

## **Mot de la rédaction : Le CRIRES et l'innovation sociale en éducation**

### **Introduction**

Au Québec, la réussite éducative des jeunes du préscolaire-primaire, du secondaire ainsi que celle des étudiants du collégial représente une préoccupation importante pour quiconque s'intéresse au monde de l'éducation. C'est un phénomène social qui ne cesse de gagner en complexité. En effet, en 2014, vu la diversification des apprenants, qui appelle à une capacité d'adaptation grandissante de la part de l'enseignant, et la présence croissante des technologies de l'information et de la communication, qui empiètent sur les activités d'écoute, de lecture et d'écriture qui distinguaient jadis l'école, les demandes sociales et économiques à l'ère de l'Internet et de la société du savoir justifient qu'on s'y attarde plus que jamais. Depuis la création du Centre et de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) en septembre 1992, les recherches effectuées par ses membres se sont orientées vers l'étude, entre autres, de l'échec et du décrochage scolaires vu leur pertinence sociale indéniable. Les innovations éducatives ont retenu l'attention du CRIRES à des fins d'amélioration des pratiques didactico-pédagogiques et des modes d'organisation de la formation.

Dans un esprit d'amélioration de ses propres pratiques, par exemple, ses pratiques de collaboration et de compréhension fine du système scolaire québécois, le CRIRES, qui entend les préoccupations des intervenants du terrain, des parents, des journalistes, veut répondre à celles-ci de manière plus adéquate encore afin d'améliorer les relations entre les divers agents pour le bien des jeunes en offrant information, recadrage et apports à des fins de résolution de problèmes. En 2011, les membres du CRIRES se sont interrogés sur l'évolution du sens même que prend la réussite scolaire. Ils ont soulevé l'importance de considérer à la fois ses aspects individuel et collectif, la variété des contextes où peuvent s'opérer des transformations organisationnelles locales ou celles plus étendues, qui sont tributaires des conditions à mettre en place pour en favoriser une compréhension systémique (Laferrrière et al., 2011).

Considérant la pertinence scientifique du CRIRES, les membres ont arrêté l'objectif de concevoir, en collaboration avec les partenaires du terrain, des modèles de nouvelles pratiques scolaires favorisant la persévérance et la réussite scolaires, et de les valider empiriquement à l'aide d'un cadre d'analyse commun, soit celui de la théorie de l'activité. Cet objectif a été inscrit de manière centrale dans leur programmation de recherche. Rappelons que le « I » dans l'acronyme CRIRES renvoie à des activités de collaboration avec les milieux de pratique et fait explicitement référence à sa mission d'*intervention*. Voyons maintenant certains aspects propres à la théorie de l'activité qui semblent porteurs comme éléments rassembleurs susceptibles d'ajouter à la cohérence d'ensemble des activités de recherche de ses membres.

### **La théorie de l'activité**

Selon la théorie de l'activité, des changements constants surviennent au cours du développement de l'humain et sous l'influence, entre autres, de l'éducation. Le développement est vu, non pas comme une série de gains, mais comme une série de transformations qualitatives (Gindis, 1999, 2003). Ainsi, il n'existerait pas d'élèves moins développés, mais plutôt des élèves qui se développent différemment. C'est dire que la théorie de l'activité offre une vision positive de l'apprentissage de l'élève. Si on s'attarde à la réussite éducative pour tous, l'une des

contributions majeures de la théorie de l'activité dans ce domaine a été de fournir des arguments importants en faveur de l'inclusion en classes ordinaires des élèves présentant des difficultés (Evans, 1993; Flem, Moen, & Gudmundsdottir, 2004; Gindis, 1999, 2003). Cet apport découle en grande partie du changement de perspective qu'a permis la théorie de l'activité, à la fin des années 1990, à une époque où de nombreuses critiques étaient formulées à l'endroit des pratiques et des programmes, principalement basés sur des principes behavioristes, destinés aux élèves en difficulté (Gindis, 1999; Trent, Artiles, & Englert, 1998). La théorie de l'activité vient mettre à l'avant-plan l'influence importante du contexte socioculturel dans lequel les élèves en difficulté apprennent (Englert & Mariage, 2003; Gindis, 1999, 2003; Trent et al., 1998). En somme, l'attention n'est pas portée uniquement sur l'individu, mais également sur le rôle joué par le contexte dans son développement. L'objet de recherche n'est pas les individus, mais plutôt les systèmes complexes au sein desquels ils évoluent. La classe en tant qu'environnement d'apprentissage doit certes être adaptée de manière à répondre aux besoins de l'élève, mais sans que les exigences ni les ressources en soient diminuées.

