
Responsabilisation et dévolution : même combat

Le processus de responsabilisation de l'élève : un trait d'union entre la pédagogie et la didactique par le partage des pouvoirs

Mélanie Dumouchel* & Catherine Lanaris**

*Université du Québec à Montréal**
Département de didactique

dumouchel.melanie@uqam.ca

*Université du Québec en Outaouais***
Département des sciences de l'éducation

Catherine.lanaris@uqo.ca

RÉSUMÉ. La visée de cet article est de positionner le partage des pouvoirs entre l'enseignante et l'élève à travers le processus de dévolution et de responsabilisation comme étant la clé de voûte d'un lien indispensable entre la didactique et la pédagogie. Pour ce faire, une étude doctorale (Dumouchel, 2017) qui propose une cohérence théorique entre la dévolution, issue de la didactique des mathématiques et la responsabilisation, issue de la gestion de la classe à travers le paradigme constructiviste sera présentée. Cette recherche qualitative développe la transposition de cette tension dans la pratique des enseignants et soutient la nécessité d'établir des traits d'unions entre ces deux dimensions afin que cesse le dialogue de sourds entre didactique et pédagogie.

MOTS CLEFS : gestion de la classe, didactique, constructivisme, cohérence, responsabilisation, dévolution.

1. Introduction

Le texte qui suit traite de la tension entre les concepts de didactique et de pédagogie au regard de la responsabilisation et du partage des pouvoirs dans une classe. Cette tension a fait l'objet de plusieurs débats entre les théoriciens qui cherchent à répondre à la même question, celle de savoir si didactique et pédagogie sont des synonymes ou des domaines distincts. Le plus souvent, on « choisit son camp » et, selon le point de vue des auteurs, l'un l'emporte sur l'autre. Astolfi et Houssaye (1996) terminent leur débat en se demandant ce qu'on gagne (ou ce qu'on perd) à discuter de la possibilité que didactique et pédagogie soient superposables. Le présent texte tentera de mettre en évidence ce que l'on peut gagner, non pas en les superposant, mais bien en tissant des liens entre les deux, en argumentant qu'il s'agit d'un même combat pour l'enseignant au regard de son rôle tant dans le processus de dévolution que de responsabilisation, qui serait le même, puisqu'il s'agit d'une question de partage des pouvoirs. Dans un premier temps, la tension théorique entre didactique et pédagogie sera abordée et notre positionnement, selon lequel les deux sont nécessaires et doivent être pris en considération, et ce, peu importe leur relation, sera présenté. Dans un deuxième temps, puisque cette tension théorique se traduit également par une réelle tension dans la pratique des enseignants entre didactique et gestion de la classe, nous nous attardons à cette dernière. Les résultats d'une recherche qui met en évidence la nécessité d'établir des liens entre la didactique des mathématiques selon un paradigme constructiviste et la gestion de la classe apporteront un éclairage particulier sur la mise en relation entre dévolution et responsabilisation. En terminant, nous ferons état de ce qui nous apparaît être les obstacles à leur mise en relation, ainsi que les conditions qui permettraient aux enseignants d'atteindre une cohérence entre leurs choix didactiques et leurs choix en gestion de la classe.

