occupe une place importante dans les productions discursives ainsi que le discours autour du **sujet apprenant**. Les rôles que chacun s'attribue et qu'ils reconnaissent à l'au-

tre font l'objet d'un discours tenu. Les **attitudes** liées aux rôles des éducateurs et au rôle du sujet en situation d'apprentissage constituent un objet de discours abordé. Les **conditions d'ordre psychologique** favorisant l'apprentissage représente aussi une partie importante des productions discursives. Les **savoirs** et finalement les **visées de l'apprentissage** scolaire sont également des thèmes traités, mais de manière plus succincte. Par ailleurs, ces objets semblent faire partie des éléments constitutifs des R.S. de l'apprentissage servant aussi d'ancrage à la dynamique relationnelle vécue.

4.3.3 Des points de divergence: objets de litige.

L'examen de l'ensemble des parcours discursifs a permis de dégager certains éléments des R.S. de l'apprentissage qui deviennent des lieux d'ancrage de tensions et de conflits entre les partenaires parents-enseignants. Les membres de ces dyades mettent en scène un discours critique autour de cinq thèmes qu'ils traitent avec insistance tant au plan référentiel qu'argumentatif (voir les figures 7 et 8 en annexe 4). Ainsi, les parents font état largement de leur divergence de position quant à **l'intervention pédagogique menée par les enseignants** et certains critiquent l'approche relationnelle maître-élève. Les enseignants font de même. Les parents tiennent un discours tenu sur **l'unicité du sujet apprenant** qu'ils considèrent importante à respecter lors de l'intervention, position que les enseignants critiquent. Ces partenaires ouvrent systématiquement sur le rôle de l'autre, le critiquent tel que joué et le définissent tel qu'ils aimeraient qu'il soit joué. Notons qu'autour de ce thème, **rôle d'éducateur**, se greffe la problématique des **attitudes liées aux rôles reconnus socialement**, et qui, dans la plupart des cas est soulignée comme étant un point névralgique. Quant au thème **conditions à l'apprentissage**, tous les parents ouvrent sur l'importance de celles d'ordre psychologique, car elles ne sont pas toujours respectées et adressent une prescription aux enseignants. Le discours est plus succinct mais très direct. Il est de même pour le thème **savoirs** car les parents, en général, déplorent la piètre qualité des apprentissages et dénoncent la primauté accordée à la quantité. Dans un autre ordre d'idée, certains parents abordent la différence de **visées** mais le discours est très peu développé et n'apparaît pas comme un objet immédiat de litige. Il est plutôt en arrière plan de la thématique du rôle de partenaire, car celui-ci est inéluctablement lié aux visées institutionnelles, légitimées par l'appartenance à des institutions différentes ayant d'emblée des finalités particulières.

Il importe maintenant de mettre en exergue le type d'énonciation et d'argumentation mises en place par les sujets pour faire connaître leurs idées à propos de ces thèmes et, à la fois, les argumenter. Aspects cernés par le biais de plusieurs entrées dans les divers niveaux de l'organisation discursive.

4.3.3.1 Des interventions pédagogiques critiquées par les parents et une fermeture à la négociation chez les enseignants

La thématique de l'intervention suscite chez les parents de ces dyades un discours critique autour de celle privilégiée par l'enseignant concerné. Notons que la forme de l'énonciation et de l'argumentation se module selon l'intensité de la tension vécue et l'attitude adoptée face au phénomène vécu. La tension et l'attitude marquant fortement l'énonciation ainsi que l'argumentation comme le soulignent respectivement Maingueneau (1987) et Ghiglione Bromberg (1990).

Comme toute production discursive est porteuse du rapport de l'énonciateur vis-à-vis les thèmes qu'il aborde et les personnes à qui il s'adresse, le repérage des pronoms a permis de déterminer la place d'où les répondants énoncent et, également, la place où ils situent l'autre dont ils font en quelque sorte le procès devant l'interviewer. Dans le cas des parents de ce sous-groupe, il y a prise en charge ferme des propos car nous retrouvons l'emploi continué du «je» et du «moi, je», signe d'une position ancrée dans le vécu parental. Ce «je» s'oppose à «l'autre» tantôt nommé ainsi tantôt nommé «le professeur» ou «il ou ils», les enseignants. Cette manière de poser l'énonciation révèle l'autorité à se prononcer liée aux savoirs expérientiels et théoriques acquis. Lorsque P5 marque sa désapprobation par rapport à la méthodologie utilisée en français et à l'approche disciplinaire retenue par l'enseignant, nous pouvons constater une marque d'opposition accompagnée d'une disqualification de la méthode de l'autre vue les effets néfastes observés. Le passage suivant fait écho de cette désapprobation.

Moi/ la nouvelle méthode qu'ils ont pour apprendre le français à l'école de mon enfant je ne l'aime pas. Ils apprennent tous les «je» ensemble¹. Je ne vois pas l'utilité/ je ne vois pas le bienfait parce que l'enfant ne comprend rien/ ne démêle rien comme ça/ il est tout mêlé/ puis l'autre comprend pas ça. Moi, je suis sûre que la méthode n'est pas claire pour l'enfant. C'est trop flou. Mais ce n'est pas possible d'en discuter/avec

¹ Elle fait référence à l'apprentissage de tous les temps verbaux pour la première personne du singulier.

lui je ne peux pas! Ils devraient revenir au classement en er/ ir//re/avec cette méthode là/on comprenait bien. Moi, j'ai commencé à le démêler comme ça/puis il commence à comprendre.

Cette année moi/depuis septembre que j'essaie de faire comprendre la psychosynthèse à l'autre et/lui n'entend rien. Il me dit qu'il va casser* l'enfant. Il y en a qui ont une conception archaïque/ de l'éducation des enfants//parce que c'est passé date* de casser* un enfant! C'est peut-être des années quarante/mais maintenant on ne dit plus ça/on dit évoluer l'enfant selon sa capacité. (P5)

Il en est de même lorsque le parent de la dyade 2 conteste la manière dont l'enseignant travaille les difficultés en français et l'aspect normatif lié à l'apprentissage scolaire.

Moi quand je lui donne une dictée/ce n'est pas le mot de vocabulaire qu'il faut qu'elle écrive/c'est où elle a fait une faute.

Puis le professeur a tendance à ne pas faire corriger les fautes quand il y a un contrôle. Moi si je regarde quand mon garçon était en 3 année/le professeur faisait corriger les fautes/tandis que l'autre professeur a tendance à faire écrire le vocabulaire. Depuis le commencement de l'année/ses fautes n'ont pas été corrigées. Assez que j'ai décidé moi de lui faire corriger. J'ai dit: «si ton professeur dit quelque chose tu lui diras que c'est maman qui t'a dit de le faire».

Elle était rendue à 3-4 fautes. Je me disais c'est mieux mais/le professeur répond lui par contre: «Oui mais/ elle serait capable d'avoir 0 faute» Moi, je ne suis pas d'accord parce que/ moi, je vis avec l'enfant/donc/je sais comment l'enfant est/ Moi, je me dis/si l'enfant il a fait son possible/c'est ça qui est important.

Remarquons qu'à travers ces exemples les places qu'on s'attribue et qu'on reconnaît à l'autre ont des incidences sur les modalités d'énonciation que les sujets inscrivent. En effet, ils construisent le temps et l'espace par rapport à eux-mêmes et à la position sociale qu'ils occupent. Ils réfèrent au temps de leur propre apprentissage scolaire, et/ou au temps du vécu scolaire de leur enfant de la maternelle à aujourd'hui par l'emploi de verbes au présent, au passé, d'adverbes et marquent les lieux explicitement ou implicitement. Les parents des dyades 2 et 5 en question énoncent de cette manière.

Étant donné la tension initiale, l'énonciation se module en ce sens, car nous observons l'emploi de modalités de l'ordre de la désapprobation, de la certitude, des modalités déontiques relevant du **devoir-faire** pour adresser des prescriptions à l'enseignant. Ces emplois font tout particulièrement état de rapports de forces, c'est-à-dire qu'ils reflètent une construction de la confrontation des **savoirs** émergeant de l'expérience de vie et des **savoirs** théoriques avec le savoir institutionnalisé habituellement perçu comme ayant un statut d'autorité. Cette dynamique se retrouve dans les discours

tenus par ces parents pour marquer la dissension qui les sépare. Les propos suivants sont évocateurs.

La relation est tendue avec ce professeur là parce que c'est un professeur qui favorise le fait de mettre des punaises au tableau de comportement quand l'enfant n'est pas correcte. Alors c'est **très défavorable pour mon enfant. Moi, je ne fonctionne pas comme ça à la maison. Je sais féliciter chaleureusement un enfant qui va faire quelque chose de bien et je sais réprimander pas de manière colérique mais sévère. Par contre/ je vais passer vite à autre chose/c'est terminé. Alors qu'à l'école/les punaises restent là/toute la semaine. Alors, je trouve que ça désigne beaucoup/vraiment/ça étiquette*. Je n'aime pas son approche de l'apprentissage. Mon modèle à moi c'est de féliciter chaleureusement un enfant qui fait quelque chose de bien.**

Je vois comme une rancune envers l'enfant quand/dans le fond **elle doit dire** le lendemain aux enfants qui entrent à l'école: «on va faire une belle journée». **Moi à la maison/le lendemain on efface*/c'est tout. C'est ce qui fait que dans la vie tu vas réussir à franchir des étapes* et non à rester là.**

Je trouve cela **extrêmement agressant pour l'enfant et puis socialement néfaste. C'est suffisant pour lui faire détester l'école. Je n'ai pas parlé ouvertement/mais elle l'a sentie/ ça paraissait. Mais elle a son idée là-dessus/ puis elle ne changera pas. (P6)**

Même si ce parent est moins critique à l'égard de l'intervention pédagogique, il inscrit quand même son désenchantement et subséquemment ses souhaits. Dans ce sens, il ajoute ceci:

Disons que le travail scolaire ça va. Comme je dis toujours: $2 + 2 = 4$. La base scolaire/ça va/disons. Mais/enfin/ça pourrait être mieux.

Je trouve cela déplorable qu'il n'y ait pas plus de travail scolaire qui se fasse en classe. Moi, je trouve qu'il manque de la culture générale/qu'ils devraient en introduire. Autrement/c'est une formation bien pauvre* et morcelée*. (P6)

Mais comme la valeur d'autorité attribuée à toute énonciation est généralement insuffisante, les sujets introduisent dans les opérations de jugement posées des éléments jouant à la fois aux plans sémantique et argumentatif. Ainsi, nous retrouvons des expressions comme «la psychosynthèse», «évoluer l'enfant selon ses capacités» (P5), «féliciter chaleureusement» (P6), «l'approche des visuels et des auditifs» (P10), lesquelles sont reconnues dans le domaine éducationnel et donnent du poids à leur prise de position. Nous observons aussi la présence de segments de discours rapportés directs et indirects renseignant sur le sens des différentes interventions menées par les enseignants et appuyant argumentativement le discours critique qu'ils mènent. En outre, l'emploi d'expressions métaphoriques vient conforter l'argumentation, car elles

s'avèrent un lieu de sédimentation des caractéristiques reconnues à l'intervention menée. Lorsque le parent de la dyade 5 dit que l'approche de l'autre est passé date* et que celui de la dyade 6 dit que l'intervention étiquette* nous sentons la portée qu'ils veulent donner au diagnostic, à la critique faite.

L'argumentation se fonde essentiellement sur la valeur des savoirs pratiques présentés comme irréfutables puisque vérifiés dans la vie et aussi sur des éléments théoriques provenant du discours humaniste particulièrement valorisé dans les secteurs variés de l'éducation. Le jeu **des reprises** instaure la cohérence en assurant la progression logique du développement de l'idée initiale de positionnement. Ainsi, l'emploi de plusieurs compléments ajoute des précisions supplémentaires pour bien étayer le déjà dit.

Nous observons que le parent de la dyade 9 a un discours particulier, car son enfant éprouve des difficultés d'apprentissage; ce qui, dans son cas, n'a pas favorisé le rapprochement entre l'enseignant et le parent, mais plutôt l'éloignement. Ce parent affirme la non-pertinence de l'intervention menée par l'enseignant vu le type d'enfant en question et ouvre sur les limites imposées par le système éducatif qui règlemente la cadence de l'intervention des enseignants et «pénalise» d'emblée son enfant. Son énonciation est porteuse de prédictions relatives en ce sens et de prescriptions faites au mode conditionnel marquant d'emblée un futur lointain. Ses propos sont révélateurs du pessimisme manifesté.

L'enseignante ne voit pas que la petite est complètement démotivée. Elle pousse/pousse les enfants/elle leur donne des récompenses s'ils réussissent. Donc, l'enfant ne peut pas fonctionner. Ça ne convient pas à ce genre d'enfant là.

Il faudrait absolument tenir compte du rythme de l'enfant. Il lui **faudrait** un soutien tout le temps/un professeur pour elle toute seule/je pense. Elle **aurait** toujours besoin de stimulation à apprendre du professeur.

Mais le système éducatif n'est pas fait pour ce genre d'enfant là/ Elle est hors route*/c'est évident. Dans le système elle n'est pas valorisée/elle est hors route*/elle apprend lentement et puis en classe/ça roule*/Pas le choix, le système est fait pour l'enfant normal. La vitesse de croisière* est pensée pour la normalité.

L'énonciation métaphorique relevant du domaine source de la circulation routière vient spécifier le sens de la déclaration et étayer concrètement le jugement posé sur l'incontournable «vitesse de croisière*» imposée aux intervenants par le système éducatif.

À la lumière de la forme que prend l'énonciation et l'argumentation des parents de ces dyades, il s'avère qu'ils ont des idées divergentes de celles des enseignants-partenaires et qu'il ne soit pas possible d'instaurer une véritable négociation à propos de cet objet. Qu'il y ait tentative ou pas de négociation de la part des parents, les enseignants imposent d'emblée leur modèle d'intervention soit en défendant leur point de vue ou en faisant la sourde oreille aux revendications de l'autre partenaire. Face à cette position drastique, les uns réagissent violemment et vivent un conflit ouvert (dyades 2 et 5) les autres une situation de tension (dyades 6 et 10) et l'autre (dyade 9), une situation de retrait.

La réticence à la négociation des enseignants est inscrite implicitement dans la manière dont ils développent leurs discours sur l'intervention éducative qu'ils privilégient au nom d'un savoir autorisé. L'énonciation est menée à partir du «je» et «moi, je» en tant que personne accréditée pour le faire vu un vécu professionnel pertinent et des savoirs dans le domaine méthodologique. De plus, nous remarquons que les enseignants procèdent à une description du déroulement de l'intervention qu'ils mènent pour nous faire connaître le type d'intervention qu'ils retiennent. Comme le souligne Boudon (1987), la description constitue un lieu où s'enchevêtrent le savoir-faire et le faire-savoir en même temps. De plus, cette description inclut des éléments factuels l'étayant, des discours rapportés d'énonciations antérieures contribuant à l'illustrer pour créer un effet de réel. Ces pratiques discursives sont utilisées pour faire connaître leur savoir-faire pédagogique indiscutable comme le montre l'extrait suivant.

Moi, je vise beaucoup à avoir l'attention de l'enfant. Je donne mes consignes/je les amène à côté de moi pour que je puisse voir leurs visages/tous les visages. Puis je vois lequel écoute puis lequel n'écoute pas/puis je leur dis d'écouter parce qu'ils vont en avoir besoin après ça.

Puis après ça/ils vont faire leurs choses/ça devient individuel. S'il n'a pas compris/je m'en vais à sa place puis je lui dis «montre moi où tu n'as pas compris» Puis/on cherche où ça accroche: «C'est quoi? Qu'est-ce que tu ne comprends pas?» On cherche ensemble/on défriche*. Puis tout d'un coup: «Ah! C'est ça!» Bon/tu en as un autre qui est parti*.

C'est moi qui fait l'interaction avec les élèves. Les élèves/les questions là? Ils ne sont pas préoccupés par la démarche. Moi, je me préoccupe de la démarche **je leur dis** que ce n'est pas une course à la réponse/que la réponse peut être mauvaise/puis que **moi c'est la démarche** que je vais regarder. (E10)

Procédant ainsi, il appert que l'argumentation repose essentiellement sur leurs savoirs de praticiens d'expérience dont ils font montre avec assurance. Savoirs auxquels ils s'identifient et à partir desquels ils la définissent, car ils préfèrent l'expérience directe de la classe aux théories qui en parlent. On peut donc penser que, d'emblée, ils ne sont guère portés à considérer les points de vue des parents à ce sujet et encore moins des éléments théoriques nouveaux proposés par des parents. C'est du moins ce qui ressort du discours produit autour des compétences des parents et de la pertinence de leur incursion dans le champ méthodologique.

L'énonciation porte alors les marques de l'énonciateur se prononçant tantôt d'un point de vue personnel et tantôt d'un point de vue plus institutionnel, car nous retraçons une oscillation du «je» ou «on», nous les enseignants. Lorsqu'ils parlent des parents-partenaires, nous observons l'emploi du nominatif «les parents» ou du pronom personnel «ils» les identifiant. Cette manière d'inscrire l'énonciation reflète l'existence d'un rapport de force indiquant non seulement la transcendance des enseignants sur les parents, mais aussi la dynamique relationnelle instaurée entre eux: le «je/ ils» marque la distance et à la fois l'adversité. D'ailleurs, les jugements de valeur formulés sont construits en ce sens, comme les propos des enseignants suivants le montrent.

Écoute/je leur ai expliqué au début de l'année que maintenant c'était une approche de gestion de classe que j'utilisais. Moi, j'avais eu de la formation/mais eux/je vais te dire qu'ils étaient un peu perdus*. Mais c'est déjà beaucoup qu'on leur dise comment on fait pour qu'ils suivent dans le même sens. (E5)

Je leur ai expliqué mon approche. Il n'y a pas un parent qui peut me reprocher ce que je fais en classe parce qu'il y a une logique dans ce que je fais. Il y a des buts/puis des principes en gestion de classe quand même qui ne peuvent pas nuire à l'enfant. Donc/l'apprentissage scolaire/c'est à moi. Les contenus /ils ne touchent pas à ça./ils ne sont pas compétents dans ce domaine là. (E6)

Ils viennent une soirée. On leur a expliqué tout sur la gestion de la classe./S'ils ne sont pas d'accord/ils n'ont qu'à le dire. Mais d'après ce que je vois/les parents ne sont pas assez connaissants pour nous le dire/comprends-tu?/Pas assez sécurés. Ils ne connaissent pas assez le programme/ils ne savent pas trop. Ils nous font confiance mais pour des bibites*là/à propos de ta manière d'intervenir en classe/sur les contenus/on sent qu'ils nous guettent/Puis y en a d'autres qui s'en fou* carrément de la démarche/de la manière de montrer. (E10)

Il est possible de voir que les enseignants valident leurs propos en recourant à des expressions liées à des approches pédagogiques reconnues présentement en milieu éducatif. Ainsi, l'expression «gestion de classe» devient un argument irréfutable car pro-

venant d'une approche à la mode et supposée résoudre les problèmes d'intervention de tout ordre puisque s'appuyant sur le principe du développement de l'autonomie de l'apprenant. Principe ayant lui-même une valeur heuristique socialement reconnu parce que menant à la responsabilisation du sujet psychique et social.

Cette fermeture à la négociation est également inscrite dans le discours des enseignants lorsqu'ils parlent d'incursion non pertinente du partenaire et des savoirs théoriques dérangeants. Ainsi, l'enseignant de la dyade 5 dit que le parent concerné n'a pas raison de s'occuper de l'aspect académique et qu'elle a développé des idées particulières à propos de l'enseignement qui rendent la relation insupportable. Dans le même sens, l'enseignant de la dyade 2 affirme que l'approche éducative du parent concerné est plus laxiste que la sienne. Examinons des propos représentatifs de l'énonciation de ces enseignants où l'on retrouve la présence du locuteur sous la forme du «je» et une mise en scène énonciative illustrée par des bribes de discours rapportés, sorte de théâtralisation utile au plan sémantique et aussi au plan argumentatif.

Au niveau académique/un moment donné son enfant avait de la difficulté au niveau de la compréhension/en mathématiques/ au niveau des problèmes écrits. Il aurait fallu que l'enfant sache tout tout de suite/qu'il soit capable. Bien/je lui ai dit:«laissez-lui le temps de faire son apprentissage». Pour elle/non/c'était grave/elle dramatise*/Selon elle/l'enfant aurait énormément besoin d'aide. Puis moi, je jugeais que l'enfant avait seulement besoin d'aide. C'est un enfant qui est capable/ puis il est quand même moyen l'enfant. De toute façon/son idée est préconçue sur l'enseignement. Il n'y a rien à faire/elle a développé sa théorie. (E5)

Outre cette mise en scène pour étayer l'énonciation, nous remarquons dans le discours de ces enseignants l'emploi d'expressions comme «elle dramatise*», «moi, je jugeais», «elle a des idées préconçues», «elle ne peut pas nier la valeur de mon approche» (E6) qui font écho d'une position autoritaire, transcendante, renvoyant en dernière instance aux savoir-faire professionnels et aux savoirs théoriques. Dans le même sens, des métaphores comme «elle défend* beaucoup son enfant/le petit trésor*» (E2), «elle protège sa vedette*» (E9) sont utilisées pour montrer concrètement que la position de l'autre n'est pas la bonne. Bref, l'argumentation s'installe sous le signe de l'autorité liée aux savoirs enseignants.

À la vue du discours critique que formulent les parents à propos de l'intervention initiée par les enseignants-partenaires et des discours de ces derniers sur le degré d'ou-

verture réservé aux parents à ce sujet, il appert que l'intervention soit un des éléments constitutifs des R.S. de l'apprentissage où peut s'enraciner une relation conflictuelle. D'ailleurs, si l'on se rappelle le certain retrait manifesté par les parents des autres sous-groupes au vécu harmonieux devant l'expertise de l'enseignant, il n'est pas étonnant que cet élément puisse devenir lieu de litige dans le cas où il y a la volonté de négocier, mais réticence manifestée par les enseignants.

En outre, le sujet-apprenant, objet de représentation en filiation étroite avec celui de l'intervention, est au cœur de la controverse comme nous allons le voir maintenant. D'ailleurs la représentation que l'on construit à propos du sujet-apprenant constitue un point d'ancrage aux représentations de l'apprentissage que tout éducateur développe.

4.3.3.2 Un sujet apprenant perçu différemment par les partenaires

La thématique du sujet-apprenant est développée en filigrane dans les discours car les représentations que l'on entretient à propos du sujet-apprenant constituent l'ancrage aux prises de position relatives à ce qui doit être fait pour qu'il apprenne. Aussi, retrouvons-nous des traces de cette filiation étroite avec les autres thèmes comme nous l'avons vu antérieurement.

L'exploration des dires avancés par ces partenaires-éducateurs sur leur manière de concevoir le sujet, nous amène à constater la présence de divergences de points de vue, de revendications de la part des parents et d'un diagnostic sévère posé par les enseignants concernés à propos du manque d'implication du sujet.

- **Position des parents et revendications**

L'énonciation des parents est porteuse des places où ils se tiennent pour se positionner à propos de cet objet et où ils situent l'autre dont ils dénoncent l'agir déshumanisant envers le sujet, car nous retraçons l'emploi du «je» et «moi, je» reflétant l'autorité qu'ils ont pour se prononcer, vu leurs savoirs tirés de l'expérience parentale et de concepts théoriques apprivoisés. Nous retrouvons l'emploi du «ils», les enseignants, lorsqu'ils dénoncent la position du partenaire institutionnel. Investis de leurs savoirs, les parents affirment que le sujet-apprenant est avant tout, très particulier, unique, un être psychique complexe, un sujet impliqué dans sa démarche. L'extrait suivant montre

bien comment ces parents voient le sujet et aussi les droits de propriété qu'ils se reconnaissent comme parent sur l'enfant-apprenant.