Dans les années 1970, certains chercheurs occidentaux ont recontextualisé la théorie de l'activité, car ses principes avaient été plutôt mis au rancart à la suite de la mort précoce de Vygotsky dans les années 1930 (Bracewell et Witte, 2003; Chaiklin, Hedegaard & Jensen, 1999). Cette théorie a gagné en intérêt à partir de ce moment-là, car elle permettait d'étudier les problèmes que la théorie behaviorale ne pouvait considérer de par sa nature même, mais qu'il s'avérait de plus en plus nécessaire de considérer pour comprendre la vie humaine et son développement ainsi que les conditions qui leur sont nécessaires. À cette fin, les chercheurs misent sur l'étude des interactions de l'humain avec le monde, soit les interactions médiatisées par les objets, les méthodes, les règles, les valeurs ainsi que tous les aspects de la culture produits par l'humain et dans laquelle il baigne (Barma, 2008). Une des particularités d'Engeström (1999, 2001), qui a développé le modèle le plus récent de cette théorie, fut de s'attarder à la transformation d'une collectivité plutôt qu'à celle d'un individu. Sous l'angle de la théorie de l'activité, la réussite scolaire et éducative peut être envisagée comme un objet complexe en transformation qui se concrétise dans une nouvelle pratique considérée innovante. On peut penser que cette pratique sera caractérisée par une richesse systémique et se manifesterà par une multiplicité d'actions menées par un éventail important d'intervenants du milieu scolaire québécois.

La capacité des agents à mobiliser les autres acteurs du système et à les rassembler autour du même objet est ainsi vue comme une condition essentielle à la production d'une innovation dans le milieu. Ces relations ne sont pas établies selon des règles formelles, mais reposent sur une réciprocité elle-même basée sur la complémentarité des savoirs, des ressources et des intérêts des acteurs d'un milieu donné (Miettinen, 2006). L'innovation fait nécessairement appel à une mobilisation partagée des ressources dans l'esprit d'un apprentissage mutuel (Barma, 2011). Mais l'innovation représente tout un défi. Comment briser l'encapsulation de la forme traditionnelle de l'apprentissage scolaire? Comment apprendre à devenir un agent de changement et travailler de concert avec les autres intervenants lorsqu'un même motif est partagé?

Ces diverses considérations nous amènent à prendre acte du présent, à nous interroger sur le passé et à nous projeter vers l'avenir en modélisant ce qui n'est pas encore là. Il s'agit de transformer l'école pour l'amener à devenir un milieu collectif où tous apprennent. Cela va bien au-delà de l'apprentissage de l'élève seul... La théorie de l'activité porte à suggérer que les

instances ministérielles, directions, enseignants, parents et autres intervenants ont avantage à joindre leurs efforts pour favoriser une transformation sociale porteuse et mettre en place des conditions gagnantes pour les élèves québécois. C'est dans cette foulée que le 5 mai 2014, le CRIRES a mis de l'avant cinq « Laboratoires du changement » en adaptant une méthode d'intervention finlandaise développée par le CRADLE à Helsinki et qui a fait ses preuves comme moteur pour favoriser la transformation des pratiques sociales. Voyons maintenant de quoi il s'agit.