2. Tension entre didactique et pédagogie

L'article de Houssaye et Astolfi (1996) illustre bien la difficulté de prendre une position dans le débat qui oppose didactique et pédagogie. Selon notre compréhension, la didactique reste toujours intimement liée au savoir et à sa transmission (Sensevy, Forest et Barbu, 2006 ; Chevallard (2007) semble aller dans le même sens, puisqu'il affirme que « l'étude par le didacticien des contraintes génériques actives dans les processus de transmission praxéologiques doit porter à la lumière l'expression didactique de ses contraintes. C'est-à-dire leur manifestation spécifique touchant la transmission » (p.18). Cette conception de la didactique laisse croire d'une part que l'action didactique englobe tout ce qui relève de l'enseignement et de l'apprentissage et d'autre part, qu'il suffit qu'une relation didactique s'installe pour que l'ordre s'établisse (Sensevy, Forest et Barbu, 2006). En partant de ce deuxième élément, il semblerait donc qu'une organisation didactique efficace soit une condition suffisante pour régler toutes formes de désordre dans la classe ; ce qui rendrait inutiles des considérations pédagogiques, notamment celles reliées à la gestion de la classe. Toutefois, ce désordre fait bel et bien partie de la vie en classe et on ne peut en faire abstraction. Marchive (2005) considère également l'impossibilité de réduire l'acte d'enseigner à la seule dimension didactique. En suivant la logique de la théorie *du fou ou du mort* dans le triangle pédagogique (Houssaye, 1988), il semble y avoir davantage une place pour ce désordre qui pourrait être pris en charge par la gestion de la classe. Cette dernière se définit comme étant « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles l'enseignant a recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin de restaurer dans la classe des conditions propices au développement des compétences des élèves » (Archambault et Chouinard, 2009, p.14). Elle relève donc, pour nous, de la pédagogie. Ainsi, proprement dit, d'un côté il y a la didactique, qui s'exprime dans le présent cas plus précisément par la didactique des mathématiques. À l'intérieur de laquelle il y a, encore plus précisément, le processus de dévolution auquel nous nous attarderons. De l'autre côté, le même exercice de précision est fait ; il y a la pédagogie, dans laquelle on retrouve les aspects liés à la gestion de la classe dont notamment le processus de responsabilisation. Ceci étant dit, dans le présent texte, la didactique sera donc considérée selon la didactique des mathématiques et la pédagogie sera abordée dans le cadre de la gestion de la classe. Le postulat sous-jacent de la recherche qui sera présentée est l'existence d'un lien qui nous paraît évident, entre la dévolution en didactique des mathématiques (didactique) et la responsabilisation en gestion de la classe (pédagogie). Cette dialectique mérite qu'on s'y attarde davantage non seulement pour régler un problème théorique, mais surtout pour dégager des conditions permettant aux enseignants de faire des choix cohérents dans leur pratique.

2.1 Liens entre didactique des mathématiques et gestion de la classe

Comme mentionné plus haut, la tension entre la didactique et la pédagogie a beaucoup préoccupé les chercheurs suscitant plusieurs débats et encore et toujours de l'intérêt. Effectivement, une récente recherche doctorale (Dumouchel, 2017) a mis en évidence que des tensions s'opèrent au quotidien dans le travail de l'enseignant et qu'établir un lien entre les deux permettrait de les réduire. Cette recherche, entrant par la didactique des mathématiques et la gestion de la classe, permet dès lors d'explorer un lien entre la didactique et la pédagogie. D'abord, un premier paradoxe se dessine : bien que la didactique et la gestion de la classe soient les deux dimensions centrales de l'acte d'enseigner (Altet, 2002 ; Doyle 1986) et intimement liées dans la pratique des enseignants (Butlen, Charles-Pezard et Masselot, 2011), elles sont considérées comme deux champs exclusifs de la recherche en éducation (Lanaris et Beaudoin, 2011). Pourtant, d'autres chercheurs ont évoqué ce lien entre ces deux dimensions. Tout d'abord, il y a Freinet (1939) qui évoque très tôt qu'elles ne doivent pas être traitées séparément. Selon lui, le fondement de l'ordre social nécessaire au bon fonctionnement d'une classe passe par l'organisation d'activités qui se doivent de répondre aux besoins et désirs de l'enfant et lui permettre d'agir librement. L'établissement d'un fonctionnement différent ou de consignes contraignantes pour les élèves n'est nécessaire que si ces conditions d'organisation de l'activité ne sont pas présentes. Ainsi, Freinet fait allusion à la mise en place de conditions particulières en gestion de la classe pour l'organisation de certaines activités d'enseignement. Cette idée que les conditions mises en place par l'enseignant pour l'organisation des activités jouent un rôle sur le climat de la classe et la qualité des apprentissages permet de constater que la didactique et la gestion de la classe sont en effet reliées. Par conséquent, les choix didactiques de l'enseignant influencent ses choix en gestion de la classe et vice-versa ; on peut formuler l'hypothèse qu'un enseignement constructiviste, non transmissif, pédocentré, nécessite la mise en place de conditions spécifiques en gestion de la classe. Par la suite, les travaux de Vanhulle (1999), bien qu'ils s'intéressent à l'articulation entre la gestion de la classe et l'apprentissage de la compréhension en lecture, semblent également soutenir cette hypothèse du lien entre les deux dimensions. En effet, ceux-ci ont été réalisés avec le cadre de référence de l'interactionnisme social issu de Vygotski pour la gestion de la classe et la didactique du français, retenons tout de même que, selon elle, ces deux dimensions inséparables doivent se retrouver sous une même conception pour l'enseignant, et ce, peu importe cette dernière. Finalement, Butlen, Charles-Pezard et Masselot (2011) dans leur étude portant sur l'observation de professeurs débutants enseignant les mathématiques constatent que le choix de prioriser l'une des deux dimensions se fait au détriment de l'autre et qu'une façon d'optimiser l'enseignement serait de considérer les deux simultanément. À l'instar de ces derniers qui traitent de la vigilance didactique et de l'instauration de la paix scolaire, nous reconnaissons une complémentarité entre ces deux dimensions dans l'acte d'enseigner.