Entre le ministère, le directeur et le professeur/il y a le trésor*//il y a l'enfant. Moi, je le vois **particulier/unique**. Je le vois vraiment comme ça. Il est le **trésor*** des parents/je le vois comme ça. Chaque enfant est **unique/unique en lui-même**/avec un rythme **particulier**.

Sauf que le **trésor***/même s'il est à l'école/n'appartient pas au professeur/mais demeure le **trésor*** du parent. Puis le parent connaît plus son enfant que le professeur: la capacité/le niveau d'apprentissage/la qualité aussi. (P5)

La première partie est celle où l'on situe l'objet de discours qu'est le sujet apprenant par rapport aux diverses instances éducatives; la deuxième est celle où sont déterminées et imaginées les caractéristiques du sujet par le biais de métaphores. Finalement, la troisième partie fait écho des droits acquis par tradition par les parents sur l'éducation de l'enfant et des savoirs émergeant de la relation parentale privilégiée avec l'enfant. Ce qui entraîne par la suite une énonciation de l'ordre du **devoir-faire** adressée aux enseignants concernant le respect des caractéristiques du sujet. Les dires suivants font écho de cette prescription faite au nom d'une connaissance jugée très valable.

Je comprends que les enseignants ont des contraintes/ mais je veux que le professeur ait une **préoccupation** consciente et plus constante **pour l'enfant unique/au rythme particulier/l'enfant qui est sensible**. Autrement/je trouve que ça brime énormément. Cela le rend désespéré. Je trouve ça bien important que le professeur s'organise pour trouver des solutions pour que l'enfant se sente bien tout en apprenant/tout en participant. Puis ça/cette année/ce n'est pas évident non lui il veut «casser» l'enfant/donc c'est complètement l'inverse/c'est inhumain ça. (P5)

Moi, j'ai pour me dire que le professeur/bien/il faut qu'il fasse avec ce qu'il a comme élèves/comme nous autres on fait avec nos enfants/il faut qu'ils tiennent compte des **particularités des enfants/le rythme/la personnalité/la capacité** et les limites de chacun. (P2)

Cette énonciation porte les traces de l'opposition des savoirs acquis en tant que parent à ceux des enseignants et, du même coup, porte les traces d'une rupture avec le modèle traditionnel basé sur la supériorité inconditionnelle des savoirs enseignants sur ceux des parents.

L'organisation argumentative est composite. Outre la mise en évidence des savoirs acquis au fil de l'expérience parentale, de savoirs théoriques maîtrisés et des droits acquis par tradition, nous remarquons l'emploi d'expressions comme «unique»,

«chacun sa personnalité», «le rythme d'apprentissage» (P9), «il y en a qui sont auditifs, d'autres visuels» (P10) qui contribuent à valider, par leur valeur scientifique et par leur lien avec le discours social, les propos avancés au nom des savoirs d'expérience. De plus, des énonciations métaphoriques sont incluses pour consolider l'argumentation sans plus de démonstration.

- **Position des enseignants et diagnostics sur le sujet-apprenant**

De leur côté, les enseignants mènent leur énonciation autour du sujet-apprenant en utilisant le «je» et le «moi, je» qui révèle l'ancrage de leurs dires dans le vécu professionnel. Se plaçant ainsi, ils posent la manière dont ils conçoivent le sujet-apprenant, comment il est actuellement par rapport à autrefois, et déterminant les causes des changements observés chez l'élève. Au moment où ils glissent vers la généralisation du phénomène à l'ensemble des parents, ils laissent des marques renvoyant aux places institutionnelles telles «les parents», «ils» ou «eux» pour pointer les responsables de ces changements dérangeants pour eux.

Examinons d'abord le genre d'énonciation que les enseignants de ces dyades instaurent pour faire connaître leurs points de vue. Tous affirment fermement et déterminent le rôle du sujet comme étant «central» dans la démarche d'apprentissage d'où découle un **devoir-être** vis-à-vis du sujet. Les dires de cet enseignant qui vont dans le même sens que l'ensemble de ceux des autres enseignants font état de cette détermination.

Moi, je vois l'apprentissage individuel dans le sens que je considère vraiment que c'est lui/l'enfant/qui est responsable de ses acquisitions. Il faut qu'il soit impliqué/c'est la base dans l'apprentissage. Même s'il est stimulé/s'il ne veut pas/c'est difficile/ça ne fonctionnera pas/Ça n'a jamais donné de résultats/sans l'enfant. Si lui/l'enfant ne veut pas rien savoir/je te dis que ça sert à rien. Moi/même avec mes enfants/je me suis arraché les cheveux* à essayer de leur montrer à lire//puis rien/rien ne s'est passé. Ça fait que l'enfant y est pour beaucoup dans ça/puis je pense que c'est ça qu'on a tendance à oublier. (E5)

L'énonciation des enseignants à l'égard de l'implication essentielle du sujet repose sur une argumentation menée à partir d'exemples tirés tantôt de leur vécu professionnel, tantôt de leur vécu parental, comme c'est le cas dans l'exemple ci-haut. L'emploi de métaphores contribue à montrer la pertinence du propos.

Tant qu'aux caractéristiques attribuées à l'apprenant ce sont celles d'ordre cognitif qui sont introduites dans les déterminations de catégories et les jugements portés à l'intérieur du discours des enseignants. Les caractéristiques mises en évidence renvoient aux styles d'apprentissage des sujets (auditifs, visuels, kinesthésiques, etc.), auxquelles ils attachent beaucoup d'importance si on se fie aux nombreuses qualifications de haut degré effectuées tel que «très très important» (E6), «c'est de la plus haute importance» (E2) et aux nombreuses reprises formulées pour faire connaître cette idée.

Évidemment/il y a différents styles d'apprentissages. C'est très très important de savoir/Il y a les trois sens: les auditifs/les visuels et les kinesthésiques. Moi, j'y crois beaucoup. Il y en a qui sont carrément visuels/il y en a qui sont vraiment distingués./Il y en a d'autres qui sont des mélangés/puis les autres pures. D'après moi/d'après ce que j'ai observé/en classe/même quelqu'un qui est plus à tendance visuelle et va par contre accrocher* sur un truc qui est beaucoup plus auditif. Donc, il y a les mixtes. (E6)

Le genre d'argumentation est semblable à celui utilisé pour appuyer les dires sur l'implication du sujet, car elle repose sur le recours à des éléments théoriques entrés en circulation, sur des observations faites au fil de l'expérience professionnelle et quelquefois auprès d'eux-mêmes. Les observations rapportées agissent comme argument irréfutable puisque démontrant à partir des faits où s'enracine la prise de position.

Par la suite, tous ces enseignants procèdent à une mise en rapport du sujet actuel avec celui d'autrefois. Ils inscrivent alors leur regret devant la baisse de capacité du sujet à fournir des efforts. À cet égard, des marques énonciatives de l'ordre du diagnostic sont inscrites dans les jugements posés et des éléments critiques sont ensuite adressés «aux parents». Des métaphores comme «trésor», «roi» et «vedette» sont aussi utilisées pour étayer leurs jugements. Dans le même sens, l'association «pleurer-donner» sert à spécifier l'aspect sémantique et à faire valoir en même temps le bien-fondé de la critique adressée aux parents. Signalons qu'ils incluent, dans leur généralisation, les parents auxquels ils sont jumelés. Les énoncés suivants sont éloquents à cet égard.

Je pense à l'enfant quand j'ai commencé à enseigner/au niveau de l'effort c'était beaucoup mieux./Les enfants d'aujourd'hui ne sont pas habitués à faire des efforts/pleurer-donner. Ça fait qu'ils ne sont pas habitués à fournir de l'effort.

Puis/les parents ne les amènent pas nécessairement à ça parce que les parents les comprennent trop. Ils cherchent à les excuser/comme le parent de l'enfant/c'est son petit trésor*. (E2)

Tout est centré sur l'enfant à la maison/on dirait que l'enfant est roi*. Quand vient le temps de l'effort aujourd'hui/c'est un problème.

L'argumentation mise en avant est menée avec intensité, comme nous avons pu l'observer dans les exemples pré-cités. Une telle manière de faire reflète la tension manifeste qui s'est instaurée autour de cet objet. Sujet-apprenant que les enseignants veulent pleinement investi dans sa démarche d'apprentissage, faute de quoi l'intervention s'effectue à vide.

Au vu de ces prises de positions différentes exprimées par ces partenaires, il apparaît que les représentations qu'ils se font du sujet-apprenant constituent un lieu où il est susceptible de se tisser des relations conflictuelles. C'est d'ailleurs à partir de la représentation du sujet connaissant que s'organise notre rapport au mode d'intervention à privilégier, au rôle de l'éducateur ainsi que notre rapport aux savoirs produits. Voyons pour l'instant comment ces partenaires conçoivent leur rôle et celui de l'autre et en quoi leurs façons de voir médiatisent la dynamique relationnelle.

4.3.3.3 Des rôles complémentaires pour les parents mais des rôles distincts pour les enseignants

La thématique des rôles d'éducateur est développée différemment par les parents car ils énoncent sur le rôle tel que joué en raison des réticences rencontrées chez les enseignants et sur le rôle complémentaire qu'ils souhaiteraient jouer dans l'apprentissage scolaire. Ils se prononcent également sur le rôle que l'enseignant joue ou devrait jouer.

De leur côté, ces enseignants définissent leur rôle à partir de leur statut professionnel et, de là, délimitent drastiquement le rôle des parents dans l'apprentissage scolaire de l'enfant. Nous retrouvons, d'une part, un discours imprégné d'amertume, de rancune, dans certain cas, et d'autre part, un discours portant les traces d'une position directive tributaire d'une conception hiérarchique des rôles d'éducateurs parents-enseignants.

Examinons d'abord les prises de position des parents concernant leur rôle d'éducateur et celui des enseignants.

- **Des parents insatisfaits de jouer un rôle de soutien technique**

L'énonciation des parents s'inscrit à partir d'un «je» lorsqu'ils circonscrivent le rôle qu'ils jouent effectivement et, ce n'est que lorsqu'ils revendiquent le droit de jouer un rôle complémentaire que l'énonciation porte les marques d'une référence à l'identité institutionnelle traduite par l'emploi d'un «on», nous les parents. L'énonciation prend alors une forme différente, car la place d'où l'on énonce entraîne nécessairement l'emploi des modalités énonciatives particulières. Examinons d'abord la première forme.

L'énonciation comporte des assertions servant à prédiquer la manière d'exercer ce rôle dans le temps et selon le lieu institutionnel. À cet égard, nous avons relevé l'emploi constant de déclaratifs, de verbes statifs renvoyant à l'état de la situation vécue et l'emploi de verbes au présent et au passé, déterminant la temporalité ainsi que des indicatifs des lieux d'exercice.

Cette année/j'ai été un appui pour mon enfant/de mon côté. Le professeur était désintéressé vis-à-vis du soutien des parents. Je n'ai pas pu lui offrir une implication plus importante au point de vue scolaire. Moi, je suis très impliqué avec mes enfants: je donne toujours mon nom pour les sorties éducatives.....etc. Mais/cette année/ça été juste ce genre de support de mon côté. (P10)

Tous les parents de ces dyades déclarent avoir joué leur rôle de cette manière: "ça été" ou "c'est un rôle d'appui/de soutien" (P2), "de vérification des travaux à faire à la maison" (P6).

Trois sur cinq parents (P2-P5-P10) affirment avoir initié une tentative pour élargir ce rôle afin d'assurer une meilleure qualité des apprentissages et un autre dit pouvoir éventuellement supporter davantage intellectuellement l'enfant (P6). Le cas du parent de la dyade 9 est particulier car le parent semble démuni devant son enfant en troubles d'apprentissage et affirme "avoir de la difficulté à assurer une simple vérification du travail à faire à la maison". Ses propos laissent croire à une démission, un retrait momentané en raison de l'échec des diverses interventions menées par le milieu scolaire et par le milieu familial.

Nous citons les propos de P5 et P10 particulièrement évocateurs de ces initiatives dont la non-réception a déçu car nous retrouvons des modalités appréciatives employées en ce sens.

Cette année/je me suis rendu compte que mon fils avait une énorme carence* en grammaire. J'ai avisé qu'il avait un problème en grammaire puis aussi en mathématique/la compréhension des problèmes. Je n'ai jamais entendu parler de rien/pas de travail supplémentaire/pas de conseil//parce que je suis prête à fournir du travail/à appuyer. J'attends de l'autre qu'il tienne compte de ma remarque/mais c'est la mort*. Elle est très pertinente ma remarque/ça je n'en doute pas de la pertinence. Je l'ai observé l'enfant/comment il fait. J'ai vu ses lacunes. Je trouve ça très "je m'en fous"/très méprisant une conduite comme ça. (P5)

J'ai demandé au début de l'année si les enfants apprendraient l'informatique parce qu'aujourd'hui/le présent/c'est ce que je pense/le présent c'est quoi?/C'est l'informatique. J'ai été mal reçue par le professeur. Ce professeur là m'a répondu: "Non/si vous pensez que je vais aller me recycler pour enseigner ça aux enfants! Moi/je n'ai plus le feu sacré". Ça m'a vraiment déplu parce que moi, j'aurais pu lui offrir de l'aide mais avant que je puisse le faire/ elle a fermé la porte*. (P10)

Comme il est possible de le remarquer l'argumentation à propos de la pertinence de l'initiative (P10) repose sur la valeur du savoir informatique qui a préséance sur les autres domaines du savoir actuellement, dans un cas, et sur l'observation des faits, dans les autres cas (P2 et P5). lesquels servent d'élément de preuve de la pertinence du diagnostic posé en termes de «carence», «mauvaise assimilation» (P2), empruntés au domaine médical jouissant d'une grande crédibilité. L'argumentation vise alors à faire croire qu'elle s'élabore à partir de la preuve et qu'elle est de calibre à démontrer la validité du propos. Quant à P6 disant «pouvoir éventuellement faire plus» elle justifie cette possibilité en référant à sa formation professionnelle en disant qu'elle est «capable intellectuellement» d'élargir son rôle d'éducateur parce que de par «sa formation professionnelle de pharmacienne» elle est «d'égal à égal» avec l'enseignante. Les savoirs académiques liés à une profession valorisée socialement lui donnent la capacité d'intervenir avec un professeur. D'ailleurs, elle se dit non «démunie» face à l'enseignante. Les propos montrent comment elle pose son énonciation et l'argumente.

Je pense qu'intellectuellement/je ne suis pas démunie*. De par ma formation/je suis capable de suivre et de compléter ce qui se fait à l'école parce qu'à l'école les enfants n'apprennent pas beaucoup comparé à moi, dans mon temps. Moi, je suis prête à investir bien plus que ça à la maison/mais elle/elle ne voit pas ça comme ça/ça paraît quant je la rencontre.

Pour montrer la pertinence de leurs propos, nous remarquons le recours à des discours rapportés d'énonciations antérieures ou fictifs comme «je m'en fous» ainsi que des métaphores très colorées comme «elle a fermé la porte*» et «c'est la mort*».

À partir de cas particuliers, certains parents, dont P2 - P5 et P10, glissent vers une généralisation concernant l'attitude «fermée» que les enseignants manifestent face

au rôle que le parent pourrait éventuellement jouer dans l'apprentissage scolaire. Les dires de P5 font écho d'une énonciation de ce type laquelle est activée par sa perception très négative de la relation vécue qualifiée d'ailleurs fortement à l'aide d'une métaphore "c'est l'enfer*/mes idées ne sont pas reçues/écoutées". C'est à ce moment là que la prise de place oscille vers un «on», nous les parents, par rapport à un «on» ou un «ils» ou «eux», les enseignants, en tant qu'adversaires dans l'opposition qui s'est extensionnée à l'ensemble des enseignants. L'énonciation est alors teintée d'éléments linguistiques variés marquant la tension due aux attitudes négatives des enseignants comme nous pouvons le voir dans l'exemple suivant.

C'est que dès qu'un parent demande trop d'attention/trop de suivi pour son enfant du point de vue scolaire/on nous met très rapidement des bâtons dans les roues* Puis les discussions se font à sens unique*: on demande quelque chose/on n'a pas de retour/on n'a pas de réponse/ on a des esquives continuelles// on n'a jamais de réponses claires. Ils semblent dire/on a tous des diplômes/gardez votre idée sur l'apprentissage pour vous autres/dérangez nous pas avec votre idée surtout. Ils ne veulent pas être dérangée/ Ils ne veulent pas savoir.

Ils nous prennent tellement de haut dans leurs explications. On les sent tellement haut avec leur paquet de diplômes*.

Bien que/le ministère de l'éducation/ait donné une certaine transparence*/une certaine facilité d'accès aux parents//ce n'est pas vrai! Ça toujours été avec un rideau* entre le professeur et le parent/parce que le professeur désire et tient à être roi et maître* de la façon dont il va donner l'instruction.

Même si avec le projet de loi du (Ministre de l'Éducation) ils ont donné une transparence/je regrette/eux ont bloqué* d'une autre façon/systématiquement l'accès des parents./ Les idées des parents, ils ne veulent absolument pas les avoir, c'est de la "foutaise" ce qu'on leur dit/ça ne changera rien/pas du tout/ce n'est pas assez scientifique. (P5)

Nous remarquons, dans ces propos exemplaires, l'emploi de nombreuses expressions métaphoriques indiquées par un astérisque servant de procédé argumentatif, car elles interpellent constamment l'interviewer, pour la convaincre du bien-fondé des dires. En outre, les métaphores contribuent à sédimer un des éléments périphériques du noyau central soit les attitudes négatives des enseignants face aux rôles que les parents se disent en droit de remplir et de partager avec eux. Des discours rapportés fictifs viennent étayer l'argumentation menée par ces parents dont P5 est représentatif.

Il va s'en dire que suite à des propos critiques sur l'attitude des enseignants face au rôle que ces 4 parents veulent jouer, est inscrit un discours revendicateur basé sur la

reconnaissance des droits des parents à exercer un rôle complémentaire selon le principe de la concertation.

Ces revendications sont d'abord faites en leur nom personnel car nous observons l'emploi du «je» ou «moi, je» et immédiatement inscrites ensuite en référence à l'institution d'appartenance par un «on», nous les parents. Ils adressent ces revendications au groupe institutionnel concerné qui transgresse leurs droits institués car nous retraçons les expressions «eux autres» et le «ils», les enseignantes. Outre ces marques linguistiques faisant écho de rapports de force, nous observons l'emploi de verbes modaux marquant le non accompli à accomplir. L'obligation inscrite par un **devoir-faire** instaure la régulation des rôles de façon spécifique, les enseignants devant faire cela en vertu de droits acquis et institués des parents. Ainsi, l'argumentation est étayée par le recours à l'autorité du ministère de l'Éducation, sommité dans le domaine. Les propos suivants font particulièrement état de ce type d'organisation énonciative.

Je voudrais/avoir le droit de regard*. Je voudrais qu'on ait plus le droit de regard* parce que /c'est aux parents de compléter /selon moi/de compléter ce qui s'apprend à l'école. (P2)

Je voudrais qu'on respecte nos droits d'intervenir. Il faudrait qu'on tienne compte/premièrement/ de nos idées/qu'on respecte nos droits de parents parce qu'on en a des droits de regard sur l'apprentissage scolaire. Le Ministère en a parlé. **Qu'on nous laisse la chance de parler et qu'on nous écoute alors.** (P2)

Je regrette/les parents/on a quelque chose à voir/ puis on a quelque chose à dire. Qu'on nous laisse la dire/qu'on arrête de nous ridiculiser en arrière avec des petits Hum! Hum!/Puis "on verra/peut-être que votre conception là?" Parce qu'eux ont des diplômes. Ils ont tout le bagage* de connaissances. **On aurait peut être des choses qui pourraient les aider. Ce sont deux rôles qui devraient se compléter. Ils devraient voir ça comma ça eux autres aussi** (P5)

En outre, les parents étayent argumentativement leur propos sur le fait qu'ils sont deux éducateurs ayant le même but, c'est-à-dire la démarche harmonieuse de l'apprentissage scolaire de l'enfant. Ils emploient alors un «on» incluant le professeur entraînant ainsi une énonciation de ralliement anticipée autour de l'enfant qu'ils veulent connaître. Les propos du parent suivant sont organisés ainsi.

Enfin de compte/on travaille tous les deux pour la même chose/l'apprentissage de l'enfant. C'est ça en fait/on travaille pour cet enfant là. **On est tous les deux des éducateurs du trésor*.** (P5)

Ces parents revendiquant un rôle complémentaire à jouer, il va s'en dire que le rôle qu'ils attribuent aux enseignants n'est pas défini en terme d'experts de la méthodologie, ni qualifié d'univoque. Examinons succinctement comment ils le circonscrivent.

- **Un rôle d'enseignant à jouer de concert avec les parents**

D'emblée, l'énonciation des parents autour de ce thème est manifeste d'un empersonnellement ferme des dires car nous observons l'emploi de «je», «moi, je». Cette manière d'initier l'énonciation prend son sens dans les propos antérieurement tenus sur leur capacité à partager des tâches dites "scolaires" et sur leur droit de revendiquer ce partage. Aussi, remarquons-nous l'emploi de verbes prescriptifs montrant leur autorité à se prononcer. Nous observons également la présence d'adverbes comme «vraiment», agissant au plan sémantique et d'opérations de jugement où le rôle est déterminé comme relevant non seulement du domaine de l'intellect mais aussi du domaine du social. En outre, ils procèdent à l'inclusion du volet relationnel (enseignants-élèves-parents) aux autres volets du rôle déjà déterminés. Les propos suivants font écho de ce genre de détermination.

À l'école/je vois l'enseignant comme un **éducateur intellectuel**/Par contre son rôle/je le vois aussi **du point de vue social/comportemental**. Puis si je vois des difficultés d'apprentissage à la maison c'est important de communiquer avec le professeur/pour qu'il puisse **organiser la dynamique de l'école de façon qu'il y ait un lien vraiment**. Je pense qu'ils ne peuvent pas fermer la porte* à ça. **Moi, je trouve que ça fait partie de leur rôle aussi d'assurer la continuité.** (P6)

L'énonciation métaphorique est particulièrement prégnante et joue non seulement sur l'aspect sémantique mais aussi sur la teneur de l'argumentation, car elle permet de mieux rendre compte du réel et, en même temps, entraîne l'adhésion de l'interlocuteur sans qu'il y ait besoin de plus d'explication. En outre, l'argumentation repose sur des idées admises dans le domaine éducationnel comme «la centration sur l'enfant», «la relation maître/élève/parents», «la continuité entre les deux institutions» (P2 et P6). D'une manière concomitante, l'expérience parentale est toujours mise en avant plus ou moins implicitement comme argument de poids.

Maintenant que nous avons fait le tour des idées des parents à cet égard, nous examinons ce que pensent les enseignants de leur rôle et de celui des parents. Voyons comment ils définissent leur rôle et circonscrivent celui des parents.