### **Interdépendance des actions d'intervention et de recherche à des fins de cohérence**

Le laboratoire du changement tire ses origines dans la *Developmental Work Research* (DWR) mise au point en Finlande par Yrjö Engeström en 1987 et cherche à documenter la transformation individuelle et collective d'un milieu de travail. Il est entendu que chacun de ces milieux a sa propre historicité ainsi qu'une culture qui le caractérise. En éducation, une telle approche théorique et méthodologique vise la transformation collective des pratiques sur différents plans : institutionnel, organisationnel, communautaire et, d'une façon plus pointue, sur le plan de la classe elle-même. Elle nécessite une collaboration étroite entre chercheurs et praticiens lors du processus d'identification des problèmes ainsi que celui de la modélisation de solutions qui demandent aux acteurs de reconceptualiser l'objet d'attention partagé, par exemple, la réussite scolaire. Il est important de mentionner que les solutions ne sont pas déjà construites ou amenées de l'extérieur, mais que la mise en œuvre d'outils menant à la transformation du travail est réalisée in situ. Il doit se produire une reconceptualisation du rôle des individus, vus comme des créateurs et agents de changement dans leur milieu. Ces derniers sont appelés à concevoir et coélaborer de nouveaux outils et de nouvelles formes de pratiques en vue de transformer leurs conditions de travail ainsi que leur rapport à eux-mêmes. La prise en charge est à la fois individuelle et collective et envisagée comme émancipatrice. En résumé, la CHAT (*cultural- historical activity theory*) est une théorie ancrée et orientée vers l'intervention dans les pratiques sociales, ce qui s'harmonise fort bien avec la mission du CRIRES qui s'actualise par les voies de la recherche et de l'intervention.

Le Laboratoire du changement (Lab\_C) est une méthode de recherche et d'intervention dite formative qui vise à coconcevoir des activités de développement du travail regroupant praticiens et chercheurs. Mettre en place un laboratoire du changement suppose qu'une équipe universitaire et une équipe de praticiens œuvrant sur le terrain travaillent conjointement pour faire face aux problèmes rencontrés et pour créer de nouveaux outils en vue de s'affranchir d'une situation problème. Ni le chercheur, ni le praticien n'a une pleine compréhension ni ne connaît la solution au problème auquel il fait face (Virkkunen & Newham, 2013). D'ailleurs, l'origine des problèmes rencontrés n'est pas considérée comme directement accessible : le chercheur interventionniste et les divers intervenants sont appelés à mettre en place un processus de collaboration permettant d'y accéder en documentant d'abord des tensions présentes dans un milieu.

Les origines du Lab\_C sont ancrées dans les travaux de Vygotsky, plus particulièrement dans le principe de la stimulation duale au moyen de laquelle, pointait-il, les enfants donnent sens au monde au sein duquel ils agissent. Pour ceux qui sont familiers avec les travaux de Vygotsky au regard du développement humain, nous référons à la façon dont les fonctions mentales supérieures se construisent, particulièrement en référence au langage. L'étude de l'élaboration

d'outils de médiation auxiliaires en réponse à un problème donné représente un des points centraux des travaux du psychologue russe. Appliqué au développement des contextes, le principe de stimulation duale peut également être mis à profit par des chercheurs afin de favoriser, entre autres, l'émergence de l'agentivité (Barma, Lacasse & Massé-Morneau, 2014). L'agentivité se manifeste lorsque des personnes formulent des intentions et exécutent des actions volontaires, qui vont au-delà des habitudes acceptées et des conditions présentes au sein de leur activité et de l'organisation dans laquelle ces intentions et actions s'inscrivent, pour ensuite les transformer (Engeström & Sannino, 2013). Les stimuli offerts lors d'une session Lab\_C peuvent être présentés par les chercheurs eux-mêmes, ces derniers agissant comme des facilitateurs pour provoquer le changement dans un milieu de travail. Avec l'aide de ces outils, les participants sont invités à analyser leur pratique, à l'interpréter, à en redéfinir l'objet à la lumière de la dimension historico-culturelle du milieu de travail au sein duquel ils sont situés. Un Lab\_C propose également un jeu d'outils et de mise en scène pour appréhender, concevoir et expérimenter de nouvelles formes de travail et transformer l'environnement social dans lequel cela peut être fait.

Cette brève description ne vise pas à en présenter exhaustivement les aprioris théoriques, mais cherche plutôt à en dégager les principaux éléments méthodologiques et la façon de les réinvestir dans notre contexte québécois. La théorie historico-socio-culturelle considère l'activité humaine non pas comme une simple action individuelle, mais comme une activité culturellement et historiquement située, et constitue l'épistémologie sous-jacente au Lab\_C. Si de nouvelles formes d'apprentissage et de transformation ont avantage à être mises en œuvre, il est nécessaire d'envisager l'historicité de l'activité telle qu'elle se déroule dans un processus de transformation (Engeström & Sannino, 2011).