C'est donc dire que les enseignants ont tout intérêt à surmonter cette tension, en tissant des liens entre leurs choix didactiques et ceux en gestion de la classe. De plus, tout comme Vanhulle (1999) nous reconnaissons que gérer au quotidien l'articulation des liens entre les dimensions didactiques et celles en gestion de la classe demande une conviction et que la conception que l'enseignant a du savoir devrait influencer ses choix en gestion de la classe. C'est pourquoi une recherche exploratoire a été menée en ayant comme objectifs d'une part d'identifier dans quelle mesure des enseignants établissent dans leur enseignement des liens entre ces deux dimensions (précisément didactique des mathématiques et gestion de la classe) et d'autre part, de dégager les conditions facilitant leur mise en relation cohérente. Cet article présente un nouvel éclairage qu'apporte une recherche (Dumouchel, 2017) dans le débat entre didactique et pédagogie, en contribuant à dénouer les tensions et dans l'espoir de voir un jour prendre fin le dialogue de sourds entre les deux.

En effet, la problématique de cette recherche se situe au cœur de la tension entre didactique et pédagogie en étant « à la croisée » de deux champs disciplinaires en éducation entre lesquels il n'y a habituellement pas de dialogue, soit celui de la didactique et celui de la gestion de la classe (Lanaris et Beaudoin, 2011). La porte d'entrée de la recherche a été la didactique des mathématiques au primaire puisque la tension avec la gestion de la classe semble y être encore plus vive, étant donné l'orientation clairement constructiviste de la première. Effectivement, cette recherche a eu lieu au Québec où dans les programmes de formation des maîtres qui y guident l'acte d'enseigner, la didactique des mathématiques au primaire se trouve dans une tradition constructiviste, et ce, depuis 1980 (Bednarz, 2002). Celle-ci place l'élève au cœur de ses apprentissages et introduit la notion de responsabilité de ses actions. Par contre, en ce qui concerne la gestion de la classe, les programmes ne fournissent pas d'orientations claires à l'enseignant quant aux conditions nécessaires pour atteindre les visées constructives du programme, ce qui vient, selon nous, nourrir cette tension et mettre de l'avant un deuxième paradoxe d'autant plus apparent.

En effet, le modèle de gestion de la classe qui semble demeurer dominant au Québec est le béhaviorisme, plaçant alors l'élève dans une position de subordination envers l'enseignant par opposition au partage de responsabilités prôné par le constructivisme.