- **Des enseignants qui procèdent à une dichotomie des rôles d'éducateurs**

Les enseignants de ces dyades procèdent à une dichotomie nette du rôle d'éducateur selon l'institution d'appartenance, car leur discours est empreint de marques linguistiques faisant foi de cette opération. En effet, lorsqu'ils déterminent leur rôle par rapport à l'appréhension des savoirs scolaires ces enseignants le qualifient de central et d'exclusif. Ils le définissent comme étant un rôle de guide, de soutien et de stimulation aux plans motivationnel et académique. Ils parlent d'un rôle difficile à assumer actuellement en raison du genre d'apprenant avec lequel ils doivent composer et également, en raison de l'intrusion des parents dans leur champ d'expertise. Jetons un regard sur la manière dont ils instaurent l'énonciation pour définir le rôle du parent. Posant leur rôle comme étant avant tout du domaine de l'intellect, inéluctablement, ils déterminent le domaine où devrait se jouer celui du parent, c'est-à-dire dans le champ de la formation aux comportements sociaux acceptables. Cependant, un enseignant (E5) inscrit son rôle comme étant avant tout à caractère social.

La prise en considération des pronoms personnels utilisés par les enseignants pour déterminer en quoi consiste leur rôle permet de constater qu'ils adhèrent fortement à leurs propos, car le «je» est employé majoritairement et le «nous», les enseignants n'est utilisé que par un seul enseignant (E5). Notons que le «je» ou le «moi, je» renvoie à l'enseignant investi de ses savoirs et ses expériences professionnelles. Cet ancrage les amène à instaurer une énonciation composite comportant des déterminations inscrites par l'emploi de **verbes statifs** ("être", "consiste") et par le recours à des **verbes factifs** rapportant les actions pour créer un effet de réel. L'extrait suivant illustre bien cette manière de faire pour faire connaître les deux principaux volets de leur rôle soit le volet académique et affectif:

Moi, je suis guide. Je les oriente moi/je donne des indices.

Moi, je suis guide/je les aide dans leur démarche d'apprentissage/je leur fournis des pistes*/ je les supporte.

Je dis que mon rôle premier là//c'est un rôle qui consiste à aider l'enfant à faire ses apprentissages. Moi, je travaille beaucoup la motivation. Je travaille ça en premier. Le reste/ l'académique va suivre//la balance suit automatiquement à tout coup. (E2)

Par ailleurs, nous constatons que l'énonciation est traversée d'expressions modales marquant les attitudes des locuteurs vis-à-vis l'objet dont ils parlent. Ainsi, sont inscrites des déclarations concernant le rôle qu'ils s'attribuent relativement à l'apprentissage scolaire et des modalités d'ordre appréciatif ou injonctif lorsqu'ils ouvrent sur celui des parents. Par la même occasion, ils délimitent le rôle du parent en tant que membre du groupe institutionnel car ils en parlent en référant aux pronoms «il», le parent, en oscillant vers un «ils», les parents. Ainsi, les enseignants distinguent les rôles d'éducateur et posent celui du parent comme étant secondaire et technique. Procédant ainsi, ils marquent leur appartenance paradigmatique au modèle rationnel de l'éducation comme nous pouvons le voir dans l'exemple suivant.

Mon rôle c'est l'apprentissage scolaire/Moi. Je m'en occupe. Moi, je vais remplir mon rôle par rapport à ça/puis qu'il fasse le sien/de façon que je ne passe pas la journée à éduquer l'enfant//qu'ils s'occupent de l'éducation de leurs enfants.

Ce n'est pas le même rôle que moi/pas du tout/parce que le parent peut être bloqué* lui/il se peut qu'il ne sache pas quoi faire/puis il peut simplement mêler l'enfant s'il essaie de l'aider. Donc moi tout ce que je demande aux parents à la maison/c'est de vérifier si le travail est fait, la propreté. Les devoirs/ils les font seuls/ils n'ont pas besoin des parents. Les contenus/ils ne touchent pas à ça/Ça va à l'école/ça. Moi, je veux que les parents s'occupent de l'éducation/des valeurs. L'apprentissage c'est à nous. (E6)

Ces enseignants insistent sur l'obligation qu'ils ont, en tant que professionnels, d'assurer l'atteinte des objectifs académiques fixés par le MEQ et posent aussi les limites du rôle des parents. À cet égard, on retrouve une énonciation porteuse de marques prescriptives comme c'est le cas dans la deuxième partie de l'exemple.

À tous les ans/nous autres lorsqu'on donne l'apprentissage aux enfants/c'est sûr qu'il faut passer au travers des objectifs d'apprentissage du Ministère.

Puis/ce que j'attends du parent/c'est qu'il raffine*un peu ce qu'on montre à l'école/et/ne pas dépasser ce qui est montré en classe. (E5)

En outre, nous observons que la définition de leur rôle et les qualifications attribuées portent les marques de la temporalité inscrite par l'emploi d'adverbes de temps comme «maintenant», «aujourd'hui» par rapport à «avant» et «autrefois», etc. Ainsi, ils déterminent leur rôle eu égard au contexte social actuel qui conditionne la nature de leur rôle puisque l'enfant n'est plus le même apprenant et que le parent s'ingère indûment dans leur champ d'exercice. Tous ces enseignants posent et qualifient leur rôle à

partir des caractéristiques de l'enfant apprenant actuel: "pas capable d'effort continu" (E2), "paresseux" (E5), "revendicateur" (E5), "n'ayant pas développé d'autonomie" (E6), "peu capable de concentration" (E9), "peu motivé" (E10). À partir de cette prédication autour du sujet, ils marquent l'obligation qu'ils ont d'assurer un rôle de stimulation au plan motivationnel. Les propos suivants font écho de ce type d'énonciation.

Aujourd'hui/avec le genre d'enfant que l'on a/pas capable d'effort continu/notre rôle d'éducateur est de l'amener à vouloir faire plus/toujours plus. C'est important, je trouve/de se dépasser*/puis l'enfant d'aujourd'hui n'est pas porté à faire des efforts. Il faut qu'on le motive continuellement. (E2)

Subséquemment, ces enseignants qualifient le rôle de "lourd", "complexe" et "stressant" en raison du nouveau rôle que les parents veulent jouer suite aux incitations du Ministère à cet égard. Tous affirment qu'ils se sentent surveillés "maintenant" et étayaient leurs discours sur des faits vécus exemplaires montrant l'aspect négatif du type d'implication des parents, ce qui constitue un procédé argumentatif de poids. Les discours rapportés d'énonciations antérieures contribuent à créer un effet de réel visant à démontrer le bien-fondé des prises de position. Les dires de l'enseignant suivant sont particulièrement évocateurs à cet égard.

Maintenant/c'est un rôle difficile à tenir parce que je pense que l'on est surveillé pour tout/les réprimandes/les contenus. Ils savent tout/ils se mêlent de tout. Ça c'est nouveau/ce phénomène là. Les contenus/c'est nous/puis on les connaît.

Moi/j'ai eu un élève qui avait écrit "j'avait" avec un "t". Il m'arrive et me dit "Ma mère travaille au CEGEP puis elle fait dire que c'est un «t»". J'ai dit: "Prends ton cahier/si ta mère travaille au CEGEP/moi ça prend un «s»". Ce sont les parents qui le disent à la maison. C'est comme si c'était un ordre.

Les parents se mêlent de tout/de tout ce qui/dans le fond n'est pas de leurs affaires. Ils nous dérangent/. Je fais une belle activité/puis tu arrives le lendemain/il y a encore un enfant qui se dit: "Bien/ma mère fait dire que....."/tout de suite là. Je n'aime pas ça me faire dire ça. Même sur les contenus/ils interviennent. Qu'ils me laissent donc faire mon travail/en paix. (E10)

Comme il est possible de l'observer dans les propos pré-cités l'argumentation intriquée à l'énonciation prend la forme d'une démonstration élaborée à partir de référence à des savoirs institués (savoirs/formation professionnelle) et de concepts promus dans le domaine éducationnel tel que "guide", "motivologue", lesquels ont une valeur argumentative non-négligeable. La démonstration est fondée, en même temps, sur les savoirs d'expérience, c'est-à-dire relevant de la Doxa. Les premiers contribuant à don-

ner de la crédibilité aux deuxièmes. En outre, les faits "théâtralisés" apportent le poids de la preuve rendant plus concrète l'énonciation.

Tel que mis en avant par ces enseignants, l'insertion des parents dans leur domaine d'expertise crée un malaise psychologique. En plus, ils affirment majoritairement que les **attitudes** des parents concernés les dérangent, lesquelles sont qualifiées de "défensives", "d'agressives", de "protectrices/à l'enfant", "de désintéressées" (dans le cas de la relation de la dyade 9). Nous remarquons le recours à des métaphores comme «elle couve*» (E2 et E9), «elle arrive montée*» (E5), «elle est sur la défensive*» (E2), «elle cherche la petite faille*, les bibites*» (E10) qui contribuent à fixer le sens que l'on veut faire porter au discours déjà mis en place. Tout en parlant des attitudes négatives des parents, ils ouvrent sur l'insécurité vécue par les enseignants et autour de laquelle il y a du non-dit. Pour faire connaître et valoir leur point de vue, ils introduisent des exemples illustrés par des dialogues rapportés visant à montrer et convaincre. Les propos suivants font écho de ce genre d'organisation énonciative et argumentative.

Son attitude me dérange/elle arrive montée*/c'est une femme qui est prompte/directe. Je fais une intervention/l'enfant a des chicanes avec les autres enfants. Qui n'a jamais eu de chicane? Bon/Et puis je reçois un billet du parent: "Ah! Qu'est-ce que vous faites en catéchèse?" Moi/la première question qu'elle m'a posé cette année: "Enseignes-tu la catéchèse?" J'ai dit: "Écoutez/ j'en montre des choses en catéchèse/on parle du respect" — "Bien quand tu parles du respect/comment ça se fait qu'il y a des enfants qui se battent?" Je suis coupable/c'est de ma faute. (E5)

Si on résume, l'insertion du parent dans le domaine d'expertise de l'enseignant semble difficile à réaliser: les uns étant insécures et les autres manifestant des attitudes peu propices à l'instauration d'une relation harmonieuse, du moins selon les dires des enseignants. Aussi, ces derniers préféreraient que les parents s'en tiennent au rôle traditionnellement reconnu aux parents, c'est-à-dire un rôle de soutien moral et technique, ce que nous aborderons succinctement puisque déjà avancé par la délimitation des rôles qu'ils ont effectuée.

• Un rôle de soutien psychologique et technique pour les parents

Cohérents avec la définition de leur rôle, les enseignants précisent que le rôle du parent est d'ordre motivationnel et de l'ordre de la supervision des devoirs et leçons. Le premier volet est traité comme allant de soi car nous retraçons des opérations de ju-

gement posées en ce sens à partir d'un «je» et d'un «moi, je» en tant qu'enseignant, des modalités d'ordre de l'appréciation comme "je trouve ça intéressant, de l'ordre du certain et du possible, comme "vraiment au niveau de", "c'est bien sûr et certain" et "le parent peut jouer", etc. Les extraits qui suivent font état de ce mode énonciatif.

Moi, je trouve ça intéressant que le parent s'intéresse à ce que fait l'enfant à l'école/ qu'il vérifie ce qu'il a à faire.

Mais c'est vraiment au niveau de l'encouragement, du soutien moral/l'encourager/que le parent peut le plus intervenir. (E2)

Nous observons que l'argumentation se fonde alors sur des mots ayant une validité dans le domaine éducationnel comme "encourager l'enfant", "s'intéresser à sa démarche", "autonomie ou sens des responsabilités". Concernant le deuxième volet de leur rôle, les enseignants affichent une attitude directive qui se reflète par l'emploi de verbes signifiant le **devoir-faire**, l'obligation et la prescription. Nous remarquons que les opérations de jugement reposent essentiellement sur le pouvoir lié à leur statut d'enseignant et aux savoirs professionnels reconnus comme le montre l'exemple suivant.

Moi, j'exige un contrôle à mes parents au début de l'année/un suivi régulier. Tu ne laisses pas l'enfant dans la chambre puis lui dire "fais ce que tu veux". Il faut qu'ils contrôlent. (E2)

Au terme de cette lecture interprétative des discours de ces partenaires autour du rôle d'éducateur, il appert que le lieu central du litige soit des représentations différentes que chacun entretient à l'égard de cet objet. Problématique qui renvoie, en dernière instance, à des adhésions à des paradigmes éducatifs différents autour desquelles il n'y a pas eu de véritable négociation. L'absence de négociation repose elle-même sur ces différences d'appartenance paradigmatique d'où découlent des attitudes néfastes à l'échange de points de vue visant une réorganisation conjointe de leurs positions initiales. Ces attitudes empêchent toute régulation cognitive et relationnelle.

4.3.3.4 Des conditions d'ordre psychologique à respecter en classe

En cohérence avec leurs idées relatives à l'importance de la dimension psychologique du sujet-apprenant, les parents adressent un discours prescriptif aux enseignants

à propos **des conditions d'ordre psychologique** qu'ils considèrent occultées en contexte scolaire. À cet égard, nous retraçons des jugements où ils marquent leur désapprobation par rapport à la façon d'être de l'enseignant concerné et formulent des prescriptions ou des prohibitions destinées aux enseignants. Ces jugements sont pleinement pris en charge, car posés à partir d'un «je» ou d'un «moi, je», signe de l'ancrage de leur point de vue dans l'expérience parentale.

Moi, je trouve vraiment qu'elle a une attitude rancunière en laissant les punaises au tableau de comportement. Moi, je n'aime pas ça parce que c'est néfaste pour l'enfant/ça désigne* et c'est dévalorisant pour lui. C'est négatif/ça ne fait pas avancer l'enfant. **Moi, je fonctionne pas comme ça/je ne garde pas rancune/j'efface*** tout/puis on recommence le lendemain.

Il faut qu'ils renforcent les bons comportements/ce qui est bien/ mais pas maintenir la punition. (P6)

L'argumentation inscrite dans les énoncés des parents repose essentiellement sur les principes du néo-béhaviorisme jumelés à ceux du néo-humaniste: les premiers, supposant le renforcement social positif, et les seconds, supposant l'empathie pour le bien-être psychologique de l'enfant. Principes reconnus socialement et ayant une valeur argumentative auxquels ils adjoignent des exemples d'opérationnalisation de ces principes. Par la suite, nous observons que les parents adressent des prescriptions de l'ordre du "**devoir-être**" et du "**devoir-faire**" aux enseignants: être plus conscients de l'aspect psychologique et faire en sorte que l'enfant soit confortable psychologiquement, motivé, etc.

Énonçant de manière similaire, les parents affirment et déplorent le non-respect du rythme d'apprentissage de l'enfant, ce qui entraîne des problèmes d'ordre psychologique à l'enfant. Ils prescrivent alors un **devoir-faire** aux enseignants comme nous pouvons le voir dans les propos suivant.

Ce n'est pas tous les élèves qui suivent à la même vitesse. **Je trouve que ça brime énormément/ça décourage un enfant de ne pas être capable de suivre un autre groupe/je trouve ça important que le professeur trouve des solutions. Qu'il s'occupe de ces contraintes//puis qu'il organise ça pour tenir compte de l'enfant/pour que l'enfant se sente bien.** (P5)

Contrairement aux parents, les enseignants tiennent un discours autour des conditions d'ordre didactique facilitant l'apprentissage scolaire lesquelles constituent leur préoccupation première.

• **Des conditions d'ordre didactique prévalent sur les conditions d'ordre psychologique pour les enseignants**

Reconnaissant l'intervention pédagogique comme étant leur domaine exclusif, leur énonciation porte les traces d'un souci commun pour les moyens, les stratégies didactiques ainsi que les modèles organisationnels susceptibles de favoriser la démarche d'apprentissage de l'enfant. Ils inscrivent leur énonciation au non de l'ensemble des enseignants en employant un «on» ou un «nous», les enseignants, d'où ils énoncent ce qu'ils **font** qui est du domaine de l'accompli et un **devoir-faire** qui est de l'ordre de l'inaccompli. Les propos suivants montrent cette manière d'énoncer ainsi que d'argumenter reposant sur leurs savoirs d'expérience et des principes théoriques comme «du concret à l'abstrait» qui viennent valider les premiers, relevant de la Doxa.

On utilise beaucoup le matériel concret. Tu fais **du concret et de l'abstrait** finalement: tu pars du **concret**/puis le **semi-concret**/ensuite **l'abstrait**. Je trouve que c'est la meilleure manière de faire pour qu'ils apprennent. **On mise*** sur ça/beaucoup/c'est efficace. **Moi, j'ai pas aimé ça.**

Puis **on** varie les **moyens** aussi pour maintenir la motivation parce que l'enfant/aujourd'hui/est difficile à rejoindre/à intéresser. **Peut-être qu'il faudrait qu'on fasse les clowns.** (E2)

Quant au modèle organisationnel, trois des enseignants fondent tout leur espoir sur l'approche de gestion de classe. Ils **font** connaître les avantages pour l'enfant vu le principe de responsabilisation sous-tendant ce modèle. Du point de vue énonciatif, nous observons outre l'emploi de modalités appréciatives marquant leur adhésion à ce principe, des prédictions sur la valeur de ce dernier. Comme c'est le cas habituellement, ces enseignants se prononcent au «je» et «moi, je» en tant que professionnel de l'enseignement expérimenté. D'ailleurs, la pertinence des propos est montrée par la mise en évidence des bénéfices manifestes de l'utilisation de cette approche. Nous remarquons aussi le recours à des principes éducatifs valorisés comme «éviter le stress perturbant l'efficacité cognitive», «croire au potentiel de l'enfant, et en son pouvoir de gérer sa démarche». Les propos suivants font écho de ce genre d'organisation.

Avec la gestion de classe, l'enfant s'habitue tout au long de l'année à travailler par lui-même. **Moi, je trouve ça important** parce qu'à la fin de l'année l'enfant va être seul devant son examen. C'est primordial/il faut que tout au long de l'année il ait compris que c'est **lui-même qui est capable**. Donc/il va arriver à la fin de l'année/puis dans sa tête il ne verra pas d'obstacles/il n'aura pas de stress inutile/il va croire en ses capacités. (E6)

À ces conditions d'ordre didactique, ces enseignants inscrivent en toile de fond l'importance de l'aspect relationnel maître-élèves en contexte de classe. Vu le type d'énonciation mis en place, on ne peut pas dire que c'est leur préoccupation première, mais elle est tout de même incluse comme nous pouvons le voir dans l'extrait suivant.

L'apprentissage ce n'est pas juste apprendre ceci ou cela. L'enfant vit des **relations interpersonnelles avec les autres enfants/avec l'enseignant/C'est important/en tout cas/moi/ dans ma classe je vois ça important.** (E5)

Nous observons que c'est une déclaration fondée sur son expertise comme c'est le cas pour celle des autres enseignants de ces dyades.

Bref, il semble que les partenaires de ces dyades ne se préoccupent pas du même type de conditions pour assurer une démarche harmonieuse d'apprentissage. De plus, cet objet ne paraît pas donner lieu à des négociations, car une certaine opacité s'est installée entre eux comme le laisse voir l'ensemble de leurs propos.

4.3.3.5 Des savoirs qui doivent s'enchevêtrer et être de qualité pour les parents

Les parents de ces dyades veulent majoritairement que les savoirs soient abordés, de part et d'autre, selon le principe de la continuité. Un parent (P9) ayant défini le rôle différemment des autres parents pose les savoirs d'une manière plus discontinue. Leur énonciation à cet égard fait foi d'un non-accompli à réaliser qu'ils inscrivent en tant que membre de leur institution d'appartenance car nous observons l'emploi d'un «on», nous les parents, à partir duquel ils affirment qu'éventuellement les savoirs scolaires vont être véhiculés à la maison et qu'ils vont être retravaillés tout en déclarant l'importance qu'il en soit ainsi. À partir de cette déclarative, ils adressent un **devoir-faire** aux enseignants. Les extraits suivants font montre de cette manière de faire connaître leurs points de vue.

Les savoirs acquis à l'école/on va en avoir connaissance à la maison. Ce n'est pas séparé. C'est important que les enfants en parlent à la maison. **Ça se recoupe*** ça. Et inversement! Les savoirs appris à la maison **devraient être repris à l'école.** Ça ce n'est pas évident que c'est fait.

Évidemment que ça se recoupe*. Si on favorise bien/ ce qui a été fait à l'école devient suivi à la maison. Il faut que ça s'enchevêtre* Le parent a à voir/puis le professeur devrait voir à la continuité. (P6)

Il est possible de voir dans ces énoncés types que les parents déterminent les savoirs comme ne relevant pas d'une seule institution et procèdent, par la même occasion, à une inclusion des domaines du savoir qui sont souvent vus d'une manière compartimentée. Nous observons l'emploi de plusieurs métaphores contribuant à imager le sens et, en même temps, à renforcer l'argumentation première qui repose sur le principe de la continuité entre institutions largement véhiculé socialement et autour duquel un consensus règne dans les différentes sphères d'activités.

En outre, nous constatons que tous les parents souhaitent que la qualité des savoirs prévale sur la quantité. Ils jugent d'abord que présentement, à leur grand désarroi, c'est le contraire qui se produit et affirment que les lacunes observées par les agents de l'éducation et les diverses instances ministérielles font foi de preuve étayant leur dire. Ce jugement est pris en charge en tant que personne autorisée puisque nous retraçons l'emploi du «je» et «moi, je» pour se prononcer sur la lourdeur des contenus entraînant la piètre qualité des savoirs acquis. En outre, ils attribuent la responsabilité des lacunes observées, en partie, au manque de rigueur de certains enseignants. C'est ce que nous pouvons observer dans les propos suivants.

Moi/je calcule que c'est trop lourd*. Ils en ont trop à voir les enfants/puis en 3^e année c'est la fin du 1^{er} cycle/puis je trouve ça important que l'enfant ait une très bonne 3^e année parce qu'il entre dans un second cycle après. Puis /je ne sens pas ça solide* pour monter en 4^e année. Je calcule qu'au niveau du français/les enfants sont en difficulté d'écriture: ils ne savent pas écrire. Je trouve ça dramatique*/déplorable.

Bien ça dépendrait du professeur probablement parce que moi quand mon garçon était en 3^e année il avait plus de travail à faire à la maison que ma fille. C'est la même 3^e sauf que ce n'est pas le même professeur. Il n'y a pas de contrôle pour la lecture/donc/pas besoin de savoir/pas de correction des fautes..... (P2)

Un parent parle en terme de contenus plus consistants et affirme que probablement quelques élèves éveillés aimeraient en connaître plus. Elle fonde son jugement sur le fait que cela rejoindrait une clientèle cultivée qui se désintéresse souvent de l'école.

Je pense qu'il y a des enfants qui seraient très heureux de cette chose là parce que l'enfant qui est moins intellectuellement ou académiquement favorisé//pourrait peut être heureux d'aller à l'école s'il y avait un contenu plus consistant*, plus culturel. (P6)

Notons que l'argumentation sous-tendant la préférence formulée se base sur la durabilité des savoirs assurée par une véritable appropriation. Nous observons aussi

l'emploi de métaphores éclairant le sens et nourrissant l'argumentation. De plus, l'argumentation renvoie au principe de «qualité» mis en avant actuellement dans les différentes sphères d'activités sociales.

En somme, les discours des parents autour de cette thématique font ressortir leurs préoccupations pour la continuité à assurer entre les savoirs abordés en milieux éducatifs différents et pour la qualité des apprentissages. Ce que nous ne retrouvons pas expressément chez les enseignants comme nous allons maintenant le voir.

- **Des savoirs académiques et savoir-être très importants pour les enseignants**

La thématique des savoirs suscite chez les enseignants un discours où ils déterminent deux types de savoirs soit d'ordre académique et ceux à caractère social. Tout en les considérant tous les deux importants, ils jugent que l'acquisition des savoir-être devrait être assurée essentiellement par le milieu familial. Donc, ils effectuent une rupture entre les savoirs, contrairement aux parents qui voient les divers savoirs se tisser d'un lieu d'éducation à l'autre.