### **Considérations méthodologiques**

Voyons maintenant plus en détail les principaux éléments propres au Lab\_C dont le CRIRES s'inspirera et qu'il adaptera au contexte québécois. Habituellement, l'intervention entre le chercheur-interventionniste et les praticiens commence avant la première session par des discussions et des entrevues avec les participants et les représentants de leur organisation ainsi qu'avec une collecte de données ethnographiques portant sur l'activité. Ces méthodes sont nécessaires pour la préparation du processus. Entre chacune des sessions qui suivent, l'équipe de recherche procède à l'analyse et partage ses interprétations avec les participants dans le but : 1) de tracer un portrait du milieu de travail; 2) de faire lever les tensions récurrentes sources de problèmes ou de paralysie, ce qui permettra l'identification d'un problème présent dans le milieu et sur lequel il s'avèrera prometteur de se pencher et 3) de modéliser, avec le triangle proposé par Engeström (1987), les relations systémiques qui médiatisent à la fois l'activité de l'individu, mais également celle de la communauté, c'est-à-dire l'infrastructure socio-institutionnelle. Par la suite, à la lumière de ces réflexions et de concert avec les participants, une solution possible à un problème identifié est modélisée conjointement. Partant du cycle d'expansion formulé par Engeström (1987), le CRIRES veut mettre au point une méthodologie bien adaptée pour le renforcement de notre capacité collective d'innovation en différents lieux stratégiques du système éducatif québécois. Voici les étapes du modèle du cycle d'expansion duquel le comité scientifique du CRIRES s'inspire pour suggérer la documentation de la transformation des pratiques et l'innovation en éducation dans le contexte québécois :

- Quelle est la situation présente à la lumière du besoin de changement partagé par les intervenants du milieu?
- Comment une analyse historico-culturelle nous permettrait-elle d'éclairer la situation présente et de nous projeter dans le futur?
- Quelles solutions peut-on envisager et semblent à la portée des participants?
- La mise à l'essai du nouveau modèle est-elle réalisable dans le milieu et quels sont les premiers ajustements à lui apporter?
- De quelle façon pouvons-nous envisager les étapes suivantes, de manière à prendre en considération la diversité des intervenants impliqués?
- En admettant que le nouveau modèle permette de résoudre le problème initial, que faire pour le consolider et en assurer la pérennité?

Dans la foulée de ces orientations théoriques et méthodologiques, le CRIRES a mis en marche quatre Lab\_C au printemps 2014 et a réuni ses protagonistes le 5 mai de la même année lors d'un Colloque sur invitation intitulé *Changement? Passons en mode Labo. Chercher ensemble à quatre niveaux*. Riche en signification, le thème rassembleur était : ***Ensemble, en quête d'un processus de participation renouvelé pour la réussite éducative au Québec***. Quelque 90 participants, dont le quart étaient déjà directement associés à un Lab\_C, ont pu voir la promesse d'une approche qui « respecte » les tensions qu'inévitablement, tout besoin de transformation au bénéfice de la réussite scolaire suscite dans et entre des systèmes d'activité. Vu la diversité des milieux de l'éducation, les points d'intérêt et la composition des participants de chacun des Lab\_C furent variés.

Le 1<sup>er</sup> panel s'est intéressé à un Lab\_C centré sur la *Participation des élèves du primaire en classe*. Il a regroupé trois enseignantes du primaire, deux élèves délégués par leurs pairs pour participer à la journée d'échange, une classe en réseau et deux chercheuses du CRIRES. Le 2<sup>e</sup> panel regroupait des acteurs du milieu de l'éducation intéressés par la question de *La participation des parents (relations enseignants-parents) à l'école*. Il était constitué d'une chercheuse du CRIRES, de deux membres du milieu syndical, dont une enseignante, d'un directeur-adjoint d'une école primaire et de deux parents d'élèves.

Les deux autres panels ont regroupé des acteurs liés au volet plus macro du milieu scolaire alors que les questions abordées étaient celles de : *La planification institutionnelle* (3<sup>e</sup> panel) et de *La participation et expérience de collaboration au niveau école* (4<sup>e</sup> panel). La planification institutionnelle a rassemblé autour de la table deux enseignants du secondaire, deux directions générales, une direction d'école, un commissaire de commission scolaire ainsi qu'une chercheuse du CRIRES.

Du côté de la *Participation et expérience de collaboration au niveau école*, une directrice-adjointe d'école secondaire, deux enseignantes, un enseignant-ressource en plus d'une chercheuse du CRIRES ont été réunis.