Pourtant, sans vouloir alimenter davantage cette tension entre la didactique des mathématiques placée sous le paradigme constructiviste et la gestion de la classe placée sous un paradigme plus souvent béhavioriste, rappelons que Brousseau (1997) lui-même ironise sur sa théorie des situations en disant qu'il « a commis l'erreur de croire en la possibilité d'une didactique "constructiviste" » (p.9). C'est ainsi qu'il a dû ajouter la situation d'institutionnalisation. Dans la dévolution, la tâche de l'enseignant est *d'amener les élèves à prendre la responsabilité de la situation*, de chercher à résoudre la situation en elle-même ; alors que dans l'institutionnalisation, l'enseignant dénoue celle-ci *en reprenant la responsabilité de la situation*. À propos de cette dernière, il ajoute : « Les faits [...] ont montré la vanité de cet espoir et la nécessité de la phase d'institutionnalisation qui donnent à certaines connaissances le statut culturel indispensable de "savoirs" » (p.9). Et si, dans les faits, l'erreur n'avait pas été de croire en une didactique constructiviste, mais d'ignorer la réelle tension qui existe dans la pratique enseignante entre la didactique des mathématiques et la gestion de la classe à travers le paradigme constructiviste ? Et surtout, de ne pas se poser la question sur les conditions qui devraient être mises en place au regard de la gestion de la classe, pour qu'il puisse y avoir dévolution ? Nous ramenons ainsi à la tension entre didactique et pédagogie, mais cette fois-ci, bien ancrée dans la pratique des enseignants. Brousseau a tenté de résoudre le problème par la didactique, alors que nous croyons qu'il faut le poser en termes de tension entre la didactique et la gestion de la classe. Celle-ci ne peut être résolue que s'il existe un lien cohérent entre les deux. Si le problème était posé en termes de rôles de l'enseignant, en considérant les tensions qu'il vit dans sa pratique, la dévolution pourrait peut-être se poursuivre à travers l'institutionnalisation au lieu d'être considérée comme un processus inverse (Forget, 2008). En effet, l'élève peut prendre la responsabilité, à tout le moins une partie de la responsabilité, de l'institutionnalisation et l'enseignant peut demeurer responsable du processus. Dans tous les cas, ne faudrait-il pas mettre en place des conditions particulières en gestion de la classe afin de rendre possible la pleine réalisation de la dévolution ? Brousseau (1997) dira même que les situations « classiques » d'enseignement sont des situations d'institutionnalisation : « on dit ce que l'on veut que l'enfant sache, on lui explique et on vérifie qu'il l'a appris » (p.48), à la limite, on pourrait réduire l'enseignement à de l'institutionnalisation. Une telle situation serait cohérente avec une gestion de la classe béhavioriste, mais serait sans issue dans une perspective constructiviste. Ainsi, si les enseignants désirent être cohérents avec un choix constructiviste en didactique des mathématiques, une gestion de la classe responsabilisante (Dumouchel, 2017) s'impose. En effet, une cohérence permettrait à l'action didactique et à la gestion de la classe d'opérer en complémentarité ; leur interaction rendrait l'une et l'autre plus efficace. Ainsi, l'élève qui devient de plus en plus responsable dans ses apprentissages est également encouragé à le devenir dans ses comportements et vice-versa. La recension des écrits a permis d'établir qu'il existe une cohérence théorique entre la dévolution et la responsabilisation.

2.2 Cohérence théorique entre dévolution et responsabilisation

D'un côté, il y a la didactique des mathématiques qui se définit selon Brousseau (1994) comme étant « la science des conditions spécifiques de la diffusion des connaissances mathématiques utiles au fonctionnement des institutions humaines » (p.52) et au Québec, elle se situe sous le paradigme constructiviste (Bednarz, 2002). Il s'agit d'un paradigme à travers lequel la connaissance est activement construite par l'apprenant lui-même en contact avec son monde d'expérience, rompant ainsi avec l'idée de transmission ; et réintroduisant la notion de responsabilité (Laroche et Bednarz, 1994). Cette notion de responsabilité est prise en compte par Brousseau dans sa théorie des situations par le processus de dévolution : « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique¹) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1997, p.41).

De l'autre côté, il y a la gestion de la classe qui comme mentionné précédemment, se définit comme étant « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles l'enseignant a recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin de restaurer dans la classe des conditions propices au développement des compétences des élèves » (Archambault et Chouinard, 2009, p.14). Cette dernière peut se vivre dans un climat coopératif (Artaud, 1989), c'est-à-dire un climat à l'intérieur duquel l'enseignant et l'élève sont en interaction, où les pouvoirs, mais également les responsabilités qui en découlent sont partagés.

¹ Situation où l'élève n'est soumis à aucune intervention didactique de la part de l'enseignant, « où le maître a réussi à faire disparaître sa volonté, ses interventions » (Brousseau, 1998, p.311), où s'opère le processus de dévolution.