Moi, je trouve que vivre avec les autres/la socialisation/c'est très important/c'est en premier. S'ils ne savent pas vivre ensemble/les connaissances ne donnent rien alors. Moi, je trouve ça important et/c'est aux parents à y voir davantage parce que nous autres on est débordés par les contenus. Après ça/je trouve que les apprentissages académiques viennent graduellement/tranquillement. (E10)

Comme nous pouvons le voir, l'énonciation porte les marques de l'importance accordée à "la socialisation" car nous retraçons des emplois comme «c'est en premier», «c'est préalable» (E6). Cependant, ils affirment qu'ils dépendent de l'intervention éducative des parents parce qu'eux, en tant qu'enseignants, sont contraints par les programmes. Tous insistent sur cet aspect contraignant à partir d'une inscription institutionnelle formulée par le recours au «on», nous les enseignants. Ils légitiment leur position à partir de cet argument de poids en disant que c'est la faute de la plus haute instance en matière d'éducation (le Ministère, le Gouvernement) s'ils n'ont plus de temps pour raffiner les savoirs académiques. Constat qu'ils mettent à vue comme en fait foi ce propos.

Il faut absolument qu'on se rende à tel objectif/faut les atteindre/on est pris dans ça. Eux autres/le Gouvernement/il a tout compartimenté ça: tu as ça à montrer, tu as ça à montrer. C'est fou!* On manque de temps pour pratiquer en français parce que il y en a trop. (E5)

Au terme de l'analyse concernant cette thématique, il s'avère que les enseignants souhaiteraient que les parents assument presque entièrement la formation aux **savoir-être** afin qu'ils puissent se consacrer essentiellement à l'acquisition des connaissances dites "académiques" qui les accapare. Ces dernières ne sont pas considérées comme la résultante d'une dynamique interactionnelle basée sur les principes du mutualisme entre partenaires et de la réciprocité des savoirs.

Résumons-nous. La dysharmonie semble s'être installée surtout autour des éléments du système symbolique comme l'intervention éducative dans ses deux aspects essentiels soit pédagogique et disciplinaire, le rôle d'éducateur que chacun s'attribue et reconnaît à l'autre et les attitudes s'y greffant, les conditions d'ordre psychologique favorisant l'apprentissage et, finalement, les savoirs (voir figure 3 à la page suivante).

Avant de présenter la synthèse de ce qui se dégage de l'ensemble de ces lectures interprétatives, nous aborderons ce qui s'est dégagé du discours tenu autour du rôle que l'ensemble de ces partenaires attribuent à leurs représentations respectives de l'apprentissage scolaire dans l'interaction qui s'installe entre eux.

4.4 Rôle que les partenaires reconnaissent aux représentations de l'apprentissage dans l'interaction parents-enseignants

L'analyse des discours produits suite à une question plus fermée révèle que parents et enseignants reconnaissent un rôle médiateur à ce système symbolique dans l'interaction qui s'instaure. En effet, l'ensemble des partenaires affirment d'emblée que la manière dont chacun conçoit l'apprentissage intervient dans leur vécu interactionnel. Certains parlent d'une similitude de point de vue comme étant un des éléments conditionnant l'interaction: convergence au départ et/ou ajustement au cours du vécu interactionnel. D'autres parlent en terme de réorganisation unilatérale (Enseignants-Parents) ou mutuelle des points de vue. Enfin, d'autres critiquent ou dénoncent fermement les méfaits de l'opposition de points de vue non négociée. Négociations difficiles à instaurer vu la transcendance manifeste des enseignants envers les parents.

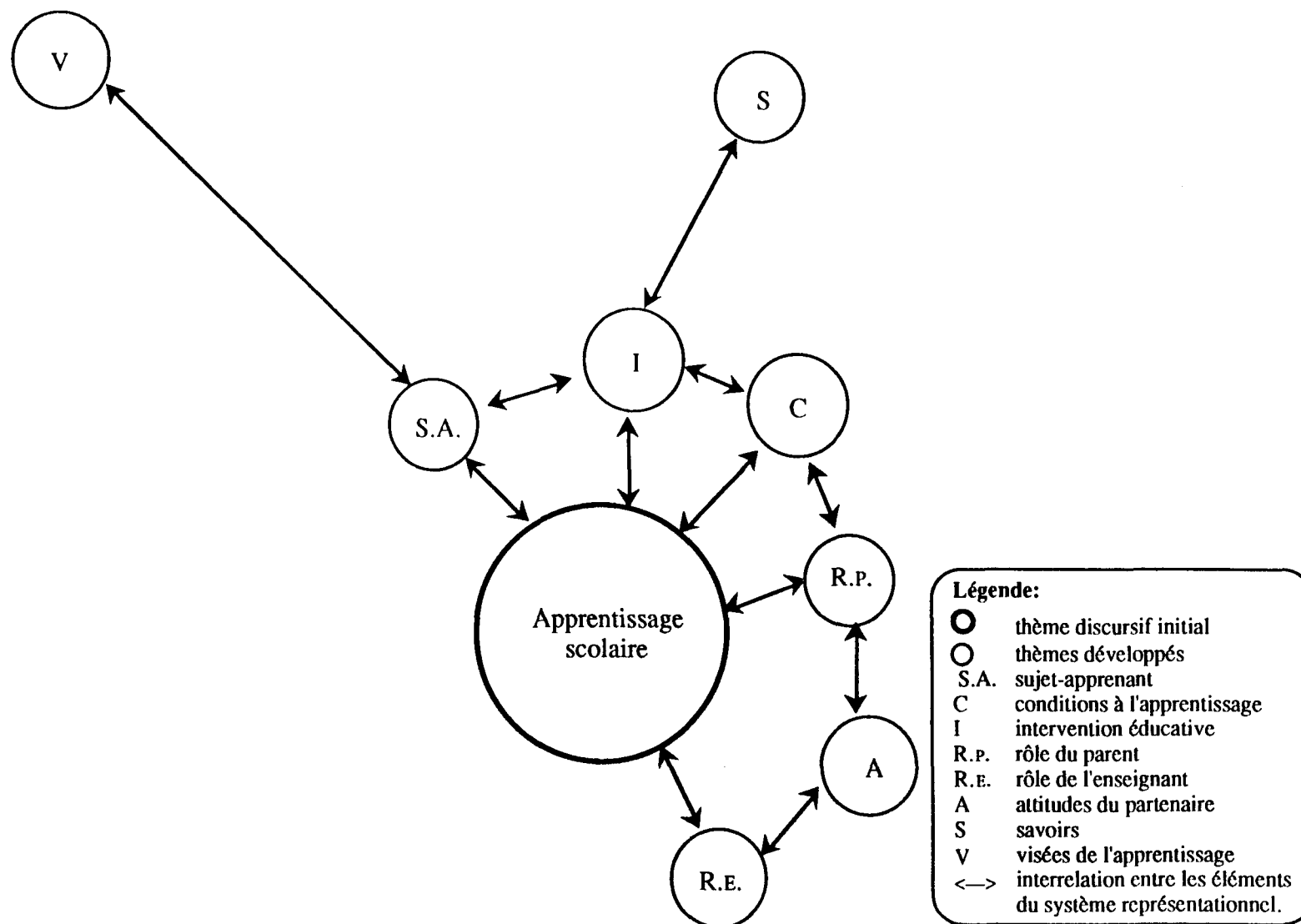


Figure 3: Représentations de l'apprentissage: lieux d'ancrage d'une relation conflictuelle.

En somme, il apparaît qu'un certain consensus doit s'établir autour des différentes composantes de cet objet commun de préoccupation qu'est l'apprentissage scolaire de l'enfant pour que la relation soit viable et bénéfique à l'enfant. Consensus étant l'aboutissement d'une négociation raisonnée entre les partenaires au fil de leur vécu interactionnel. Néanmoins, comme il a été possible de le constater suite aux lectures interprétatives des résultats, l'instauration d'une telle négociation dépend, en grande partie, des attitudes adoptées à partir de l'idée que l'enseignant et le parent se font de leur rôle d'éducateur dans l'apprentissage scolaire de l'enfant. Ainsi, plus les partenaires se distancent du traditionnel modèle hiérarchique des rôles d'éducateurs plus les attitudes de ces derniers sont favorables à l'échange basé sur le mutualisme, la réciprocité des savoirs. Par exemple, les membres des dyades au vécu interactionnel très harmonieux et harmonieux, affirment que ce sont des attitudes "d'ouverture" de part et d'autre qui contribuent ou peuvent contribuer à faciliter la négociation gage d'une bonne relation. Dans le cas des dyades au vécu conflictuel, les parents affirment que ce sont des attitudes de "fermeture" et de "directivité" et des préjugés envers l'autre partenaire qui sont à la source du manque de négociation véritable: négociation qu'ils jugent absolument nécessaire pour l'instauration d'une bonne relation vu la divergence initiale d'idées. Par ailleurs, les enseignants soulignent certaines attitudes néfastes des parents qualifiées de "protectrices", "agressives", "désintéressées", etc.

En outre, l'ensemble des enseignants de l'échantillon soulignent l'importance cruciale de l'intérêt des parents pour leur rôle dans la démarche d'apprentissage scolaire de l'enfant car autrement, il est peine perdue d'essayer d'instaurer une interaction viable et bénéfique pour l'enfant. Intérêt qu'ils jugent d'autant plus central que le rôle de l'enseignant s'est extensionné et complexifié. Par voie de conséquence, ils ont grand besoin de support des parents car eux manquent de temps pour approfondir les savoirs abordés. C'est ce qui se dégage de l'ensemble des propos tenus sur le rôle qu'ils attribuent à leurs représentations respectives de l'apprentissage scolaire. Il importe de souligner que l'énonciation et l'argumentation prennent des formes similaires à celles observées lorsque les répondants se prononcent sur l'apprentissage: l'attitude et le degré de tension marquant fortement l'énonciation selon le cas. Comme cet aspect a été longuement développé, nous nous limiterons à présenter les modalités énonciatives et argumentatives employées pour se positionner initialement à savoir si ces représenta-

tions médiatisent leur interaction. Les points déjà ciblés par les partenaires, comme source du type de relation vécue, ont été traités de la même façon.

Parents et enseignants laissent les marques d'une prise en charge personnelle de leur propos en inscrivant l'énonciation à partir d'un «je» souvent accompagné d'un «moi, je» ancrant leur énonciation dans l'expérience relationnelle présente et antérieure. Ils affirment avec certitude que leurs manières de concevoir l'apprentissage scolaire pour ensuite spécifier leurs assertions initiales et réouvrir sur les éléments qui ont déjà été ciblés comme médiatisant l'interaction. Procédant ainsi, les répondants confirment les dires déjà formulés, en précisent la portée et, par la même occasion, maintiennent la cohérence de leur discours. Les reprises et les qualifications de haut degré y jouent un rôle important. Aussi, les compléments et réitérations du déjà dit ainsi que les expressions "très, très important", les adverbes "beaucoup", "vraiment", "parfaitement" par exemple, viennent préciser le rôle des attitudes dans la dynamique relationnelle. Examinons des extraits tirés des discours des trois sous-groupes formés. Comme il est possible de l'observer, peu importe le genre de relation vécue, ce sont les mêmes éléments constitutifs dont on parle et sensiblement les mêmes précisions qu'on amène. Nous rapportons des extraits des membres des dyades 11, 4 et 5.

Ce que je pense de l'apprentissage et ce que le professeur de cette année pense/ ça beaucoup à voir sur le genre de relation que j'ai vécue. Ça/c'est évident/très évident.

Moi, je trouve que le professeur a composé avec la diversité des enfants. Moi, j'ai aimé ça beaucoup. Puis Moi, je m'entendais très bien vraiment bien//je trouvais que j'avais vraiment le professeur qui m'allait/qui me convenait/selon mes idées à moi sur l'apprentissage. J'ai aimé son approche en classe/ça me convenait parfaitement.

Puis/le professeur qu'il a eu me convenait parce que je trouve que c'est un professeur qui n'est pas fermé* aux idées des parents. Elle est très ouverte*. C'est un professeur qui est capable de recevoir mes savoirs que j'ai appris à l'école puis ailleurs. Puis moi, je trouve ça important d'échanger avec le professeur sur l'apprentissage/ les manières de faire/les genres d'enfants.

Puis/elle nous a donné des outils* pour intervenir avec nos enfants/puis je pense que c'est très important parce qu'en tant que parent on a besoin d'outils* aussi. Ça devrait toujours être comme ça. (P11).

De son côté, l'enseignante affirme:

Ma manière de voir l'apprentissage/je pense que ça joue en quelque part/puis beaucoup même. Dans le cas où ça va bien ils comprennent ma façon de voir l'apprentissage basé sur la responsabilisation de l'enfant. Là où il y a eu des petites tensions c'est parce que

nous avons une manière différente de voir les choses. **Mais surtout/c'est parce que certains parents ne sont pas assez intéressés/dans le sens qu'ils nous laissent l'entière responsabilité: "Vas-y/je te fais confiance je n'ai pas besoin de rien faire"/c'est difficile de créer une vraie relation où chacun se parle des choses à faire pour la démarche d'apprentissage de l'enfant. Il faut qu'ils soient ouverts* à ça/aussi/réceptifs.**

C'est très/très important de parler de l'apprentissage. Il faut travailler dans la même ligne*. Puis/c'est primordial de parler de nos rôles/puis ça/c'est au début de l'année que ça se fait: qu'est-ce que j'attends des parents et ce qu'ils attendent de moi aussi (E11).

Comme les propos le montrent, la convergence des points de vue semble un des éléments déterminants dans le cas de ces dyades mais pas le seul car il apparaît que les attitudes réceptives soient aussi à la source de l'entente. Attitudes positives menant à une négociation bénéfique pour les deux partenaires.

Majoritairement les membres des autres dyades insistent sur le fait que la divergence de point de vue n'est pas insurmontable: les uns ayant eu l'occasion pendant l'année d'en discuter et de s'ajuster et les autres ayant vécu auparavant ce processus de négociation à propos d'un ou plusieurs éléments constitutifs de leurs représentations de l'apprentissage. Encore une fois, on souligne que cela dépend des attitudes adoptées par les partenaires de ces deux institutions et, particulièrement, de celles manifestées par les enseignants devant l'éventualité d'une négociation autour des rôles d'éducateur, de l'intervention et des conditions.

Nous rapportons les propos des partenaires de la dyade ayant vécu une négociation suite à des divergences d'idées et maintenu une bonne relation:

Si mon idée était complètement différente/je pense que ce serait plus difficile. **Mais même si ce n'est pas pareil en tout point ça fonctionne pareil si on échange. Tout peut s'ajuster par l'échange/moi je les ais parce qu'on s'est ajustés.**

Aussi/ça dépend de la disponibilité de l'enseignant pour t'écouter/de l'ouverture* à ce niveau là.

Son professeur a voulu m'expliquer sa manière de faire/son programme et pourquoi elle prenait cette façon là. Moi, je l'ai senti disponible.

Puis moi, j'ai pu lui parler des jeux éducatifs que j'inventais. Puis elle m'a demandé que quand j'en aurais de lui faire parvenir par l'enfant. Elle a eu de l'ouverture* pour mes idées. (P4)

Ce n'est pas grave qu'on ait des conceptions différentes. Du moment qu'on se rencontre/elle me dit les siennes/je dis les miennes/puis pour l'enfant/qu'on s'entend pour qu'il se retrouve à la maison. On peut bouger*/on peut s'entendre/mais il y a des parents qui ne veulent rien savoir.

On peut échanger sur l'apprentissage mais si c'est fermé*/à ce moment là/je me dis/ tu ne peux pas faire grand chose. Quand c'est l'opposition/bien ils ne veulent rien savoir. (E4)

Finally, nous rapportons des extraits des discours de la dyade 5 où le conflit est des plus virulent. Notons que leurs représentations divergent au départ, chacun le reconnaissant, mais la difficulté à instaurer la négociation s'avère la cause profonde. Adhérant à des paradigmes éducatifs différents, ils s'affrontent. Cependant, le parent affirme qu'il a été possible antérieurement de faire valoir ses idées qu'elle juge bien articulées. Nous pouvons même penser que l'asymétrie liée aux savoirs institués s'estompe au grand dérangement de l'enseignant: il est sans doute déstabilisé et, la première réaction est de résister face aux approches novatrices ou au requestionnement. Nous pouvons aussi penser que les parents, incluant celui-ci, sont maladroits pour amener leurs idées selon le principe de la réciprocité et tombent à leur tour dans un modèle transcendant. Remarquons qu'à l'intérieur d'autres dyades, le parent est insécure devant les changements d'approches pédagogiques, le nouveau rôle à jouer en tant que parent, l'évaluation formative à interprétation critiquée, etc. Examinons les propos des partenaires de la dyade 5.

Elle a développé sa théorie de l'éducation/ sa théorie de l'apprentissage/puis elle arrive avec ça/puis il faudrait en tenir compte/comprends-tu? Elle en sait trop sur tout//elle a des idées préconçues de toute façon. (E5)

Lui//il a des idées complètement passées date*//une conception archaïque de l'éducation. Puis pour l'apprentissage il est centré sur la quantité alors que moi/ c'est la qualité.

Puis/quand ça fonctionné//c'est parce que mes idées ont passé/justement. Il y a eu échange/ de la compréhension immédiate avec un large sourire/sans le visage plastifié* de l'indifférence.

Moi/c'est l'enfer* quand mes idées ne sont pas écoutées parce que je considère qu'elles sont valables autant que les leurs. (P5)

Comme le montre la redondance sémantique ainsi que les ajouts effectués, il s'avère que différents éléments constitutifs des R.S. de l'apprentissage soient des lieux virtuels d'ancrage du type d'interaction. Il semble qu'elles jouent au plan symbolique avant même que l'interaction effective n'ait lieu, pendant et en aval pour légitimer le genre de relation instaurée. Certains éléments du système ayant une connotation institutionnelle plus forte, comme le rôle d'éducateur, l'intervention et les conditions à l'ap-

prentissage apparaissent comme des terrains propices à l'émergence de litiges: des attitudes liées à ces représentations jouent également. Telles sont les réflexions que nous suggère l'analyse des discours formulés à partir de la question plus fermée.

Au terme de la présentation des lectures interprétatives réalisées en deux mouvements, il importe de faire synthèse des orientations générales qui se dégagent à l'examen de l'ensemble des constats observés à l'intérieur de chacun des sous-groupes au vécu interactionnel différent.

4.5 Éléments constitutifs des représentations de l'apprentissage médiatisant l'interaction parents-enseignants.

À l'examen de l'ensemble des mouvements analytiques interprétatifs effectués, il ressort que l'harmonie, l'entente ou la dysharmonie se sont instaurées autour des éléments représentatifs suivants: l'intervention éducative, les conditions facilitant l'apprentissage, le sujet apprenant, le rôle d'éducateur du parent et de l'enseignant et, dans une moindre mesure, les savoirs. Notons que ces thèmes ont fait surface lors d'une étude portant sur le système représentationnel des parents et des enseignants et son impact sur l'apprentissage scolaire de l'enfant (Anadon, 1990). Ils ont donc été traités dans une autre perspective que celle d'ordre relationnel, comme c'est notre cas.

La manière dont ces éléments ont été cernés par les répondants permet de voir les points d'ancrage précis où peut s'enraciner le genre d'interaction entre ces partenaires de l'apprentissage scolaire. La composante **intervention éducative** est appréhendée selon les deux dimensions qu'ils lui reconnaissent soit, l'approche pédagogique ou méthodologique et l'approche relationnelle adulte/enfant. La thématique des **conditions à l'apprentissage** est développée en référence aux dimensions cognitive et affective du sujet en situation d'apprentissage. Quant à l'élément constitutif qu'est le **sujet apprenant**, il est traité à partir des composantes affectives et/ou cognitives de la personne. Nous remarquons qu'il occupe une place importante au sein du système représentationnel car nous constatons que les représentations du sujet connaissant modélisent celle de l'intervention et des conditions à mettre en place en vue d'assurer l'activation du processus d'apprentissage. Nous pouvons donc déjà voir où peut s'instaurer plus précisément l'harmonie ou la dysharmonie. Néanmoins, la façon dont a été appré-

hendé l'élément "rôle d'éducateur" est porteuse d'indices non-négligeables vu notre préoccupation de recherche.

La composante **rôle d'éducateur** renvoyant à la tâche qu'en principe ils partagent, est abordée dans sa dimension pragmatique liée au contexte d'exercice et dans sa dimension institutionnelle liée au statut, pouvoirs et droits inhérents. Notons que cet élément s'avère être un objet particulièrement fécond pour l'émergence du type de relations qui se tissent entre ces partenaires. En effet, le genre de dynamique relationnelle qui va prendre place découle de la manière dont est défini et délimité le rôle d'éducateur. Cependant, même s'il est un lieu d'ancrage certain, il y a finalement les savoirs traités dans leur aspect structural et leur aspect normatif qui s'avèrent un élément autour duquel se joue aussi l'interaction. L'aspect normatif lié à l'aspect évaluatif des savoirs produits semble être un lieu virtuel d'émergence de tension entre les parents et les enseignants.

D'ores et déjà, nous connaissons donc des points spécifiques autour desquels peut s'instaurer la dynamique interactionnelle. Cependant, à la lumière de l'analyse des discours, il appert, d'une part, que lorsque les partenaires ont eu l'occasion de faire connaître leurs points de vue, de négocier leurs idées autour de ces différents éléments constitutifs du système représentationnel à l'étude, il y a eu réorganisation des points de vue initiaux et maintien de l'harmonie. D'autre part, lorsque les revendications n'ont pas été acheminées au partenaire, il y a eu des concessions, de l'insatisfaction non manifestée, des tensions fortes, des conflits virulents ou du retrait systématique de la part de quelques partenaires.

Or, la possibilité d'une négociation raisonnée autour de ces éléments constitutifs des R.S. de l'apprentissage scolaire, dépend, selon les dires de l'ensemble des partenaires, du type d'attitudes adoptées par chacun d'eux face à l'éventualité de négocier à propos de ces objets. Des attitudes dites "d'ouverture", des attitudes manifestes d'intérêt porté pour la démarche d'apprentissage de l'enfant ainsi que des attitudes pondérées sont reconnues comme étant nécessaires pour que l'échange soit bénéfique et que l'harmonie se maintienne. Il importe de rappeler que ce sont surtout les attitudes de réticence ("fermeture") manifestées par les enseignants ou senties par les parents qui semblent au coeur de la problématique. On peut donc conclure à l'importance du rôle des attitu-

des dans la relation interpersonnelle qu'ils entretiennent à propos de l'apprentissage scolaire, objet de préoccupation commun.

Par ailleurs, les attitudes adoptées ne sont pas étrangères aux paradigmes éducatifs d'appartenance des partenaires. Paradigmes éducatifs s'enracinant dans des paradigmes socio-culturels prévalant actuellement ou en émergence (voir les tableaux 2, 3 et 4). Trois paradigmes éducatifs coexistent dont deux prévalent sur le troisième qui est en train de faire surface: le paradigme rationnel suppose un rapport hiérarchique entre l'expert-enseignant et le parent alors que le paradigme humaniste suppose un rapport plus symétrique où chacun permet à l'enfant d'évoluer selon son caractère unique; le troisième en émergence, le paradigme symbiosynergique repose sur le principe du mutualisme, de l'interdépendance entre les personnes et du partenariat éducationnel. L'appartenance à l'un ou l'autre des paradigmes ou le chevauchement ont d'emblée des incidences sur les attitudes adoptées.