Les échanges furent enregistrés en mode audio-vidéo et les premières analyses sont en cours. À cette étape, les équipes de recherche se centrent sur l'identification des tensions récurrentes propres à chacun des milieux représentés par les panels afin d'en arriver à une représentation partagée des problématiques rencontrées. Dans certains cas, une première modélisation de solution ou de modification de pratiques est en cours.

Ce mot de la rédaction se veut une invitation pour quiconque s'intéresse, dans le respect de l'agentivité des participants impliqués, au changement et à la transformation des

environnements liés à la réussite éducative des jeunes à proposer des textes théoriques ou des résultats de recherche empiriques qui s'intéressent à cette question.

Sylvie Barma

## Références

- Barma, S. (2011). A sociocultural reading of reform in science teaching in a secondary biology class. *Cultural Studies of Science Education*, 6(3), 635-661. doi:10.1007/s11422-011-9315-9
- Barma, S. (2008). *Un contexte de renouvellement de pratiques en éducation aux sciences et aux technologies : une étude de cas réalisée sous l'angle de la théorie de l'activité*. (Thèse de doctorat). Récupéré de <http://www.theses.ulaval.ca/2008/25695/>.
- Barma, S., Lacasse, M., & Massé-Morneau, J. (2014). Engaging discussion about climate change in a Quebec secondary school: A challenge for science teachers. *Learning, Culture and Social Interaction*. doi:10.1016/j.lcsi.2014.07.004
- Bracewell, R. J., & Witte, S. P. (2003). Tasks, Ensembles, and Activity Linkages between Text Production and Situation of Use in the Workplace. *Written communication*, 20(4), 511-559. doi:10.1177/0741088303260691
- Chaiklin, S. E., Hedegaard, M. E., & Jensen, U. J. E. (1999). *Activity theory and social practice*. Paper présenté au Congress of the International Society for Activity Theory & Cultural Research, 4th, Jun, 1998, Aarhus, Denmark. Récupéré de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1999-02676-000>.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. doi:10.1080/13639080020028747
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. Dans Y. Engeström, R. Miettinen et R.-L. Punamäki, (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp.19-38). Cambridge: Cambridge University Press..
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*. 1(1), 4-19.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2011). *Volition and agency in organizations: An activity-theoretical perspective*. Paper présenté dans The conference of Association International de management Stratégique AIMS, Nantes, France.

- Englert, C. S., & Mariage, T. (2003). The Sociocultural Model in Special Education Intervention: Apprenticing Students in Higher-Order Thinking. Dans H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 450-467). New York, London: The Guilford Press.
- Evans, P. (1993). Some Implications of Vygotsky's Work for Special Education. Dans H. Daniels (Ed.), *Charting the Agenda. Educational Activity After Vygotsky* (pp. 30-45). London and New York: Routledge.
- Flem, A., Moen, T., & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards Inclusive Schools: A Study of Inclusive Education Practice. *European Journal fo Special Needs Education*, 19(1), 85-98. doi:10.1080/10885625032000167160
- Gindis, B. (2003). Remediation Through Education. Sociocultural Theory and Children with Special Education. Dans A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 200-221). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gindis, B. (1999). Vygotsky's Vision : Reshaping the Practice of Special Education for the 21st Century. *Remedial and Special Education*, 20(6), 333-340.
- Laferrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., DeBlois, L., Gervais, F., Makdissi, H., Pouliot, C., Savard, D., Viau-Guay, A., Allaire, S., Therriault, G., Deslandes, R., Rivard, M-C., Boudreau, C., Bourdon, S., Debeurme, G & Lessard, A. (2011). *L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. Éducation et Francophonie*, 39(1), 156-182. doi:10.7202/1004335ar
- Miettinen, R. (2006). Epistemology of transformative material activity: John Dewey's pragmatism and cultural-historical activity theory. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 36(4), 389-408. doi: 10.1111/j.1468-5914.2006.00316.x
- Trent, S. C., Artiles, A. J., & Englert, C. S. (1998). *From Deficit Thinking to Social Constructivism: A Review of Theory, Research, and Practice in Special Education. Review of Research in Education*, 23(1), 277-307. doi:10.3102/0091732X023001277
- Virkkunen, J., & Newnham, D. (2013). *The Change Laboratory: A tool for collaborative development of work activities*. Netherlands: Sense Publishers.