Où l'enseignant propose à l'élève « un équilibre entre des cadres de référence solidement éprouvés et une possibilité constante de remise en question des solutions précédemment adoptées » (Artaud, 1989, p.54). Ainsi, selon nous, ce climat s'inscrit dans le paradigme constructiviste.

Pour établir la cohérence théorique, l'accent est mis sur le partage de responsabilités qui se vit entre l'enseignant et l'élève en gestion de la classe dans un climat coopératif. Donc plus précisément sur le processus de responsabilisation de l'élève. Il s'agit d'un processus complexe par lequel l'élève, en relation avec une personne de confiance, notamment l'enseignant, se forme à prendre lui-même des décisions éclairées, tout en considérant les impacts de ces dernières sur les autres et sur lui-même, acceptant ainsi les conséquences qui en découlent (Glasser, 1996).

C'est ainsi que s'articule, selon nous, une cohérence théorique entre la dévolution en enseignement des mathématiques selon un paradigme constructiviste et la responsabilisation en gestion de la classe. En effet, tel qu'illustré dans le tableau 1 (Dumouchel, 2017), les deux consistent en un processus similaire dans lequel l'enseignant ne se situe plus dans une démarche transmissive et magistrocentrée qui nécessite la soumission de l'élève, mais bien dans une démarche de co-construction de savoir, pédocentrée où l'élève doit assumer la première responsabilité de ses apprentissages et de ses comportements. C'est ainsi que dans les deux processus le rôle de l'enseignant demeure le même, soit celui de mettre en place les conditions permettant l'autonomisation de l'élève.

Didactique des mathématiques	Gestion de la classe
À travers le constructivisme (Piaget, 1963) : La connaissance est activement construite par l'apprenant lui-même en contact avec son monde d'expérience, rompant ainsi avec l'idée de transmission ; et réintroduisant la notion de responsabilité (Larochelle et Berdnarz, 1994).	À travers un climat coopératif (Artaud, 1989) : Climat à l'intérieur duquel le sujet et l'objet sont en interaction, où les pouvoirs, mais également les responsabilités qui en découlent sont partagés. Où l'enseignant propose à l'élève « un équilibre entre des cadres de référence solidement éprouvés et une possibilité constante de remise en question des solutions précédemment adoptées » (Artaud, 1989, p.54).
Plus précisément, à travers le processus de dévolution : « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1988, p.325).	Plus précisément, à travers le processus de responsabilisation : Processus complexe par lequel l'élève, en relation avec une personne de confiance, apprend à prendre lui-même des décisions éclairées, tout en prenant en considération les impacts sur les autres, et accepte les conséquences qui en découlent (Glasser, 1965 ; Lanaris, 2014a).
Liens entre dévolution et responsabilisation	
Possibilité et liberté de faire des choix Exercer sa volonté S'engager face à ses choix Le droit à l'erreur Transfert des responsabilités Visée d'institutionnalisation Rôle de l'enseignant : responsable du processus	Possibilité et liberté de faire des choix Exercer sa volonté S'engager face à ses choix La notion de réparation Partage des pouvoirs Visée d'autodiscipline Rôle de l'enseignant : responsable du processus

Tableau 1. Lien théorique entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste

Le fondement de la première question de recherche était de savoir si ce lien théorique paraît explicite aux enseignants dans leurs choix en enseignement des mathématiques, alors que la deuxième question de recherche visait à identifier les conditions qui permettraient une mise en relation cohérente entre la dévolution et la responsabilisation dans leur pratique. Afin de répondre à ces questions, une recherche qualitative, de type exploratoire s'inscrivant dans un courant interprétatif a été entreprise.