Ainsi, les enseignants, en optant majoritairement pour le paradigme rationnel tout en y intégrant des éléments du paradigme humaniste, maintiennent la transcendance des enseignants sur les parents et, plus souvent qu'autrement, ne permettent pas d'intrusion des parents dans leur domaine d'expertise comme l'intervention éducative, les conditions propices à l'apprentissage et le rôle d'éducateur. Les parents opteraient plutôt pour le deuxième paradigme et le troisième mais s'accommodent de la situation, se résignent et, ainsi, confortent la position des enseignants. Par ailleurs, les quelques partenaires qui privilégient le troisième paradigme et qui s'attendent qu'il en soit ainsi de la part de l'autre, s'engagent dans une situation ambiguë si cet autre ne manifeste pas progressivement une capacité d'adaptation face au nouveau modèle présenté.

Cependant, les capacités d'adaptation aux mutations actuelles vers le modèle symbiosynergique peuvent éventuellement se développer au fil du vécu interactionnel s'il y a volonté partagée d'instaurer un certain consensus pour le bien de l'enfant. Consensus nécessaire à toute interaction si on veut qu'elle se maintienne et s'harmonise. C'est du moins les réflexions que nous suggère l'interprétation des résultats.

CONCLUSION

Cette dernière partie sera consacrée au regard rétrospectif porté sur l'ensemble de la démarche de recherche. Dans un premier temps, nous reviendrons sur les différentes phases du processus de recherche et, dans un deuxième temps, nous introduirons des éléments critiques ainsi que quelques avenues à explorer.

L'émergence de la problématique de recherche a fait surface suite à des préoccupations initiales concernant la nature complexe de la dynamique relationnelle parents-enseignants. Comment expliquer que ces rapports soient si fragiles? Qu'est-ce qui peut complexifier l'instauration de la relation? Autour de quels objets ils échangent et où s'installe la mésentente? Questions qu'il nous importait de clarifier afin de mieux circonscrire les éléments intervenant pleinement dans cette problématique interactionnelle.

Afin d'y parvenir, nous avons choisi d'appréhender cet objet d'étude relevant du champ éducatif à la lumière de la psychosociologie. Nous avons été à même de constater le rôle de certaines constructions symboliques dans l'instauration de la dynamique relationnelle. À cet égard, plusieurs chercheurs du domaine éducationnel ont conclu au rôle central des valeurs, des attitudes (Joseph, 1979; Bouchard, 1989), des préjugés et des stéréotypes (Lightfoot, 1981) dans le type de relation vécue entre parents et enseignants. Ces études constituent une avancée vers la compréhension des phénomènes interactionnels. Cependant, il nous est apparu nécessaire de poursuivre cette avancée en nous plaçant à un métaniveau d'investigation afin d'intégrer l'étude de ces différents objets symboliques jusqu'alors étudiés séparément. Manière de faire qui présente les

limites des approches segmentaires de la réalité, occultant l'aspect interactionnel des éléments y intervenant.

Aussi, nous nous sommes orientés vers la théorie des représentations sociales initiée par Moscovici, car elle nous permettait d'appréhender ces éléments selon une approche systémique et, en même temps d'y étudier leurs fonctions dans les rapports entre groupes sociaux. En effet, articulée à partir de la notion de représentation sociale dans son aspect structural et fonctionnel, cette théorie nous offrait un cadre de référence des plus intéressants. La notion de représentation sociale renvoyant à l'idée d'une configuration d'éléments hétéroclites en provenance de divers registres soit cognitif, affectif, social, imaginaire, etc. et s'organisant en système, permettait une saisie globale des constructions symboliques. En outre, cette notion, dans son aspect fonctionnel, offrait la possibilité de comprendre le rôle médiateur de ce système symbolique dans l'interaction sociale, car elle le situe tant comme filtre socio-cognitif servant à comprendre les phénomènes que comme système orientant les conduites et servant à les légitimer. À cet égard, plusieurs auteurs ayant étudié le rôle des représentations dans diverses situations d'interaction (Flament, 1967; Codol, 1969; Doise, 1973; Abric, 1987) ont démontré qu'elles interviennent avant, pendant et après, l'échange effectif comme des éléments justificateurs. Ils ont également montré que les représentations des divers éléments constitutifs de l'interaction (soi, l'autre et la tâche) jouent pleinement dans la dynamique relationnelle.

Ces études nous ont conduits à considérer les représentations de l'apprentissage scolaire dans la situation d'interaction parents-enseignants. Cet objet discursif qui les concerne est abordé par les représentations de soi, de l'autre et de la tâche d'éducateur dans l'apprentissage scolaire de l'enfant. Chemin faisant, nous nous sommes rendus compte que les représentations qu'ils entretenaient à propos de l'apprentissage scolaire étaient un système englobant tous ces éléments et plus encore. Ainsi, les représentations du rôle d'éducateur se greffent à celles de l'intervention qu'ils mènent auprès de l'enfant et aux représentations des savoirs, résultats de la démarche d'apprentissage. Nous avons donc tenu compte de ce fait et investigué le système représentationnel dans son ensemble. Par la même occasion, nous avons vérifié quelle place les parents et les

enseignants attribuaient à ces représentations de l'apprentissage dans l'instauration de la relation interpersonnelle en question.

S'agissant d'étudier des représentations sociales, il nous fallait considérer les divers lieux de leur cristallisation. Nous avons retenu les avancées théoriques formulées par des chercheurs en analyse des discours (Vignaux, 1988; Anadon, 1989; Vignaux et Fall, 1990) à l'effet que le langage s'avère être le lieu d'engendrement d'activités cognitives et langagières visant à l'élaboration et l'expression des significations concernant un objet ou un phénomène.

S'appuyant sur ces assises théoriques et sur des travaux menés en analyse des discours, nous avons élaboré un modèle permettant de considérer différents niveaux d'organisation (énonciatif et argumentatif) et de signification sociale inscrits dans la matérialité langagière. Le modèle a donc pris la forme de plusieurs lectures que nous avons effectuées de manière récursive à partir des marques linguistiques laissées dans les discours par les locuteurs interpellés. Ces marques ont été interprétées en considération de l'ensemble des productions discursives incluant l'aspect extra-linguistique, car le sens est à saisir dans son contexte global d'émergence.

Les divers mouvements de lecture réalisés sur l'ensemble du corpus nous ont permis d'identifier les différents thèmes traités, le degré d'importance que les répondants leur accordaient ainsi que de voir comment la dynamique relationnelle a été instaurée autour de ces divers éléments constitutifs des R.S. de l'apprentissage. C'est à partir de l'étude du dispositif énonciatif mis en place par les répondants que nous avons tenté de cerner les lieux où le type de relation vécue s'est enraciné. En nous appuyant sur les réflexions de la psychosociologie et de la sémiologie, nous avons travaillé le positionnement des répondants par rapport à autrui lié au phénomène communicationnel, les diverses modalités employées pour préciser le sens des énoncés produits ainsi que certaines opérations discursives visant à figer, à stabiliser le sens, à en situer l'ancrage dans le temps et l'espace. L'analyse de marques linguistiques, tels les pronoms, nous a révélé la position du locuteur dans le discours et, du même coup, les éléments de son identité individuelle et sociale. Elle nous a aussi éclairés sur les rapports de places inscrits reflétant le type de dynamique relationnelle instaurée. Quant à l'étude des modali-

tés d'expression, elle a permis de déterminer le degré de certitude manifesté par les répondants, leur niveau d'appréciation ou de désapprobation, leur remise en question ainsi que leurs revendications et prescriptions adressées à l'autre partenaire. La prise en compte des adverbes de temps et de lieu ainsi que de la concordance des temps des verbes nous a renseignés sur l'ancrage spatio-temporel de ces connaissances du sens commun. Le repérage des expressions métaphoriques nous a apporté un supplément d'éclairage sur l'aspect sémantique et, également, sur l'enracinement social des représentations. En outre, l'examen des opérations de jugement nous ont éclairés sur les significations développées progressivement, car elles constituent un lieu de sédimentation des représentations. En plus, cet examen nous a permis de voir comment les répondants argumentaient leurs points de vue, où prenait source cette connaissance du sens commun. De plus, elles ont aidé à saisir la cohérence argumentative faite de reprises et de récurrences des discours. Ce travail nous a permis de constater que les significations étaient ancrées dans le vécu expérientiel et dans les savoirs théoriques promus dans le domaine éducationnel, dans des idées relevant de la mémoire collective que Moscovici et Vignaux (1994) nomment «Thémata» ainsi que dans des discours sociaux récents portant sur leurs droits et devoirs de chaque institution sociale.

Ces diverses lectures ont été interprétées en référence à des modèles théoriques relevant du domaine de la psychologie sociale et du domaine de l'éducation. Rappelons que tout discours est porteur de traces d'opérations cognitivo-sociales puisque les sujets énonçant sont non seulement des sujets cognitifs mais aussi des acteurs sociaux investis de la pensée sociale. Travaillant à partir de ce cadre référentiel, nous avons pu constater que certains éléments du système représentationnel à l'étude s'avéraient être des lieux névralgiques autour desquels s'instaurait l'interaction vécue. En effet, nous avons été à même de remarquer que les représentations élaborées à propos du rôle d'éducateur des parents et des enseignants, de l'intervention éducative menée de part et d'autre, des conditions d'ordre psychologique et didactique favorables à l'apprentissage scolaire du sujet ainsi que des savoirs, constituent des objets autour desquels s'installe l'harmonie, une certaine entente ou la dysharmonie relationnelle.

Les résultats font ressortir les incidences liées à l'appartenance paradigmatique de ces éducateurs sur les attitudes adoptées face au partenaire de l'autre institution et aussi

face à l'apprentissage scolaire, objet qui les concerne tous les deux au premier chef. À cet égard, nous remarquons que plus ces éducateurs se distancient du paradigme rationnel où l'enseignant se targue des pouvoirs liés à son rôle et ses savoirs pour instaurer la transcendance dans les rapports, plus les attitudes des uns et des autres s'avèrent favorables à l'instauration d'une négociation raisonnée se fondant sur la réciprocité et le mutualisme éducatif. Par contre, quand il y a différence de points de vue majeurs dépendant d'appartenance à des paradigmes éducatifs différents, la dysharmonie s'installe et crée soit un conflit ouvert, des tensions fortes ou du retrait. Les premières réactions semblent de cet ordre, même si ces partenaires disent qu'il est possible d'établir un consensus à partir de points de vue divergents. À ce propos, nous avons vu que, lorsque les partenaires travaillent à établir un certain consensus et procèdent réciproquement à une réorganisation cognitive des points de vue initiaux, l'interaction est viable et fructueuse pour les deux partenaires. Nous avons aussi pu observer la pérennité du modèle hiérarchique des rôles et des savoirs, malgré le fait que les parents soient de plus en plus scolarisés et renseignés sur les nouvelles approches éducationnelles par le biais de la littérature, des média ainsi que des groupes de concertation en place, etc. On peut donc penser que des représentations stéréotypées culturellement ancrées sont à la source de cette stagnation, empêchant un véritable virage vers un modèle symbiosynergique.

Après avoir fait un retour sur notre démarche de recherche, nous jetons un regard critique sur le travail effectué. Quel est l'apport théorique et méthodologique de cette étude et quelles sont ses limites. Nous proposons également quelques avenues de recherche à explorer.

L'angle d'appréhension que nous offre la théorie des représentations sociales se situant à un méta-niveau, il nous a permis d'élargir la compréhension de la problématique relationnelle parents-enseignants en le situant dans un champ plus vaste de significations sociales dont elle est tributaire. Ce phénomène étant à caractère macroscopique puisqu'il s'agissait d'agents institutionnels, la référence à la notion de représentation sociale s'est avérée pertinente. En effet, le recours à cette notion nous a permis d'étudier les rapports entre l'appartenance à un groupe donné, leurs représentations et le rôle médiateur de ce système symbolique dans leur interaction.

Les résultats mettent en évidence les lieux névralgiques (éléments périphériques) du système représentationnel où peut se jouer l'avenir de l'interaction entre ces éducateurs concernés par l'apprentissage scolaire. Ils apportent un éclairage sur le rôle prépondérant des attitudes liées à l'appartenance à des paradigmes éducatifs différents. Ces indices sont d'une importance cruciale pour la conscientisation des agents éducatifs concernés et l'instauration de modalités d'échange autour de ces objets si on veut favoriser l'émergence d'une nouvelle approche relationnelle basée sur la réciprocité des savoirs et la négociation raisonnée.

En outre, la lecture des résultats nous a permis de constater que l'enfant jouait un rôle à l'intérieur de la dynamique relationnelle parents-enseignants en agissant comme intermédiaire entre ces deux éducateurs concernés par l'apprentissage scolaire, car ce dernier a, lui-même, élaboré des représentations de l'apprentissage au fil de sa scolarisation. Ce constat est non négligeable et ouvre la voie à de nouvelles recherches visant à cerner le rôle des systèmes représentationnels de la triade parents-enfant-enseignants dans la relation vécue. Par ailleurs, il serait également possible d'examiner comment les représentations de l'apprentissage qu'entretiennent les élèves conditionnent leur manière de concevoir leur rôle, leur comportement cognitif dans la situation d'apprentissage scolaire.

Le modèle d'analyse des discours de type psycho-socio-langagier a permis de réaliser une analyse en profondeur, car il nous a offert la possibilité d'effectuer une entrée dans les différents registres d'organisation discursive et une interprétation multidimensionnelle des significations exprimées par les répondants. Ce modèle favorise donc une analyse et une interprétation approfondies des représentations sociales et permet aussi d'enrichir les possibilités de compréhension. En outre, il rend possible la saisie du type de dynamique relationnelle s'installant entre ces protagonistes. Il constitue donc un apport méthodologique pour le domaine des recherches en éducation où on travaille sur les discours oraux.

Il est évident que le modèle ne couvre pas tous les éléments inscrits dans le discours, mais ceux que nous avons privilégiés sont ceux qui nous ont semblé les plus

pertinents à l'articulation de la dimension interne des discours avec les éléments d'ordre relationnel.

À ces limites s'ajoutent celles liées au critère d'échantillonnage relatif au degré d'enseignement retenu. N'ayant consulté que des éducateurs qui intervenaient auprès d'enfants évoluant en troisième année du cours primaire, il n'est donc pas possible d'extensionner la teneur de ces résultats à l'ensemble des partenaires parents-enseignants ayant à intervenir auprès d'enfants évoluant aux autres niveaux du système scolaire. Toutefois, ces limites n'annulent pas l'essentiel de l'apport théorique de notre étude qui peut servir de base à des investigations aux divers ordres d'enseignement (primaire, secondaire et collégial) ainsi que dans des milieux socioculturels différents.

En dernière instance, il importe de souligner que cette étude a été menée selon une perspective intégrant les principes de la globalité et de l'interdisciplinarité. En ce sens, nous avons choisi de nous placer à un méta-niveau d'investigation en recourant à la théorie des représentations sociales pour cerner dans toute sa complexité, la dynamique relationnelle parents-enseignants. Nous avons aussi tenté d'exploiter des éléments conceptuels provenant de différentes disciplines telles la psychologie sociale, l'éducation et la linguistique de la nouvelle génération, afin de mieux cerner et comprendre les phénomènes à l'étude.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC, J.C. (1987). «Les représentations sociales» dans J.C. Abric, *Coopération, compétition et représentations sociales*. Fribourg (Suisse): Del Val, p.57-80.
- ABRIC, J.C. (1991). «Experimental study of group creativity: task representation, group structure and performance», *European Journal of Social Psychology*, 1, 3, p.311-326.
- ANADÓN, M. (1987). *Une proposition d'école à tendance contre-hégémonique: le discours de la C.E.Q. 1970-1980*. Québec: Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, Thèse de doctorat.
- ANADÓN, M. (1989). *L'école québécoise: jeux et enjeux de forces sociales 1970-1980*. Québec: Laboratoire de recherche sociologique, Université Laval.
- ANADÓN, M. (1989). *Les rapports sciences/société et représentations scolaires*, Séminaire sur la représentation tenu au CIRADE, UQAM.
- ANADÓN, M. (1990). *Recherche Rapports famille-école*, CRSH, Texte non publié.
- ANADÓN, M., GARNIER, C. et MINER, P. (1993). *Participation of the parents in the knowledge of the child*, Communication présentée à Aix-en-Provence, France, au 5th European Conference for Research on Learning and Instruction.
- ANADÓN, M., GARNIER, C. et MINER, P. (1994). «Relations entre parents et enseignants: étude des représentations sociales», *Vie pédagogique*, n° 89, mai-juin, p.44-49.
- ANADÓN, M. et MINER, P. (1995). *System of representations of parents and teachers: mediating role in a child's education*, Communication présentée au IV^e European Congress of Psychology à Athènes (Grèce).
- ANADÓN, M. et MINER, P. (1995). «Rapports indirects parents-enseignants et apprentissage de l'enfant», *Revue des sciences de l'éducation*, (texte soumis).
- ANGENOT, M. (1983). «Intertextualité, interdiscursivité, discours social», *Revue Texte*, n° 2, p.101-112.

- ARMENGAUD, F. (1985). *La Pragmatique*. Paris: PUF.
- AUSTIN, J.L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris: Seuil.
- BACHELOR, A. et JOSHI (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*. Québec: PUL, p.15.
- BÂLES (1950). *Interaction Process Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARTHES, R. (1970). *S/Z*. Paris: Seuil, "Collection Points", p.13.
- BASSANO, D. (1990). «De la logique au langage: vers un psycholinguistique de l'énonciation», *Archives de Psychologie*, n° 58, p.213-234.
- BATESON, G. (1965). «Information et codification», dans A. Lévy, *Psychologie sociale: textes fondamentaux anglais et américains*. Paris: Dunod, p.186-192.
- BEAUDELOT, C. et ESTABLET, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspéro.
- BENVENISTE, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*, vol. II. Paris: Gallimard, p.66-88; 215-238.
- BERNARD, C. (1951). *Introduction à la méthode expérimentale*. Paris: Éd. Hachette.
- BERTRAND, Y. (1990). *Les théories contemporaines en éducation*. Ottawa: Agence d'Arc inc.
- BERTRAND, Y. et VALOIS, P. (1980-1982). *Les options en éducation. Point de vue ... Point de mire*. Québec: Gouvernement du Québec, M.E.Q.
- BINGHAM, R.D., HAUBRICH, P.A. et WHITE, S.B. (1989). «Determinant of parent attitudes about schools and the school system», *Urban Education*, vol. 23, n° 4, p.348-360.
- BLANCHET, A. (1987). «Interviewer», dans A. Blanchet *et al.*, *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris: Dunod, p.81-126.
- BLANCHET, A., BOUKARCHA, A. et BONNET, P. (1991). «L'interactivité des relances dans l'entretien d'enquête», *L'interaction: négociation du sens*, n° 5: Connexions, p.54-68.
- BOUCHARD, J.M. (1989). «Intervention professionnelle et modèles éducatifs des parents», dans J.P. Pourtois (éd.), *Les thématiques en éducation familiale*. Bruxelles: De Boeck Université, p.205-215.
- BOUCHARD, J.M. (1991). *Partenariat enfants, parents et enseignants: réalités ou utopie*. Conférence présentée au III^e colloque international sur l'éducation familiale, Paris.

- BOUCHARD, J.M. et ARCHAMBAULT, J. (1991). «Modèles éducatifs des mères: origine, cohérence et actualisation», *Revue française de pédagogie*, n° 95, p.17-32.
- BOUCHARD, J.M. et al. (1987). *Les modèles éducatifs des parents*. Montréal: Séminaire sur les représentations, CIRADE.
- BOUDON, P. (1987). *Figures d'un logo sémiotique*. Paris: Thèse d'État, p.103.
- BOUDON, R. (1986). *L'idéologie des idées reçues*. Paris: Fayard.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, C. (1970). *La reproduction*. Paris: Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P., CHAMBORDERON, J.C. et PASSERON, J.C. (1968). *Le métier de sociologue. Problèmes épistémologiques* Paris: Mouton, p.10-106.
- CARAMELLI, N. (1993). «In metaphor language dependent?», *Archives de Psychologie*, n° 61, p.281-295.
- CARUGATI, F. (1990). «From social cognition to social representations in the study of intelligence», in G. Duveen et B. Lloyd, *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, p.126-143.
- CHARAUDEAU, P. (1983). *Langage et discours: éléments de la sémiolinguistique*. Paris: Classique Hachette.
- CHAROLLES, M. (1978). «Introduction aux problèmes de cohérence des textes», *Langue Française*, n° 38, p.7-41.
- CHOMBART DE LAUWE, M.J. (1971). *Un monde autre: l'enfance: De ses représentations à son mythe*. Paris: Payot, (2^e éd.).
- CHOMBART DE LAUWE, M.J. (1984). «Changes in representation of the child in the course of social transmission», *Social representations*, Edited by R. Farr et S. Moscovici, Cambridge University Press.
- CHOMBART DE LAUWE, M.J. et FEWERHAHN, N. (1989). «La représentation sociale dans le domaine de l'enfance», dans D. Jodelet, *Les représentations sociales*. Paris: PUF, p.300-340.
- CICOUREL, A.V. (1979). *L'ethnométhologie dans la sociologie cognitive*. Paris: PUF, p.133-191.
- CODOL, J.P. (1969). «Représentation de soi, d'autrui et de la tâche dans une situation sociale», *Psychologie française*, n° 14, p.217-228.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1980). *Participation des parents dans les comités d'école*. Québec: Gouvernement du Québec.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1981-82). *L'activité pédagogique: pratiques actuelles et avenues de renouveau*. Québec: Gouvernement du Québec, Tome II, p.14.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993). *Être parent d'élèves du primaire: une tâche éducative irremplaçable*. Québec: Gouvernement du Québec, Chapitres 3 et 4, p.37-65.
- CORMIER, R.A., LESSARD, C., VALOIS, P. et TOUPIN, L. (1981). «Valeurs éducationnelles», *Les enseignantes et enseignants du Québec: une étude sociopédagogique*, vol. 4, Gouvernement du Québec, MEQ, Service de la recherche.
- CULIOLI, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation; opération et représentation*, Tome I. Paris: OPHRYS.
- CULLINGFORD, C. (1985). «The idea of the school: the expectations of parents, teachers and children», in *Parents, teachers and the schools*. London: Ed. Robert Royce Ltd, p.131-152.
- DeROSA, A.J. (1992). «Thematic perspectives and epistemic principles in development social cognition and social representation: The meaning of a developmental approach of the investigation of social representation», dans M. VanGranach, W. Doise et G. Mugny (1992). *Social Representations and the Social Bases of Knowledge*. Berne (N.Y.): Hogrefe et Huber Publishers, p.120-143.
- DESCHAMP, C. (1986). *Les idées philosophiques contemporaines en France*. Paris: Borduas, p.9.
- DILLER, M.A. (1991). «Cohérence métaphorique, action verbale et action mentale en français», *Communications: sémantique cognitive*, n° 53, p.209-227.
- DOISE, W. (1973). «Relations et représentations intergroupe», dans S. Moscovici, *Introduction à la psychologie sociale*, vol. 2, Paris, Larousse, p.124-211.
- DOISE, W. (1985). «Les représentations sociales: définition d'un concept», *Revue Connexions*, n° 45, p.245-252.
- DOISE, W. (1986). «Représentations sociales: définition d'un concept», dans W. Doise et A. Palmonari, *L'étude des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé, p.80-94.
- DOISE, W. (1989). «Attitudes et représentations sociales», dans D. Jodelet, *Les représentations sociales*. Paris: PUF, p.220-238.
- DOISE, W. (1990). «Les représentations sociales», dans R. Ghiglione, C. Bonnet et J.F. Richard, *Traité de psychologie cognitive 3: Cognition, représentation, communication*. Paris: Dunod, p.111-174.

- DURKHEIM, E. (1898). «Représentations individuelles et représentations collectives», *Revue de Métaphysique et de morale dans Sociologie et Philosophie* (1967). Paris: PUF.
- DUVAL, F. (1991). «Les enjeux interactionnels et psycho-socio-langagiers dans l'échange», *Connexions*, n° 57: L'interaction: négociation du sens, p.27-39.
- EPSTEIN, J.L. (1987). «Home and school connections in schools of the future: implications of research on parent involvement», *Peabody Journal of Education*, n° 62, p.18-41.
- EPSTEIN, J.L. (1991). «Paths to partnership: What we can learn from federal, state, district and school initiatives», *Kappa Phi Delta*, vol. 72, n° 5, p.345-355.
- FARR, B.M. (1984). «Les représentations sociales», dans S. Moscovici, *Psychologie sociale*, Paris: PUF, vol. 1, chap. 14, p.379-389.
- FISCHER, G.L. (1987). «La représentation sociale», dans *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris: Dunod et Montréal: Presses Universitaires de Montréal, p.95-125.
- FISHBEN, M. et AJZEN, L. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Massachusetts (California): Addison-Wesley Publishing Company.
- FLAMENT, C. (1967). «Représentation dans une situation conflictuelle», *Psychologie française*, n° 12 (4), p.63-97.
- FLAMENT, C. (1987). «Pratiques et représentations sociales», dans J.L. Beauvois *et al.*, *Perspectives cognitives et conduites sociales, I*. Paris: Del Val, p.143-150.
- GAGNÉ, R. (1975). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Traduit par R. Brien et R. Paquin. Montréal: Les Éditions HRW Ltée.
- GARCIA-DEBANC, C. (1991). «Interaction et construction de la signification dans les discussions orales», *Connexions*, n° 57, p.97-106.
- GHIGLIONE, R. et BROMBERG, M. (1990). «L'énonciateur dans l'énoncé: trois expériences», *Revue internationale de psychologie sociale*, Tome 3, n° 4, décembre, p.591-620.
- GILLY, M. (1980). *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*, Paris: PUF, p.23-42.
- GILLY, M. (1988). *Les représentations sociales dans le champ éducatif*. Communication présentée dans le cadre du colloque "La relation maître-élève", UQAM, p.9.
- GIOVANNONI, D.C. et SAVELLI, M.J. (1990). «Transcrire, traduire, orthographier le français parlé», *Recherches sur le français parlé*, n° 10, Publication de l'Université de Provence Aix-Marseille I, p.19-39.

- GLASER, B. et STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- GOODNOW, J.J. (1980). «Everyday concepts of intelligence and its development», *Studies in Cross-cultural Psychology*, vol. 2. New York: Academic Press, p.191-219.
- GOOFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. II: Les relations publiques*. Paris: Éditions de Minuit.
- GRAND'MAISON, J. (1967). *Pour une pédagogie d'autodéveloppement en éducation*. Montréal: Stanké.
- GRIZE, J.B. (1985). «Problèmes et méthodes d'une analyse de texte articulant organisation cognitive, argumentation et représentations sociales», dans *Nouvelles technologies et représentations des salariés français et suisses*, Document de travail. Neuchâtel: Centre de recherche sémiologiques, n° 49, p.7-10.
- GRIZE, J.B. (1989). «Logique naturelle et représentations sociales», dans D. Jodelet, *Les représentations sociales*. Paris: PUF, p.152-168.
- GRIZE, J.B.. (1990). «Représentations et schématisations», *Logique et langage*. Paris: OPHRYS, p.32-123.
- HENRIOT-VAN-ZENTEN, A. (1988). «Les familles face à l'école: rapports institutionnels et relations sociales», dans A. During. *Éducation familiale*. Vigneux: Matrice, p.185-207.
- HERZLICH, C. (1969): *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Paris: Mouton.
- HERZLICH, C. (1984). «La représentation sociale», dans J. Moscovici, *Introduction à la psychologie sociale*, Tome I. Paris: Librairie Larousse, p.303-323.
- HINDE, R.A., PERRET-CLERMONT, N.A. et HINDE, J.S. (1988). *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. Suisse: Del Val.
- HORTH, R. (1986). *L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en sciences de l'éducation*. Pointe au Père (Québec): Les Éditions de la Mer.
- HUBERMAN, A.M. et MILES, M. (1991). *Analyse des données qualitatives*, Chap. 7. Bruxelles: De Boeck University, p.397-398.
- HUSSERL, F. (1931). *Ideas*. Traduit par W.R. Boyce Gibson. New York: Colier Books.
- JACQUES, F. (1982). *Différence et subjectivité*. Paris: Aubier-Montaigne.
- JACQUES, F. (1985). *L'espace logique de l'interlocution. Dialogue II*. Paris: PUF.

- JACQUES, F. (1986). «La réciprocité interpersonnelle», dans Intersubjectivités, *Revue Connexions*, n° 47, p.109-126.
- JAKOBSON, R. (1963). *Essai de linguistique générale*. Paris: Seuil, "Collection Points".
- JODELET, D. (1984). «Représentations sociales: phénomènes, concepts et théorie», dans J. Moscovici, *Psychologie sociale*. Paris: PUF, p.357-389.
- JODELET, D. (1986). «Fou et folie dans le milieu rural: une approche monographique», dans W. Doise et A. Palmonari, *L'étude des représentations sociales*. Paris: PUF, p.171-196.
- JODELET, D. (1987). «Réflexion sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale», *Communication-Information*, Université Laval, Québec, p. 8, 17-41.
- JODELET, D. (1989). «Représentations sociales: un domaine en expansion», dans D. Jodelet, *Les représentations sociales*. Paris: PUF, p.21-61.
- JODELET, D. (1989). *Folies et représentations sociales.*, Paris: PUF.
- JODELET, D., VIET, J. et BESNARD, M. (1970). *Psychologie sociale: une discipline en mouvement*. Paris-La Haye: Mouton, p.181-225.
- JOSEPH, P.B. (1979). «Parents and teachers: partners in values education», *Social Education*, numéro d'octobre, p.472-480.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *L'implicite*. Paris: Armand Colin Éditeur, p.13-157; 299-350.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). «L'approche interactionnelle», *Les interactions verbales*, Tome I. Paris: Armand Colin Éditeur, p.9-73.
- LAKOFF, G. et JOHNSON, M. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. France: Les Éditions de Minuit.
- Le GUERN, M. (1973). *Sémantique de la métaphore et de la métonymie*. Paris: Larousse Université, p.7-167.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. et BOUTIN, G. (1990). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*. Montréal: Agence d'ARC inc.
- LIGHTFOOT, S.L. (1981). «Toward conflict and resolution: relationships between families and school», *Theory into practice*, vol. 20, p.97-103.
- MAINGUENEAU, D. (1976). *Initiation aux méthodes d'analyse du discours*. Paris: Hachette Université.

- MAINGUENEAU, D. (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris: Hachette.
- MAUSS, W. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris: PUF.
- MEAD, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- MEIRIEU, R. (1987). *Apprendre ... oui, mais comment*. Paris: ESF, p.47-71.
- MICHELAT, G. (1975). «Sur l'utilisation de l'entretien non-directif en sociologie», *Revue française de sociologie*, vol. 6, p.229-247.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1966). *L'école coopérative: polyvalence et progrès continu*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1971). *Lois de l'Instruction publique: Lois 27, 71 et 88*. Québec: Gouvernement du Québec, chap. 67, chap. 84.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1977). *Livre vert*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1982). *Une école communautaire et responsable*. Québec: Gouvernement du Québec, p.34-35, 38, 56).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1988). *Lois de l'Instruction publique: Art. 45-47*. Québec: Gouvernement du Québec, chap.84.
- MOLLO, S. (1970). *L'école dans la société: psychosociologie des modèles éducatifs*. Paris: Dunod, p.69-264.
- MONNIER, R. et POURTOIS, J.P. (1987). *Relation école-famille*. Bruxelles: Labor, p.19-22.
- MONTANDON, C. et FAVRE, B. (1988). «Les relations entre les familles et l'école dans l'enseignement primaire genevois», dans C. Montandon et P. Perrenoud, *Qui maintient l'école?* Lausanne: Réalités sociales, p.91-106.
- MONTANDON, C. et PERRENOUD, P. (1987). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible*. Berne: Peter Land SA.
- MONTEIL, J.M. et MAILLOT, L. (1988). «Éléments d'une représentation sociale de la formation», *Connexions*, n° 51, p.9-26.
- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public: étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: PUF, p.2-11; 258-407.
- MOSCOVICI, S. (1969). «Préface», dans C. Herzlich, *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Paris: Mouton.

- MOSCOVICI, S. (1984). «Introduction: Le domaine de la psychologie sociale», dans S. Moscovici, *Psychologie sociale*. Paris: PUF, p.5-25.
- MOSCOVICI, S. (1986). «L'ère des représentations sociales», dans W. Doise et A. Palmonari, *L'étude des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé, p.34-80.
- MOSCOVICI, S. (1986). «Les représentations sociales: définition d'un concept», dans A. Palmonari, W. Doise, *L'étude des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé, p.81-95.
- MOSCOVICI, S. (1989). «Des représentations collectives aux représentations sociales», dans D. Jodelet, *Les représentations sociales*. Paris, PUF, p.62-86.
- MOSCOVICI, S. et HEWTONE, M. (1984). «De la science au sens commun», dans S. Moscovici, *Psychologie sociale*. Paris: PUF, p.539-566.
- MOSCOVICI, S. et VIGNAUX, F. (1994). «Le concept de thémata», dans P. Moliner, S. Moscovici, M.L. Rouquette, P. Verges et G. Vignaux, *Textes de base en sciences sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé, p.25-61.
- MUCCHIELLI, A. (1991). «Définition et caractéristiques de la communication interhumaine», dans A. Mucchielli, *Les situations de communication: approche formelle*. Paris: EYROLLES, p.4-37.
- MUGNY, G. et CARUGATI, F. (1985). *L'intelligence au pluriel. Les représentations de l'intelligence et de son développement*. Lausanne: Del Val.
- MUGNY, G., DOISE, W. et PERRET-CLERMONT, A.N. (1980-1981). «Conflit de centrations et progrès cognitif», dans *Bulletin de Psychologie*, vol. 34, n^{os} 17-18, p.199-204.
- NESPOULOUS, J.L. (1993). *Tendances actuelles en linguistique générale*. Paris: Delachaux et Niestlé, p.108-172.
- PAGÈS, R. et TROGNON, A. (1988). «Interaction et distance sociale: un titre sollicitateur», Avant-propos dans *Revue internationale de psychologie sociale*. France: Privot, p.7-11.
- PAICHELER, H. (1984). «L'épistémologie du sens commun: de la perception à la connaissance de l'autre», dans S. Moscovici, *Psychologie sociale*. Paris: PUF, p.277-307.
- PALMONARI, A. et DOISE, W. (1986). «Caractéristiques des représentations sociales», dans W. Doise et A. Palmonari, *L'étude des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé, p.12-34.
- PIAGET, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Alcan.

- POURTOIS, J.P. et DESMETS, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Pierre Mardaga, p.6-66.
- POURTOIS, J.P. et DESMETS, H. (1989). «L'éducation familiale», *Revue française de pédagogie*, n° 86, fév.-mars, p.69-101.
- POURTOIS, J.P. et DESMETS, H. (1991). «Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale», *Revue française de pédagogie*, n° 95, p.5-15.
- RAMOGNINO, N. (1984). «Question sur l'usage de la notion de représentation en sociologie», dans C. Belisle et B. Scheile, *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes: Recherche sur les représentations*. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique, p.209-225.
- ROUQUETTE, M.L. (1984). «La pensée sociale», dans S. Moscovici, *Introduction, à la pensée sociale*, vol. 2, p.298-329.
- SALMASO, P. et POMBENI (1986). «Le concept de travail», dans Doise et Palmonari, *L'étude des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé, p.196-207.
- SCHEILE, B. et BELISLE, C. (1987). «Introduction», dans *Représentations: Communication-Information*, vol. VI, n° 2. Québec: Département d'information et de communication, Université Laval, p.429-438.
- SCHÜTS, A. (1975). *Le chercheur au quotidien*. Traduction française de A. Noschis-Giléron. Paris: Méridiens Klincksieck.
- SEARLE, J.R. (1982). «La métaphore», dans J.R. Searle (1979). *Sens et expression*. Paris: Les Éditions de Minuit. (Traduit en anglais en 1982: *Expression and Meaning*, Cambridge University Press), p.121-166.
- SIGEL, I.E. (1987). «Reflections on belief-behaviour connection: Lesson learned from research program on parental belief systems and teaching strategies», dans Ashmole et al., *Thinking about family: views of parents and children*. N.J.: Erbaum, p.35-65.
- SIMEONI, D. et FALL, K. (1993). «Tâtonnements énonciatifs, appropriation désappropriation notionnelle: lieu de négociation et de conflit dans l'énonciation en situation d'entretien», *Revue québécoise de linguistique*, vol. 22, n° 1. Montréal: Services de publication, UQAM, p.203-239.
- TEDESCO, E. (1979). *Des familles parlent de l'école*. Tournai: Casterman, p.71-105; 110-182.
- TROGNON, A. (1991). «L'interaction en général: sujets, groupes, cognitions, représentations sociales», dans *L'interaction: négociation du sens*, *Revue Connexions*, n° 57, p.9-25.

- TROUTOT, P.Y. et MONTANDON, C. (1988). «Systèmes d'actions familiaux, attitudes éducatives et rapports à l'école», dans P. Perrenoud et C. Montandon, *Qui maîtrise l'école?* Suisse: Réalités sociales, p.133-153.
- VANDENPLAS-HOLPER, C. (1987). «Les théories implicites du développement et de l'éducation», *European Journal of Psychology of Education*, vol. II, n° 1, pp,17-39.
- VAN DER MAREN, J.M. (1987). *Méthodes qualitatives de recherche en éducation*. Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, CIRADE, p.29-30.
- VERGES, P. (1984). «Une possible méthodologie pour l'approche des représentations économiques», *Communication-Information*, vol. VI, n°s 2-3, Québec, p.378.
- VIGNAUX, G. (1976). *L'argumentation: essai d'une logique discursive*. Genève: Librairie Droz.
- VIGNAUX, G. (1981). «Énoncer, argumenter: opérations du discours, logiques du discours», *Langue française*, n° 50, p.91-114.
- VIGNAUX, G. (1985). «À propos de l'argumentation: opérations cognitives et opérations langagières», *Revue internationale de philosophie*, n° 155, Fascicule 4, Paris: PUF, p.322-339.
- VIGNAUX, G. (1988). *Le discours acteur du monde: énonciation, argumentation et cognition*. Paris: OPHRYS.
- VIGNAUX, G. et FALL, K. (1990). Genèse et construction des représentations, *Protée, Discours: sémantiques et cognitions*, vol. 18, n° 2, UQAC, p.33-53.
- VIGNAUX, G. et FALL, K. (1992). «Cohérence discursive et construction des connaissances», *Cahier de recherche*, n° 15. Montréal: CIADEST.
- VYGOTSKY, L.S. (1934). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- WINKIN, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris: Seuil, p.27-100.

ANNEXE 1

L'utilisation de la notion de paradigmes socioculturels en éducation

TABEAU 3
Des paradigmes socioculturels.

Paradigmes socioculturels:	Leurs caractéristiques	Auteurs
Paradigme industriel	<ul style="list-style-type: none"> • Mode rationnel de connaissance: prégnance du positivisme. • Conception mécaniste et réductionniste de la personne: subordination de l'homme à un modèle extérieur à la société. • Valeurs et intérêts: intérêts économiques dominant; autodiscipline, conformisme, méritocratie sont les valeurs reconnues. • Industrialisation comme système de production et impératif scientifique. • Croyance dans le progrès matériel. 	Bertrand, Valois, 1982
Paradigme existentiel	<ul style="list-style-type: none"> • La connaissance perçue comme processus engageant l'homme dans tout son être: caractère subjectif de la connaissance. • Valeurs-intérêts: croissance personnelle; valeur de l'expérience; droit égal à la liberté. • Environnement centré sur la personne afin d'assurer son épanouissement. • But sociétal: favoriser le développement de la personne. • Reconnaissance de l'extra-rationnalité. 	Bertrand, Valois, 1980
Paradigme symbiosynergique	<ul style="list-style-type: none"> • Mode symbiotique de la connaissance: union de l'observateur et de l'observé; globalité de la réalité. • Mutualisme non-hiérarchique des rapports entre les individus: nouveau naturalisme. • Valeurs et intérêts: souci des personnes et des communautés de vie; justice et altruisme comme valeur reconnues. • Symbiosynergie de l'hétérogénéité: projet communautaire de l'homme à son devenir. 	Bertrand, Valois, 1980 Bouchard, 1987

TABEAU 4

Des paradigmes éducatifs et principes.

Paradigmes éducatifs:	Fonctions	Auteurs
Paradigme rationnel	<ul style="list-style-type: none"> • Instauration d'une éducation structurée et très ordonnée. • Transmission d'un savoir prédéterminé, d'une vérité unique-objective; régularité absolue. Rôle de l'expert important. • Valorisation, surlégitimation de la science, du progrès scientifique (scientisme). • Relation avec le marché du travail à établir. 	Bertrand, Valois, 1980 Bouchard, 1987, 1989 Grand'Maison, 1976
Paradigme technologique	<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir le mode rationnel de connaissance: école lieu d'intégration des apprentissages divers. • Éducation: à transformer en science; connaissances scientifiques à valoriser. • Promouvoir le rôle de l'expert, l'aspect décisionnel et la résolution de problème. • Promouvoir l'efficacité, le contrôle et l'économie: homme technologique. 	Grand'Maison, 1976 Bertrand, Valois, 1980 Bouchard, 1987
Paradigme humaniste	<ul style="list-style-type: none"> • Promotion d'une conception de la connaissance reconnaissant la subjectivité comme source à exploiter. • Centration sur le développement de l'enfant: réaliser une personne ouverte à l'expérience. • Promotion de la liberté individuelle. • Amener l'ordre social dominant à focaliser sur la personne.. 	Grand'Maison, 1976 Bertrand, Valois, 1980 Bouchard, 1987, 1989
Paradigme inventif-symbiotique	<ul style="list-style-type: none"> • Promotion du mode symbiotique de connaissance. Recherche de compréhension en tenant compte de la globalité des phénomènes. • Rôle créateur de l'éducation à promouvoir: transformation de la société industrielle. • Promouvoir la participation à la symbiosynergie de l'univers. • Amener les gens à s'impliquer dans leur milieu de vie et de travail. 	Bertrand, Valois, 1980 Grand'Maison, 1976 Bouchard, 1989

TABEAU 5

Des paradigmes éducatifs et la praxis.

Approches	Leurs caractéristiques	Auteurs
Approche mécaniste	<ul style="list-style-type: none"> • Contenu: activités cognitives, transmission de connaissances et valeurs prédéterminées. • Étudiant: subordonné aux attentes et directives du professeur; il se conforme aux normes culturelles et sociales reconnues. • Évaluation de l'étudiant/au groupe. 	Bouchard, 1987 Bertrand, Valois, 1980
Approche technico-systémique	<ul style="list-style-type: none"> • Contenu: activités qui permettent à l'individu d'acquérir des comportements prédéterminés. • Moyens: organisation des situations d'apprentissage; environnement limité spatialement et temporellement. • Étudiant: respect tant qu'à son rythme d'apprentissage. • Professeur: personne qui organise les situations d'apprentissage. 	Bertrand, Valois, 1980
Approche organique	<ul style="list-style-type: none"> • Contenu: déterminé par le "s'éduquant". • Étudiant: contrôle ses activités d'apprentissage. • Milieu: climat chaleureux favorisant l'apprentissage. • Enseignant: guide quant aux possibilités de l'environnement; aide/aux situations difficiles. • Rapport école/milieu: coopération pour faciliter le développement individuel de l'individu. 	Bertrand, Valois, 1980 Bouchard, 1987
Approche de la pédagogie sociale d'autodéveloppement	<ul style="list-style-type: none"> • Contenu: savoir "situé" qui est visé, acquisition d'un savoir dire-penser-partager-faire et vivre. • Étudiant: prise en charge de son autodéveloppement. • Moyens: consensus autour d'une même orientation pédagogique. • Rapport école/milieu: réciprocité des savoirs. 	Grand'Maison, 1976 Bouchard, 1989 Bertrand, Valois, 1980

ANNEXE II

Protocole d'entrevue

INTRODUCTION

Avant de réaliser l'entrevue, nous avons fait part aux sujets des objectifs généraux de l'étude. Nous avons également annoncé des thématiques susceptibles d'être abordées fil de l'entretien. Par ailleurs, nous avons informé les répondants de notre intérêt pour leur réflexion et en l'occurrence, pour les objets qu'ils souhaitaient traiter (thèmes en émergence).

AVANT L'ENTREVUE FORMELLE

Vous avez choisi ou accepté de nous livrer vos idées à propos d'une relation vécue avec un parent (ou un enseignant) au cours de l'année scolaire qui s'achève.

- Pouvez-vous qualifier la relation vécue?

Comment la voyez-vous?

- Jugez-vous qu'elle est satisfaisante ou à améliorer?

Nous allons en parler. Nous allons aussi parler des idées que vous entretenez à propos de l'apprentissage scolaire qui vous concerne tous les deux. Nous allons aborder votre manière de voir et celle de l'autre partenaire.

PROTOCOLE D'ENTREVUE

IDÉE D'APPRENTISSAGE SCOLAIRE

1. SITUATION D'APPRENTISSAGE SCOLAIRE

a) Apprentissage-processus

- Selon vous, comment apprend-on?

Réponses possibles	Questions complémentaires
<ul style="list-style-type: none"> • Processus essentiellement individuel (primat de l'intrapsychique). • Processus individuel se déroulant dans un environnement social stimulant (le social vu comme un facteur périphérique). • Processus constructiviste et interactif (de l'interpsychique à l'intrapsychique). 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensez-vous que la démarche individuelle est suffisante? Pourquoi? • D'après vous, quel rôle l'environnement social joue-t-il dans l'apprentissage? • Quel rôle reconnaissez-vous aux interactions avec autrui dans l'apprentissage?

- Selon vous, y a-t-il différentes manières d'apprendre, lesquelles?

Réponses possibles	Questions complémentaires
<ul style="list-style-type: none"> • Manières spécifiques eu égard au sujet: <ul style="list-style-type: none"> • style d'apprentissage; • rythme d'apprentissage; • caractéristiques personnelles de l'enfant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pourriez-vous préciser comment procède celui qui apprend? • Qu'est-ce qui fait que certains procèdent ainsi et d'autres autrement?

- Les enfants apprennent-ils de la même manière que les adultes? Pourquoi? En quoi est-ce semblable ou différent?

b) Les savoirs: produits de l'apprentissage

- Y a-t-il des apprentissages qui sont plus importants que d'autres? Pourquoi? Lesquels?

Réponses possibles	Questions complémentaires
<ul style="list-style-type: none"> • Oui: apprentissage académique de base, les savoirs-être. • Non, ils sont tous importants. • Ils forment un tout. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi? • Dans quel sens?

- D'après vous, les savoirs académiques et ceux acquis en milieu familial sont-ils en lien ou en discontinuité?

Réponses possibles	Questions complémentaires
<ul style="list-style-type: none"> • Ils sont différents. • Ils sont interreliés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce à dire? • Pourquoi les voyez-vous de cette manière?

c) Visée de l'apprentissage scolaire

- Quelles sont vos attentes par rapport à l'apprentissage scolaire?