3. Méthodologie : pour une visée de compréhension du lien entre dévolution et responsabilisation

Cette recherche poursuivait des visées de compréhension et d'explicitation voulant dégager le point de vue des principaux acteurs, les enseignants. Pour les atteindre, l'étude multicas (Stake, 2006) a été utilisée comme modalité de collecte de données. La validité des interprétations relatives aux liens constitués par l'enseignant entre la didactique des mathématiques au primaire dans un paradigme constructiviste et la gestion de la classe a pu être corroborée par la comparaison entre les cas des enseignants. Les critères de sélection des cas étaient, tout d'abord, *enseigner les mathématiques au primaire au Québec*. Ensuite, *avoir plus de cinq ans d'expérience*, pour que l'enseignant ait dépassé les années d'insertion à la profession (Huberman, Grounauer et Jurg, 1989) et finalement, *adhérer au paradigme constructiviste*. Il importe de préciser qu'une adhésion forte au paradigme constructiviste ne signifie pas qu'un enseignant utilise des pratiques constructivistes dans son enseignement des mathématiques. Le concept d'adhésion est relié à la théorie professée de l'enseignant, soit les intentions qui guident son action « ce qu'il dit vouloir faire » représentant en quelque sorte un idéal qui peut être fort différent de la théorie pratiquée « ce qu'il fait en réalité » (Argyris et Schön, 2002). Pour les besoins de la recherche, il fallait examiner dans quelle mesure les enseignants s'auto déclaraient comme adhérant au paradigme constructiviste, c'est pourquoi, pour les sélectionner l'*Explanatory design* (Creswell et Plano Clark, 2007) a été utilisé. Dans un premier temps un échantillon intentionnel (Savoie-Zajc, 2009) de 28 enseignants répondant aux critères de sélection des cas a été constitué et dans un deuxième temps, une représentativité théorique à l'aide du questionnaire a été établie afin de poursuivre la recherche vers l'entretien d'autoconfrontation avec neuf enseignants.

Le questionnaire avait pour but d'établir la représentativité théorique avec la plus forte adhésion possible au paradigme constructiviste. Donc quels enseignants s'auto déclaraient constructivistes, à savoir ce qu'ils affichaient, leurs croyances, leurs attitudes et leurs valeurs (Argyris, 1995). Le questionnaire a été élaboré en faisant référence au cadre théorique de la théorie des situations de Brousseau (1998) et plus spécifiquement aux processus de dévolution et d'institutionnalisation. Les critères d'une leçon constructiviste de Morin (2008) et les trois temps de l'enseignement (préparation, action, rétroaction) utilisés par Vanhulle (1999) ont également contribué à l'élaboration du questionnaire.

Le but de l'entretien d'autoconfrontation était d'amener chaque enseignant à établir des liens entre « ce qu'il y a à faire, ce qu'il voudrait faire, ce qu'il aurait pu faire ou encore ce qui serait à faire » (Duboscq et Clot, 2010, p. 265). Suffisamment de temps était laissé à chacun pour qu'il puisse réagir et donner son interprétation au regard des résultats élevés et/ou des écarts obtenus lors de son questionnaire ; préalablement mis sous forme de portrait descriptif. L'entretien était complété en demandant à l'enseignant de décrire une situation d'enseignement apprentissage en mathématiques et de décrire sa gestion de la classe à travers celle-ci. À la fin de la description, des questions directes sur les liens possibles entre la didactique des mathématiques et la gestion de la classe et les conditions qui facilitent la mise en relation entre ces deux dimensions étaient posées.

La collecte des données a été complétée par le journal de la chercheuse pour y recueillir les notes méthodologiques, théoriques et descriptives (Deslauriers, 1991). Il a été utilisé pour rapporter les informations pertinentes aux cas, à la méthode de recherche et au déroulement de la collecte de données (Roy, 2009). De plus, deux planifications, celles que les enseignants jugeaient les plus constructivistes, ont été demandées. Le devis méthodologique ainsi élaboré a permis de mener l'analyse des données vers l'atteinte des objectifs de la recherche soient, dégager les liens que les enseignants établissent entre l'enseignement des mathématiques et la gestion de la classe ainsi que les conditions permettant leur mise en relation cohérente. En effet, l'analyse des données a abouti vers la compréhension de la tension qui existe entre didactique et pédagogie en abordant la didactique des mathématiques et la gestion de la classe.