Réponses possibles	Questions complémentaires
<ul style="list-style-type: none"> • À court terme: réussite scolaire. • À long terme: réussite scolaire, développement de l'être dans toutes ses dimensions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dans quel sens dites-vous cela?

- Est-ce important pour vous l'apprentissage scolaire? Pourquoi?

2. L'INTERVENTION ÉDUCATIVE

- Comment intervenez-vous auprès de l'enfant lors d'une tâche d'apprentissage?

Réponses possibles	Questions complémentaires
<ul style="list-style-type: none"> • Je lui montre ou démontre comment faire et je le fais pratiquer ensuite (intervention traditionnelle). • Je lui demande ce qu'il n'a pas compris et je relis la consigne avec l'enfant. Je lui réexplique autrement (intervention centrée sur l'enfant). • Je cherche avec l'enfant comment nous pourrions faire la tâche. On trouve des solutions et il choisit celle qu'il juge la meilleure après discussion (intervention interactive). 	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi intervenez-vous de cette manière? • Quel est le rôle de l'enfant lorsque vous procédez ainsi?

- Est-ce bon pour l'enfant l'utilisation de méthodes différentes?

Réponses possibles	Questions complémentaires
<ul style="list-style-type: none"> • Oui, car c'est aidant à la compréhension. • Avec modération. • Non, l'enseignant n'aime pas ça (parent). 	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi? • Dans quel sens? • Cela peut-il être utile à l'enfant en situation d'apprentissage?

3. LE RÔLE DU PARENT ET DE L'ENSEIGNANT

- Quel est le rôle de l'adulte (parent ou enseignant) dans l'apprentissage scolaire de l'enfant?

Réponses possibles	Questions complémentaires
<ul style="list-style-type: none"> • Rôle d'expert. • Rôle de soutien. • Rôle d'animateur. • Rôle d'encadrement. • Rôle de médiateur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que vous entendez par cette expression?

- Quel rôle joue l'autre partenaire dans la démarche d'apprentissage de l'enfant? Pourquoi est-ce ainsi?

a) Type de relation

- Pouvez-vous nous rappeler quel genre de relation vous avez eu avec l'autre éducateur concerné par l'apprentissage de l'enfant?

Réponses possibles	Questions complémentaires
<ul style="list-style-type: none"> • Très harmonieuse. • Harmonieuse. • Conflictuelle. • Tendue. • Discontinue et avec retrait. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi en est-il ainsi? • D'après vous, autour de quoi s'installe le type de relation vécue?

- De quoi est-il question lors de vos échanges?

Réponses possibles	Questions complémentaires
<ul style="list-style-type: none"> • Il est question: <ul style="list-style-type: none"> • de discipline, • des résultats, • de la démarche de l'enfant, • des difficultés rencontrées par l'enfant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Êtes-vous satisfait des discussions et objets de discussion? • Y a-t-il des sujets difficiles à aborder? Pourquoi?

- Pensez-vous que l'autre éducateur considère important l'échange à propos de l'apprentissage scolaire?

Réponses possibles	Questions complémentaires
<ul style="list-style-type: none"> • Plus ou moins. • Vraiment intéressé. • Pas intéressé. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi? • Croyez-vous que vos idées valent la peine d'être acheminées? (parents) • Pensez-vous qu'elles seraient reçues? (parents) • Croyez-vous que les parents peuvent contribuer à l'apprentissage scolaire? Pourquoi? (enseignants)

b) Rôle que le sujet attribue aux représentations de l'apprentissage dans la relation vécue entre lui et l'autre partenaire

- Pensez-vous que les idées que vous et votre partenaire entretenez à propos de l'apprentissage ont quelque chose à voir avec la relation que vous avez vécue cette année? Pourquoi?

Réponses possibles	Questions complémentaires
<ul style="list-style-type: none"> • Non, parce que je ne discute pas de ça: c'est du domaine du professeur. • Oui, nous nous entendons bien. Nous avons les mêmes idées. • Nous en discutons et nous apportons chacun nos idées. Nous nous réajustons. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle valeur a le savoir des parents et/ou des enseignants? • Est-il possible de discuter si vous n'êtes pas d'accord sur un point? • Dans quelle mesure vos idées sont-elles prises en compte?

- Pensez-vous que l'autre partenaire considère important d'échanger avec vous à propos de l'apprentissage? Pourquoi?

Réponses possibles	Questions complémentaires
<ul style="list-style-type: none"> • Plus ou moins. • Il y en a qui sont intéressés ou très intéressés à parler d'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aimerez-vous échanger davantage à ce propos? • Pourriez-vous spécifier autour de quoi vous aimeriez échanger?


À LA FIN DE L'ENTREVUE

- Avez-vous quelque chose à ajouter suite à ce que vous venez d'exprimer?
- Avez-vous été dérangé par les questions qui vous ont été adressées?
- Avez-vous déjà réfléchi à propos des différents sujets abordés?

ANNEXE III

Extraits de l'analyse linguistique

Indices utiles à la lecture des extraits de l'analyse

Énonciation
Argumentation  Niveaux d'organisation s'entrecroisant: à voir sur un continuum.

Prise de places (en gras/discours): renvoie à la place d'où le sujet énonce et où il situe l'autre partenaire (je/je); (je/ils [les parents - les enseignants]).

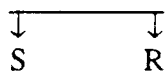
Sélection et composition d'objets: fait référence à ce qui est dit, de quoi on parle.


Type de reprises: renvoie à la cohérence instaurée par le sujet qui discoure, c'est-à-dire la trame argumentative.

Opérations discursives: opérations posées pour faire connaître leurs représentations et argumenter leurs points de vue.


Modalités d'énonciation: comment on parle et le degré de connaissance.

Emplois métaphoriques: Renvoie tantôt à l'aspect sémantique (S) ou argumentatif (R), tantôt aux deux aspects.




 Pointillé indiquant le mouvement de lecture transversale.

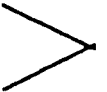
-----> Lien avec l'énonciation initiale.


 Clôture et passage à un autre thème.

S: P7	Énonciation Argumentation		Prise de places	Sélection et composition d'objets	Type de reprises	Opérations discursives Modalités d'énonciation	Emplois métaphoriques	
							S	R
	• Ça m'embête de répondre/ je suis embêtée de vous dire comment on apprend//puis pourtant on apprend / mais comment? C'est sûr qu'il y a certaines choses qu'on apprend par travail // la lecture mais c'est sûr que si on pense à l'école/ c'est l'endroit pour apprendre/ on va apprendre avec les professeurs.	➤	Prise en charge personnelle ➤ Distanciation de la prise de position à la 1 ^{re} personne ➤ Prise en charge impersonnelle	• Apprentissage-processus: • Aspect procédural difficile à expliquer • Moyens d'apprendre: travail, lecture, l'enseignement à l'école par les professeurs	Énoncé d'ouverture Complément	• Prédication/moyens: modalité de l'ordre du probable • Détermination/lieu particulièrement propice à l'apprentissage (école)		
	• Il me semble qu'ils sont là pour montrer à apprendre. Moi je pense que le professeur a le rôle lui de nous montrer à apprendre//de nous donner des moyens pour apprendre. Il me semble que son rôle // c'est ça / c'est aussi d'éduquer // il faut qu'il éduque/qu'il montre à lire/ à compter à l'enfant. Je dirais cela parce qu'un enfant // un enfant ne peut pas tout découvrir.	➤	Distance/énoncé Prise en charge personnelle ➤ Vers une extension au groupe d'adulte ➤ Distance/énoncé ➤ Prise en charge personnelle	• Rôle de l'enseignant: • montrer à apprendre • donner des moyens pour apprendre • éduquer/des disciplines du savoir.	⊖ Ouverture Répétition Complément Complément ⊖	• Prédication: modalité du certain (degré moindre) • opération de jugement) • Prédication • Prédication: modalité affirmative • Modalité du certain: degré moindre • Modalité de l'ordre du nécessaire: falloir faire • Justification posée à partir d'une modalité du probable		


S: P7							Emplois métaphoriques	
Énonciation Argumentation		Prise de places	Sélection et composition d'objets	Type de reprises	Opérations discursives Modalités d'énonciation			
						S	R	
<p>• Il faut que tu l'amènes à comprendre sans lui donner tout cuit dans le bec*. Ça ne convient pas donner tout cuit dans le bec*. Il me semble qui si tu donnes tout / il ne retiendra rien. Il me semble que si tu ne travailles pas pour une chose / je me dis qu'il faut que tu le mérites. Si tu as tellement eu de misère à faire une activité/tu vas t'en souvenir tout le reste de tes jours / si tu as assez bûché* sur un problème/après/tu vas être capable. Mais ça prend l'adulte à côté quand même // pour l'aider à "apprendre à apprendre".</p>	➤	Prise de distance/ énoncé: entraîne une généralisation menée à partir d'un tu	<p>• Rôle du parent:</p> <p>• L'amener à comprendre</p> <p>• Laisser une place à l'apprenant</p>	Ouverture	<p>• Prédication: modalité de l'ordre du nécessaire: falloir faire</p> <p>• Prohibition</p>	Éclairage/sens du premier énoncé: ne pas donner le savoir mâchonné comme le fait l'oiseau à l'oisillon		
			<p>• Si tu donnes tout l'enfant ne s'en rappellera pas</p>	Complément	Modalité négative		Référence à nouveau à la métaphore: plan sémantique et argumentatif	
				Complément	<p>• Justification inscrite dans l'expérience culturelle:</p> <p>• pour une meilleure rétention</p> <p>• parce qu'il faut mériter par l'effort</p>			
	➤	Prise en charge personnelle	<p>• Il faut mériter, que l'activité soit laborieuse pour s'en souvenir à long terme</p>					
		➤	Prise de distance qui entraîne une généralisation					Métaphore illustrant la notion d'effort déjà amenée
	➤		<p>• L'adulte est utile quand même</p>	Nuance	<p>• Prédication: recours à une expression ancrée culturellement: approche néo-humaniste de Rogers</p>			

S: P7	Énonciation Argumentation	Prise de places	Sélection et composition d'objets	Type de reprises	Opérations discursives Modalités d'énonciation	Emplois métaphoriques ↓ S R
	<p>• Comme moi mon rôle / c'est un rôle d'assistant / je ne le fais pas à sa place / je suis assistant: "si tu ne sais pas comment il s'écrit le mot / cherche dans le dictionnaire".</p>	<p>Prise en charge personnelle</p>	<p>• Rôle du parent qualifié d'assistant • Assistant dans le sens que l'enfant a sa part à faire</p>	<p>Complément</p> <p>Complément</p>	<p>• Qualification du rôle/à celui de l'enfant</p> <p>• Démonstration à l'aide de discours rapportés d'énonciations antérieures</p>	
	<p>• C'est sûr qu'en classe ils vont montrer comment utiliser le dictionnaire / puis moi après quand c'est le temps des devoirs / bien je n'ai qu'à poursuivre à lui montrer. Nous on leur montre / on les soutient mais l'enseignante / il faut qu'elle ait les bons moyens / puis c'est son rôle de montrer. C'est sûr qu'elle doit les outiller* pour apprendre.</p>	<p>Référence à l'autre groupe institutionnel par rapport à une prise de place personnelle</p> <p>Prise de place institutionnelle</p> <p>Rapport à l'autre partenaire institutionnel</p> <p>Rapport à avec la personne institutionnelle</p>	<p>• Les enseignants vont d'abord montrer</p> <p>• Dit qu'en tant que parent va poursuivre le travail entrepris</p> <p>• Nous parents, c'est un rôle de soutien</p> <p>Rôle de l'enseignant:</p> <p>• L'enseignant va devoir avoir les bons moyens</p> <p>• L'enseignant va devoir outiller l'enfant pour apprendre</p>	<p>Complément</p> <p>Complément</p> <p>Complément</p> <p>⊖</p> <p>Nuance</p> <p>⊖</p>	<p>• Détermination des champs d'exercice des rôles d'éducateur</p> <p>• Prédication/deux rôles</p> <p>• Modalité de l'ordre de la prescription/ rôle de l'enseignant</p> <p>• Modalité prescriptive: un devoir faire</p>	<p>Illustre les propos précédents et sert d'éléments argumentatifs</p>

S: P7		Énonciation Argumentation		Prise de places	Sélection et composition d'objets	Type de reprises	Opérations discursives Modalités d'énonciation	Emplois métaphoriques	
								S	R
<p>• C'est sûr que j'ai ma part de responsabilité. Ça ne fonctionne pas tout seul sans le parent// pas seulement le professeur. Il faut que le parent soit présent. Moi je vais seconder // eux autres ils montrent de 8-1/2 à 3-1/2 heures/ puis/ moi je vais prendre la relève* entre les deux. Il faut se compléter l'un l'autre / puis pour ça il faut avoir des rencontres comme cette année.</p> <p>• Moi / cette année / la première fois que j'ai rencontré sa professeure / je trouvais qu'elle était attentive et consciencieuse. Elle m'a donné cette impression et ça m'a rassurée / ça m'a plu. On a eu des échanges continus pour les problèmes de l'enfant au cours de l'année. J'ai aimé ça.</p>		➤	Prise en charge personnelle	• Le parent a sa part de responsabilité dans l'apprentissage scolaire	Complément	• Détermination: mode de fonctionnement conjoint/ l'apprentissage scolaire	Éclairage sur le sens de seconder Expression courante dans le domaine du travail		
		➤	Rapport au partenaire institutionnel	• Nécessité de la présence du parent	Complément	• Prédication: • modalité de l'ordre du nécessaire: falloir être			
		➤	Prise de position en tant que parent	• Le parent seconde/ l'enseignant qui montre	Complément	• qualification du rôle du parent/à celui de l'enseignant			
		➤	Prise en charge personnelle	• Dit prendre la relève après le professeur	Complément	• Emploi métaphorique: Éclairage sur la qualification			
				• Nécessité de la complémentarité des rôles	Complément	• Modalité de l'ordre du nécessaire: falloir faire			
				• Moyens pris: rencontres	Complément	• Exemple ancré dans le vécu interactionnel proposé comme solution			
		➤	Prise en charge personnelle	• Relation vécue: • Première rencontre et le ressenti du parent/ attitude de l'enseignante: a été rassurée, contente	⊖ Ouverture	• Prédication et qualification/première rencontre			
		➤	Rapport de personne à personne						
		➤			Complément	• Modalité appréciative			
		➤	Inclusion des deux partenaires	• Échanges effectifs/ problèmes de l'enfant	Complément	• Exemple puisé à l'expérience interactionnelle • Prédication			
➤	Prise en charge personnelle		Complément	• Modalité appréciative					
					⊖				

S: P7		Énonciation Argumentation		Prise de places	Sélection et composition d'objets	Type de reprises	Opérations discursives Modalités d'énonciation	Emplois métaphoriques	
								S	R
• En tout cas / moi cette année je n'ai pas osé. Peut-être qu'elle aurait voulu mais je ne suis pas sû- re parce que / tu sais / même les enfants / ils ne veulent pas prendre notre manière. Oh non! Ils nous disent tout de suite "Ah! c'est pas de même qu'on a appris". Ils veu- lent faire comme le professeur l'a montré. Puis / j'aurais peur de les mêler*.		Prise en charge personnelle/ professeur concerné	• Dit ne pas avoir osé en parler cette année	Complément	• Rapporte sa position / à l'année en cours				
		Prise en charge personnelle	• Possibilité très mince d'ouvrir éventuelle- ment	Restriction	• Modalité de l'ordre du probable				
		Référence au groupe institutionnel	• L'enfant intervient pour maintenir la mé- thode du professeur	Complément	• Modalité marquant l'incertitude				
					• Justification ancrée dans le vécu ex- périentiel de parent avec son enfant				
					• Discours rapportés d'énonciations an- térieures				
				Complément	• Prédication/position des enfants				
		Prise en charge personnelle	• Dit avoir peur de se- mer la confusion chez l'enfant	Complément	• Modalité de l'ordre du probable				

S: E7 Énonciation Argumentation		Prise de places	Sélection et composition d'objets	Type de reprises	Opérations discursives Modalités d'énonciation	Emplois métaphoriques	
						S	R
<p>• Comment on apprend? Bien// moi je trouve que pour l'enfant de 3^e année// on procède beaucoup par répétitions / puis aussi on utilise souvent le jeu. C'est un travail con- tinu/ c'est sûr / c'est un travail qu'il faut effectuer sans relâche/ mais avec beaucoup de douceur. Moi/ en tout cas/ moi, personnellement, j'applique par exemple le principe de la "main de fer dans un gant de velours*"</p>	➤	Prise en charge per- sonnelle	Glissement vers Intervention éducative: moyens: répétitions, les jeux	Énoncé d'ouverture	Opération de jugement • Détermination: localisatoir/espace de scolarisation		
		Prise en charge ins- titutionnelle		Complément	• Prédication/fonctionnement		
	➤	Prise en charge ins- titutionnelle	Intervention continue	Complément	• Qualification de l'intervention: • de l'ordre du certain • de l'ordre de la nécessité: falloir en faire		
			mais faite de douceur	Nuance	• Qualification de l'intervention		
<p>• Je ne suis pas un professeur qui va faire des crises mais je vais être exi- geant pour les travaux. Les parents me connaissent. Dès le début de l'année, ils savent que je ne déroge- rai* pas.</p>	➤	Prise en charge per- sonnelle	Dit avoir un niveau d'exigence élevé	Complément	• Explication amorcée à partir de sa pratique: verbe actif		
				Nuance			
	➤	Rapport de je/ parents	Exigence imposée aux parents	Complément	• Recours au principe pédagogique formulé dans les années '60 en termes métaphoriques		Éclairage sur le sens de la qua- lification et ar- gument mon- trant la pertine- nce du propos.
		Prise en char- ge personnelle Situe les parte- naires institu- tionnellement		Complément	• Recours à l'exemple pour illustrer le niveau de sévérité: je ne fais pas ça mais je vais être exigeant/travaux		
					• Prédication/ exigences imposées aux parents		
					• Prédication/ information aux parents		Éclairage sur le sens et argument fort puisé au domaine du légal

S: E7	Énonciation Argumentation		Prise de places	Sélection et composition d'objets	Type de reprises	Opérations discursives Modalités d'énonciation	Emplois métaphoriques	
							S	R
	• J'ai beaucoup d'obligations / puis il faut qu'ils respectent ça / autant le parent que l'élève.	➤	Rapport de je/ils et le parent	• Rôle de l'enseignant: • Notions d'obligation liés au rôle institutionnel. • Directivité/parent et élève	Ouverture	• Prédication • Prescription aux parents et à l'élève		
	• Moi je calcule qu'en tant qu'enseignant, on a un rôle important //	➤	Prise en charge en tant que professionnelle		Complément	• Opération de jugement • modalité du certain • qualification du rôle • idem		
	on a un rôle important parce qu'il faut que l'enfant fasse son année /	➤	Prise en charge d'un point de vue institutionnel	• Rôle important/scolarisation	Répétition Complément	• Justification: • objectif final/domaine scolaire		
	puis aussi/ moi, je trouve qu'il faut que l'enfant ait un bon souvenir d'apprentissage.	➤	Prise en charge personnelle	• Rôle important aussi au plan de l'affect	Complément	• Objectif secondaire/domaine de l'affect		
	• C'est évident // c'est important de passer toute la matière académique / on enseigne / il faut que tu évites le plus possible les échecs. C'est important qu'il n'y ait pas trop d'échecs. On fait ce qu'on peut.	➤	Prise en charge institutionnelle vers un tu institutionnel	• Rôle d'enseignant/ disciplines scolaires • Rôle de palier à l'échec scolaire • Importance de ce rôle • Limite de l'action éducative	Répétition Complément Complément Complément	• Prédication: modalité de l'ordre du certain • Prédication/rôle: modalité de l'ordre de la nécessité/ensemble des enseignants • Prédication/rôle institutionnel • Prédication/rôle institutionnel		

S: E7	Énonciation Argumentation		Prise de places	Sélection et composition d'objets	Type de reprises	Opérations discursives Modalités d'énonciation	Emplois métaphoriques	
							S	R
	• On applique plusieurs méthodes pour enseigner / on marie* les méthodes pour rejoindre notre groupe // les enfants lents // les vites.	➤	Prise en charge institutionnelle	• Intervention: • Nature de l'intervention: mixte eu égard aux sujets variés	Ouverture Complément Complément	• Prédication/intervention • Illustration appuyant la prédication initiale • Justification: sujets particuliers (rythme)		Emploi métaphorique imageant. la prédication initiale
	• Moi d'abord l'enseignement que je fais est collectif /ça c'est sûr. Après ça je travaille beaucoup avec chaque enfant. On travaille avec l'enfant.	➤	Prise en charge personnelle	• Déroulement de l'intervention: du collectif à l'enseignement individualisé	Complément	• Prédication par ordre d'importance (d'abord - après ça). • Modalité du certain		
	• Même s'il est en difficulté, il faut les pousser*, les talonner* / ne jamais les lâcher* puis voir comment il se sent dans cette situation. Je leur dis "on a deux mois pour apprendre / peut-être tu comprendras mieux demain". Je lui dis que faire des erreurs c'est normal / tout le monde en fait, qu'avoir des échecs ça peut arriver".	➤	Prise en charge institutionnelle		Complément	• Prédication au nom du groupe		3 métaphores illustrant la prédication initiale dont talonner qui renvoie à une expression du temps de la chevalerie: talonner les chevaux pour les faire avancer.
				• Nécessité de suivre de près l'enfant en difficulté, de le stimuler • Nécessité de vérifier son senti/échec	Complément Complément	• Prédication/enfant en difficulté, modalité de l'ordre du falloir faire • Prédication/sujet • modalité de l'ordre du falloir faire		
		➤	Prise en charge personnelle	• Dit leur adresser un discours positif / aux rythmes et aux erreurs en cours d'apprentissage	Complément	• Modalités d'ordre pragmatique: discours rapportés dénonciations antérieures étayant argumentativement l'énoncé (discours directs et indirects)		
		➤	Prise en charge personnelle		Complément			
					⊖			

S: E7	Énonciation Argumentation	Prise de places	Sélection et composition d'objets	Type de reprises	Opérations discursives Modalités d'énonciation	Emplois métaphoriques ↓ S R
	<p>• Mais les parents pour eux c'est difficile émotivement d'accepter les échecs / puis je le comprends / mais il ne faut pas avoir peur d'en discuter avec nos parents. Ça c'est important. Il faut être assez francs nous / et eux il faut qu'ils descendent du piédestal*. Ils apprécient après // je pense / certains du moins comme P7.</p>	<p>➤ Référence au groupe parent</p> <p>➤ Prise en charge personnelle</p> <p>➤ Rapport de nous/eux</p> <p>➤ Prise en charge personnelle/partenaire jumelé</p>	<p>• Attitudes des parents : discussion sur les échecs: difficile émotivement</p> <p>• Dit ne pas avoir peur d'aborder cela avec les parents</p> <p>• Nécessité d'être franc pour le professeur et d'être réaliste pour le parent</p> <p>• Les parents apprécient la franchise: P7 certainement</p>	<p>Ouverture</p> <p>Complément</p> <p>Complément</p> <p>Complément</p> <p>Complément</p> <p>⊖</p>	<p>• Prédication/autre partenaire institutionnel</p> <p>• Prédication/au ressenti des parents</p> <p>• Prohibition de craindre la discussion</p> <p>• prescription/authenticité</p> <p>• Modalités prescriptives/aux partenaires qu'ils sont</p> <p>• Opération de jugement fondée sur l'expérience:</p> <p>• prédication/groupe</p> <p>• exemple de P7</p>	<p>Métaphore éclairant au plan sémantique: des parents aux attentes trop élevées pour leurs enfants, pas réalistes. Métaphore culturellement reconnue pour marquer la place trop élevée accordée à quelqu'un.</p>