4. Analyse des résultats : vers le dénouement de la tension

Pour atteindre les objectifs de la recherche, le choix de l'analyse par théorisation ancrée : codification, catégorisation, mise en relation, intégration, modélisation et théorisation (Paillé, 1994 ; Strauss et Corbin, 2004) semblait le plus indiqué. En effet, celle-ci s'est caractérisée par un effort d'adéquation entre la réalité des neuf cas étudiés et des catégories d'analyse dans un contexte de théorisation émergente. Il s'agissait de partir des propos des acteurs, en dégager le sens, le mettre en relation avec les éléments théoriques et présenter une nouvelle compréhension des liens que les enseignants établissent entre la didactique et la gestion de la classe. Une description détaillée du déroulement de l'analyse des données est disponible dans Dumouchel (2017).

4.1 Une tension persistante

L'analyse des résultats (Dumouchel, 2017) indique que malgré la cohérence théorique le lien entre la didactique et la gestion de la classe demeure difficile à établir pour les enseignants puisqu'il semble exister une tension persistante. Une des premières sources de celle-ci réside dans le manque de cohérence des pratiques d'enseignement des mathématiques avec les orientations prescrites en mathématiques par le programme ; il s'agit d'un problème de cohérence « externe ». Ensuite, la deuxième source se situe au niveau d'un manque de cohérence « interne », qui se traduit par une dissonance entre les choix didactiques et ceux en gestion de la classe, ou encore, un écart entre les convictions de l'enseignant et ses pratiques effectives. Lors de cette recherche doctorale, même les enseignants qui disent adhérer au constructivisme dans l'enseignement des mathématiques ont de la difficulté à instaurer une gestion de la classe responsabilisante. Pour six des neuf enseignants qui ont participé à la recherche, il n'existe pas de liens explicites entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques. Une des deux dimensions demeure au service de l'autre, par exemple, une enseignante affirme : « *au niveau de la didactique, si j'ai un groupe difficile [au niveau comportemental] je vais essayer de faire plus de manipulation* » (E08, Dumouchel, 2017). Principalement, ce que ces enseignants retiennent, c'est qu'avec une bonne gestion de la classe, l'enseignement devrait aller de soi. Fait d'autant plus étonnant que celui-ci est à l'inverse du présupposé de la didactique selon lequel : il suffit qu'une relation didactique s'installe pour que l'ordre s'établisse (Sensevy, Forest et Barbu, 2006). Peut-être y aurait-il lieu d'envisager que les préoccupations en gestion de la classe précèdent ou doivent être prises en considération en même temps que celles en didactique dans le quotidien des enseignants ? Ce qui amènerait éventuellement l'amorce d'un processus de changement d'abord en gestion de la classe pour favoriser l'engagement de l'enseignant, pour ensuite induire un changement en didactique et non le contraire. En effet, la seule enseignante qui voyait la nécessité de considérer simultanément et en cohérence la didactique des mathématiques et la gestion de la classe dans toutes les phases de son enseignement avouait avoir procédé ainsi : « *Pour moi, ça va de pair et c'est vraiment une insatisfaction au niveau de la gestion de la classe qui m'a amené à changer ma façon d'enseigner* » (E12, Dumouchel, 2017). Pour elle, les deux dimensions sont indissociables et elle est la seule, parmi les participants à être consciemment en quête de cohérence entre les deux dimensions de son acte d'enseigner.

4.2 Pour l'établissement d'une cohérence dans la pratique

À la suite de ce constat d'une difficulté pour les enseignants à établir des liens entre leurs choix en didactique et ceux en gestion de la classe et d'une nécessaire cohérence entre les deux dans la pratique, il a semblé important de dégager les obstacles qui les empêchent de l'atteindre, ainsi que les conditions qui en faciliteraient l'atteinte.

4.2.1 Les obstacles

Un des premiers obstacles semble se trouver dans la conception même de chacune des dimensions selon la perspective constructiviste. Tout d'abord, au regard de la didactique des mathématiques, l'analyse des données indique une confusion notable chez les enseignants autour de la notion « d'élève en action ». En effet, dans leur discours, il semblerait que la manipulation : « le fait que l'élève manipule » soit garante d'un élève « en action ». Par exemple, une enseignante dira que lorsque les élèves touchent, manipulent, « *ils sont plus actifs dans leur apprentissage, sont plus près du concept.* » (E05, Dumouchel, 2017). Un autre dira « *on a vraiment une séquence didactique de manipulation, jusqu'à temps que le concept soit acquis, après ça transfert sur papier* », et ce, sans détailler le type de manipulation (E11, Dumouchel, 2017).