ANNEXE IV

**Exemplaires de l'analyse des thèmes traités
par les partenaires des trois sous-groupes**

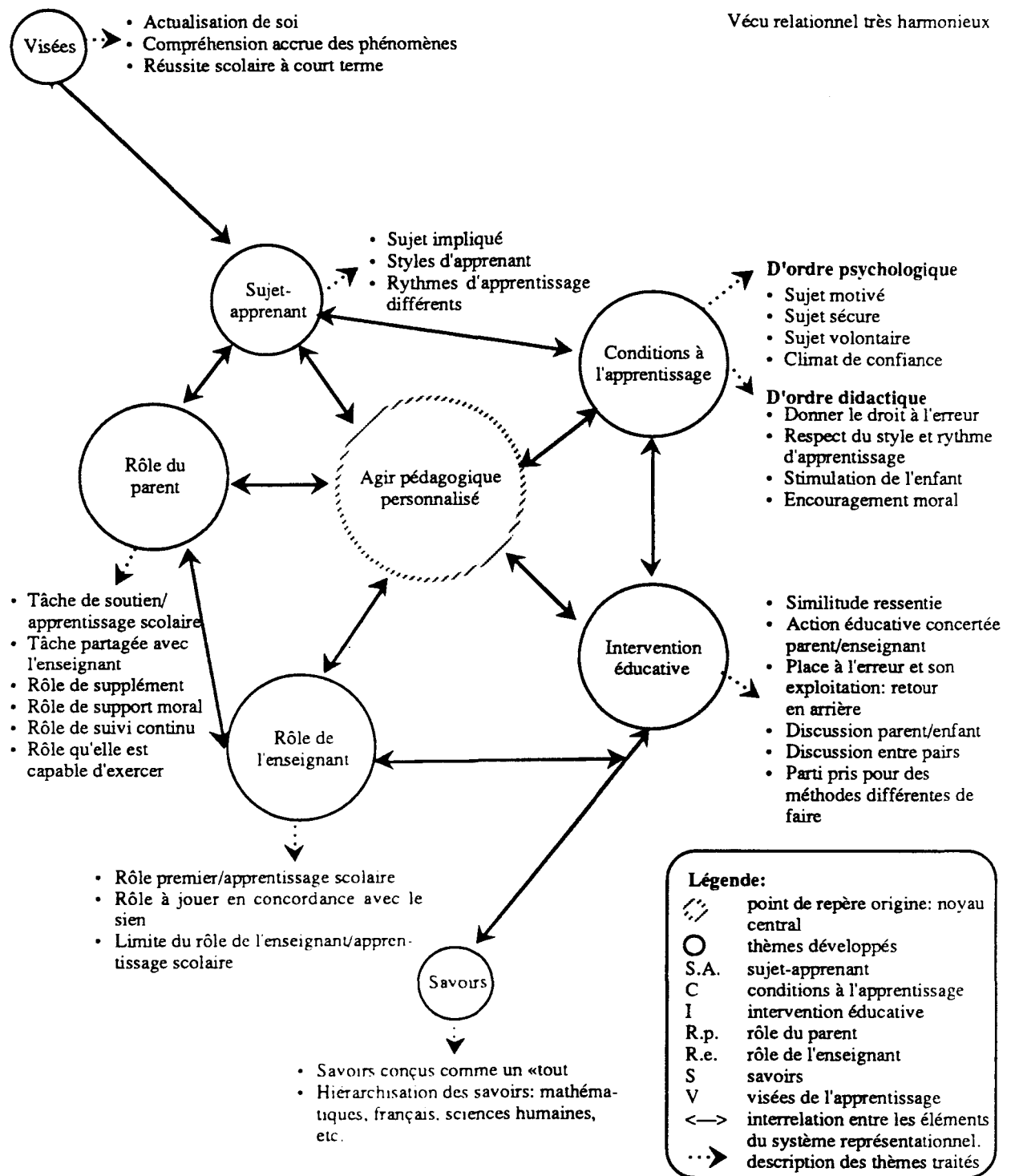


Figure 4: Exemple d'analyse du système représentational du parent de la dyade 1.

* Veuillez noter que la longueur des flèches, dans les figures qui suivent, indique l'importance accordée aux thèmes traités.

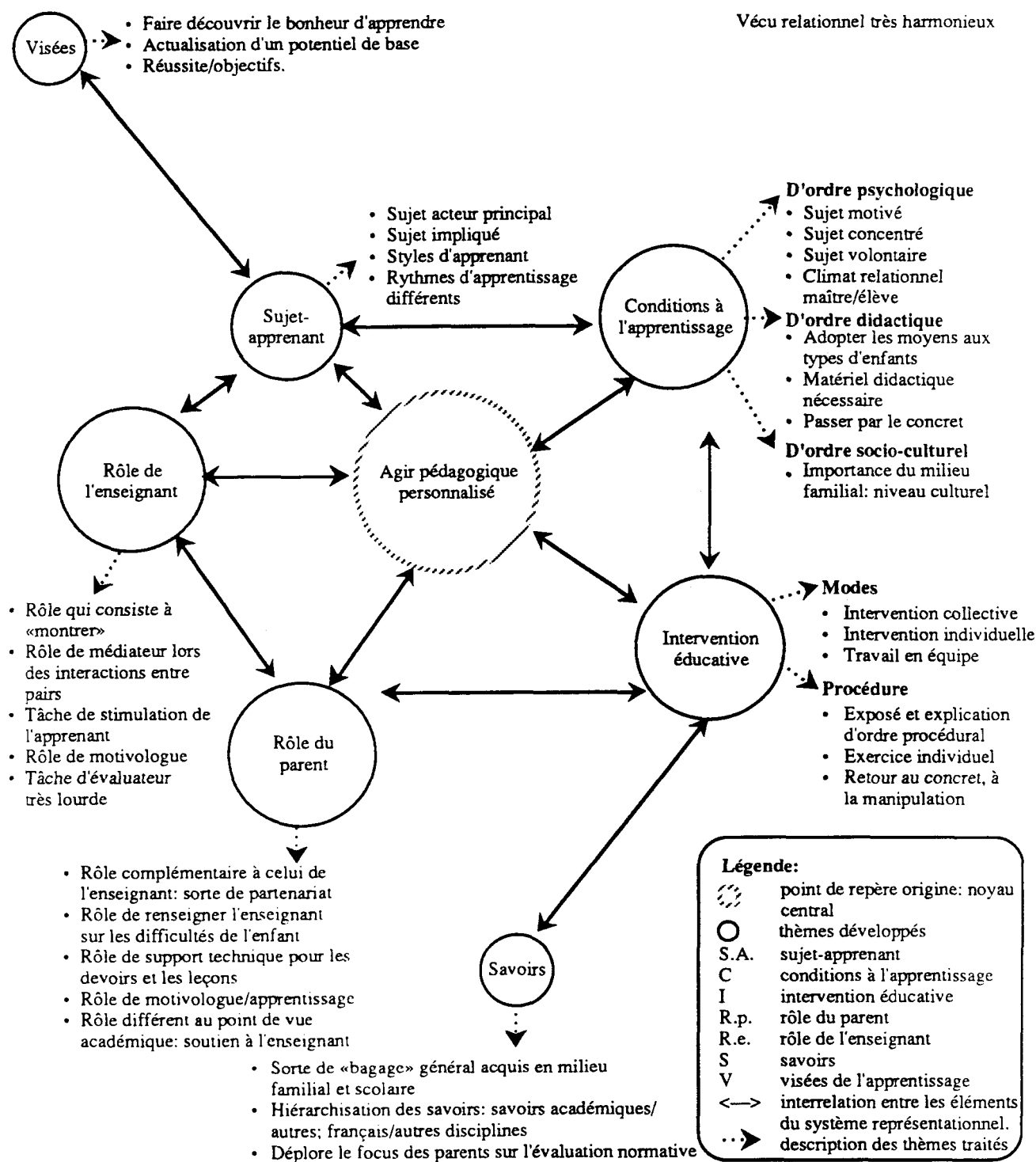


Figure 5: Exemple d'analyse du système représentationnel de l'enseignant de la dyade 1.

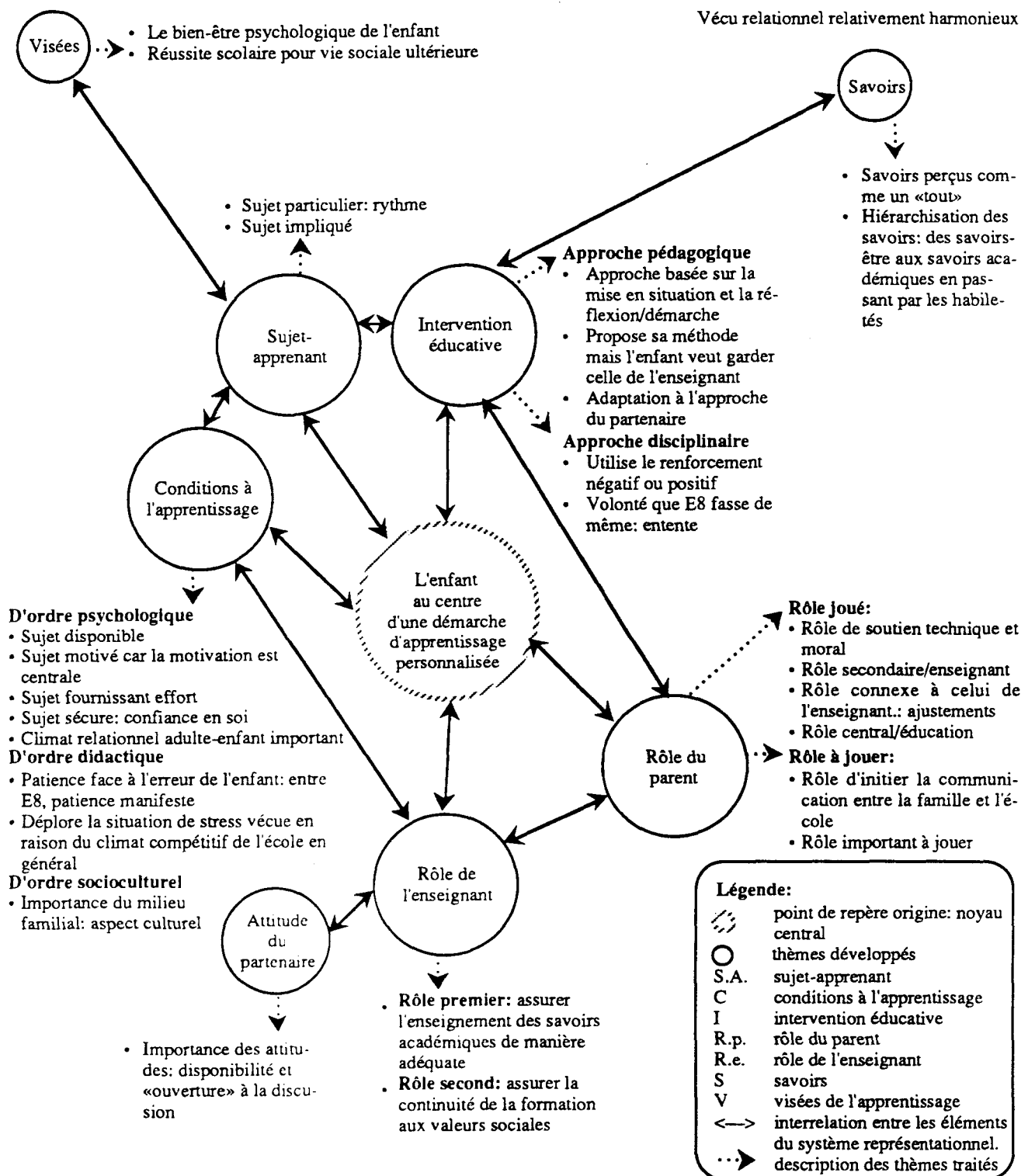


Figure 6: Exemple d'analyse du système représentationnel du parent de la dyade 8.

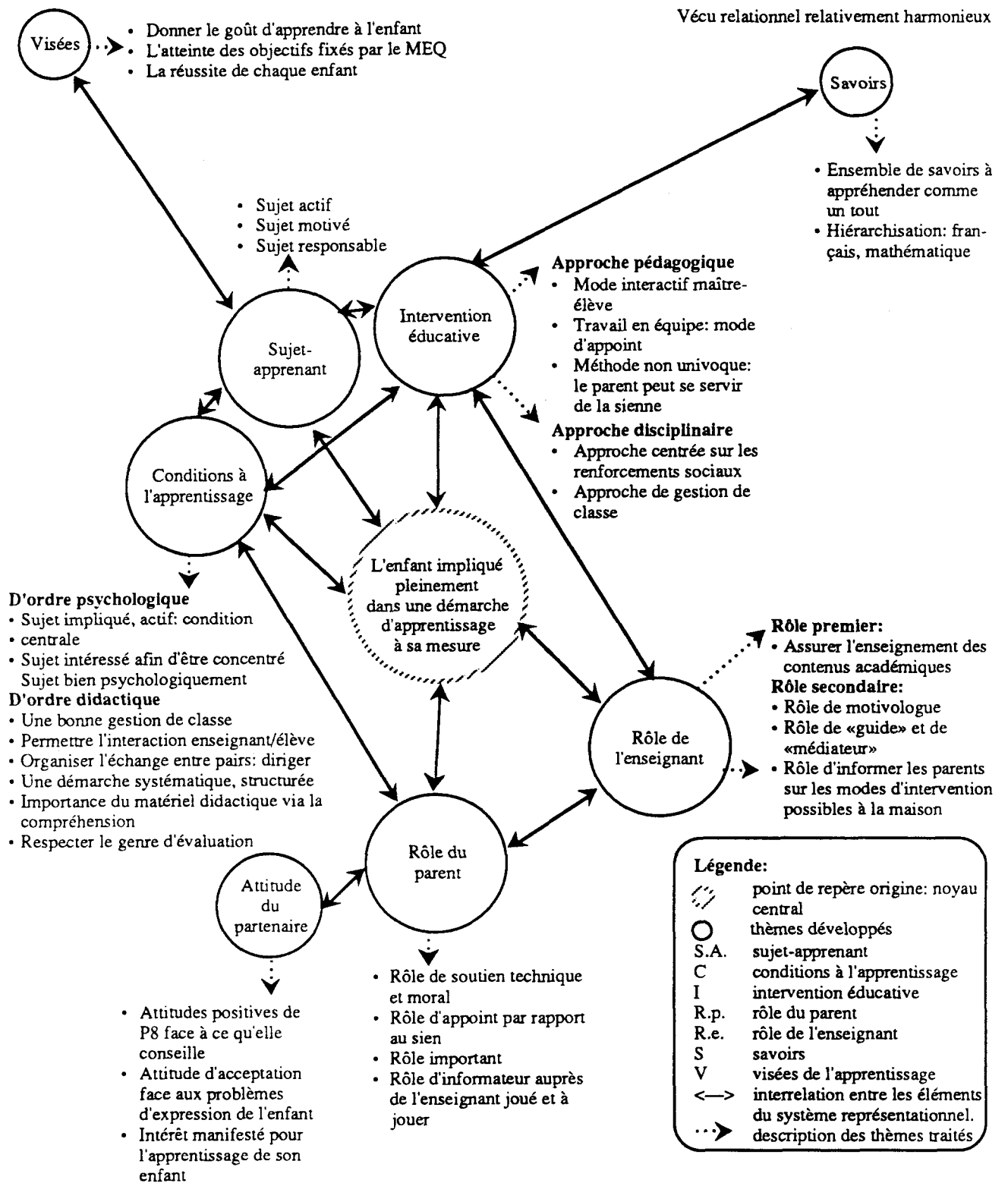


Figure 7: Exemple d'analyse du système représentationnel de l'enseignant de la dyade 8.

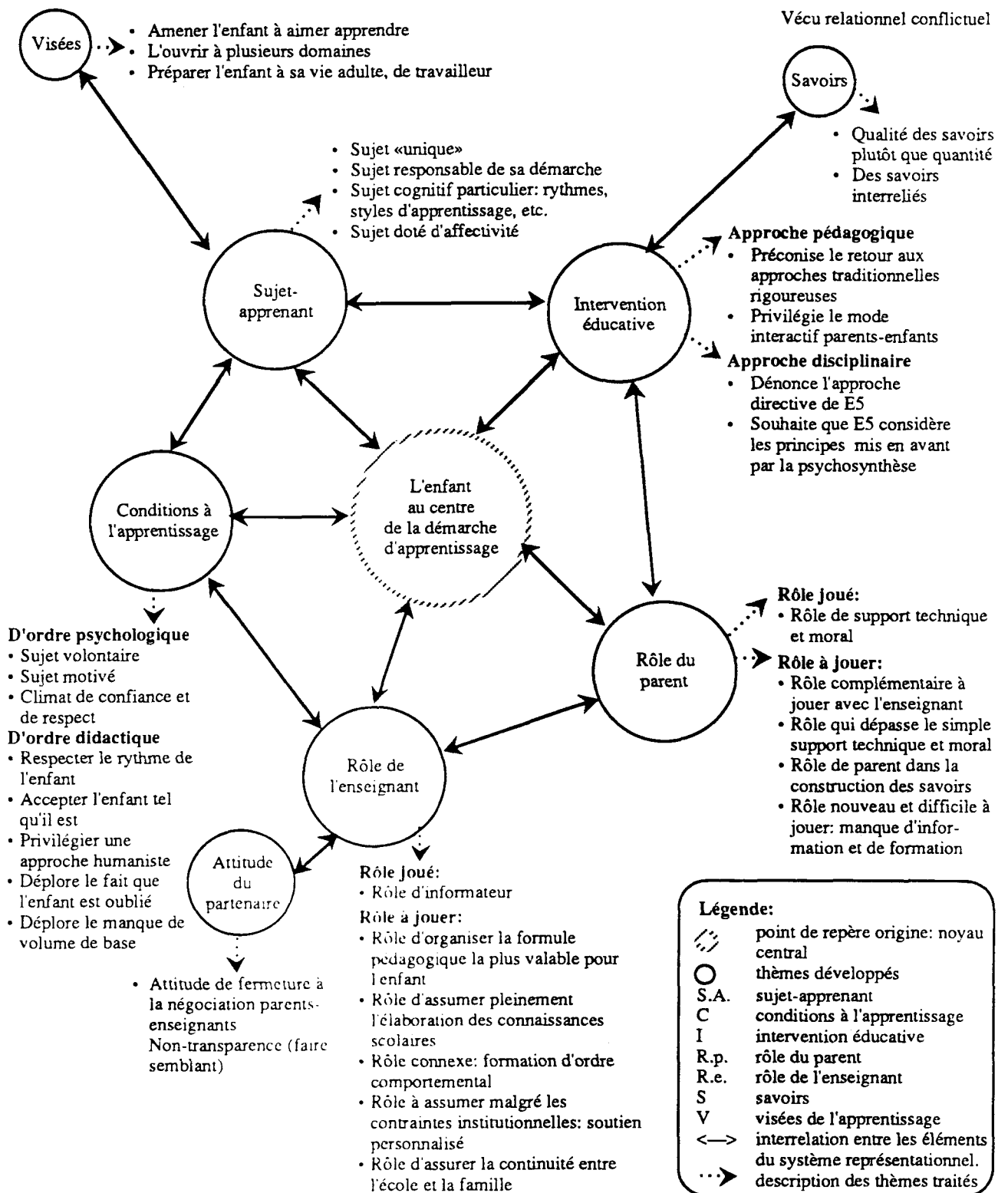


Figure 8: Exemple d'analyse du système représentationnel du parent de la dyade 5.

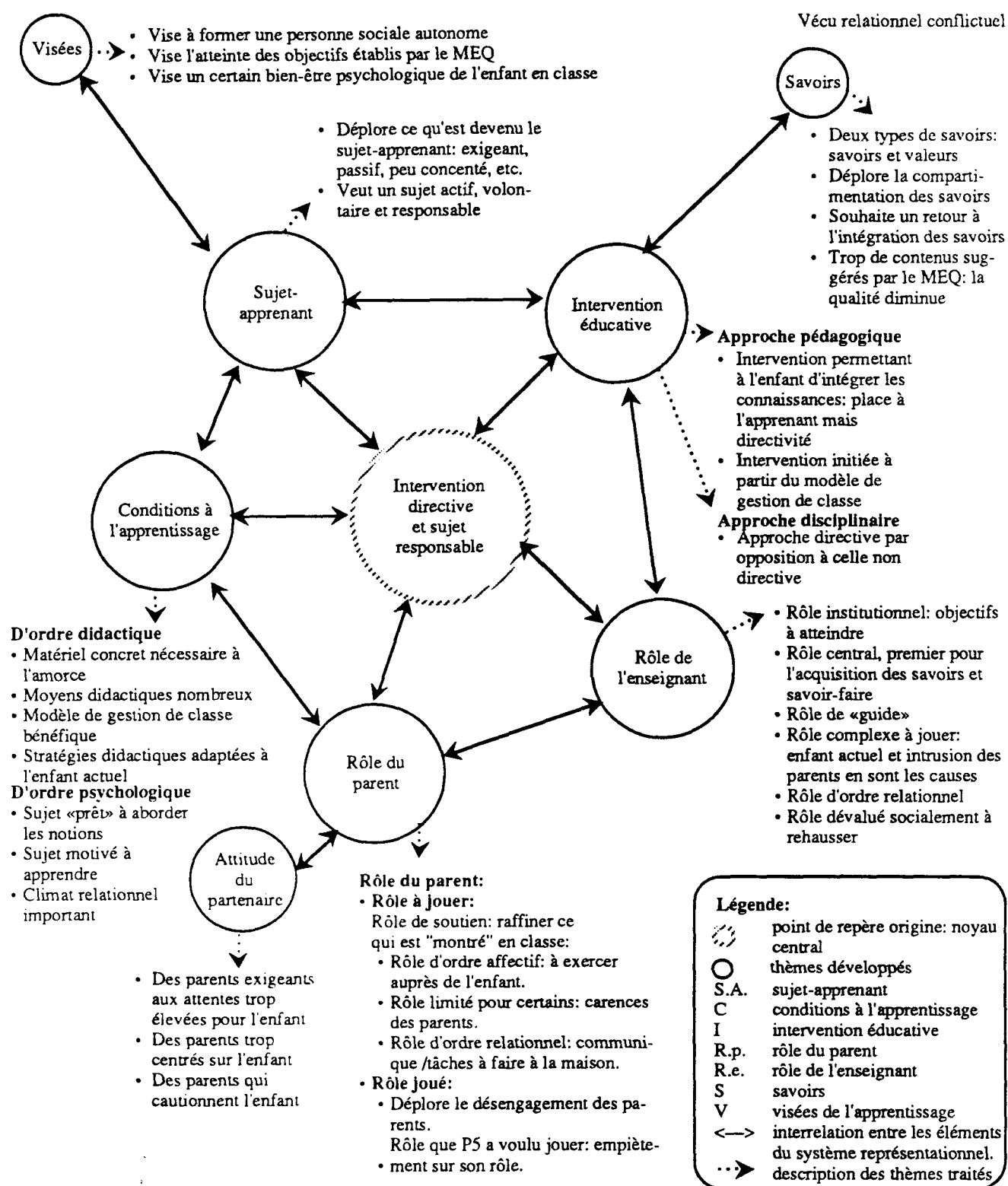


Figure 9 Exemple d'analyse du système représentationnel de l'enseignant de la dyade 5.