Cependant, au sens de Brousseau (1998), l'élève en action est un élève actif cognitivement ; ce qui n'exclut évidemment pas que l'élève puisse aussi manipuler. Autrement dit, pour les enseignants, être actif signifie « manipuler », mais manipuler ne signifie aucunement que l'élève assume la responsabilité de ses apprentissages comme l'entend Brousseau (1998) au sens de la dévolution. La prise en charge de la situation par l'élève, qu'est la dévolution, nécessite une responsabilisation qui ne peut se concrétiser que dans une gestion de la classe où un partage des pouvoirs et des responsabilités est instauré. Pour que la dévolution s'opère, ces conditions sont indispensables. Ensuite, il existe également une confusion au regard de la gestion de la classe dans une perspective constructiviste. En effet, la majorité des enseignants qui ont participé à la recherche confinaient celle-ci au synonyme de gestion des comportements régis par un système d'émulation (et/ou de motivation), ce qui constitue une gestion de la classe behavioriste.

Un deuxième obstacle qui s'ajoute à la mise en relation cohérente entre la didactique et la gestion de la classe est la conception qu'ont les enseignants du partage des pouvoirs. Même les enseignants qui disaient adhérer au constructivisme entrevoient toujours leur rôle de façon traditionnelle, soit comme étant responsable de la transmission des savoirs. Par exemple, une enseignante en décrivant la tâche à l'élève affirme : « *il faut que tu ouvres ton cerveau [...] il faut que [tu] regarde [s] comment on fait et puis qu'est-ce qu'on fait. Et répéter !* » (E04, Dumouchel, 2017). Ces enseignants avaient une conception magistrocentrée de leur enseignement, un mode transmissif, où l'élève est le subordonné de l'enseignant. Ainsi, un enseignant ayant une conception plus traditionnelle de son rôle pour l'une ou l'autre des deux dimensions, ne peut envisager un réel partage des pouvoirs tant nécessaire à la responsabilisation et, par le fait même, à la dévolution. La dissonance entre les conceptions traditionnelles des rôles de l'enseignant et de l'élève fait écran à la capacité de l'enseignant de déployer des pratiques en gestion de la classe qui seraient cohérentes aux fondements du constructivisme. Cet aspect ne peut être abordé ici, mais fera l'objet d'une autre publication, puisqu'il nous apparaît comme étant la clé de voûte qui permettrait l'établissement d'un réel trait d'union entre la didactique et la gestion de la classe dans un contexte de responsabilisation, un paradigme constructiviste.

4.2.2 Conditions pour un lien entre dévolution et responsabilisation

Le partage des pouvoirs se trouve au centre d'une cohérence entre la didactique des mathématiques et la gestion de la classe du point de vue du rôle de l'enseignant. En effet, dans les deux dimensions l'enseignant doit partager ses pouvoirs avec l'élève, chercher à l'autonomiser, à le responsabiliser dans ses apprentissages et dans ses comportements. Ceci étant dit, il y a lieu de se demander comment amener l'enseignant à envisager ce partage. Du côté de la didactique, Margolinas avait exclu dès 1995 l'idée d'étendre le partage des pouvoirs à la gestion de la classe en confinant celui-ci au processus de dévolution. En effet, elle affirmait, en décrivant une situation adidactique, où s'exerce le processus de dévolution, comme étant une situation « où le professeur choisit de se "retirer" (du point de vue d'un savoir donné, mais pas en ce qui concerne l'autorité ni la responsabilité de la classe) pour permettre à l'élève une recherche autonome » (p.342). Pour établir un lien entre ses choix didactiques et ses choix en gestion de la classe, pour dénouer les tensions entre les deux l'enseignant doit envisager ces deux dimensions comme étant inséparables l'une de l'autre.

La recherche doctorale (Dumouchel, 2017) concluait en statuant sur le fait que pour établir un lien cohérent entre la didactique et la gestion de la classe dans un contexte de responsabilisation l'enseignant devrait débiter par constater l'incohérence dans sa pratique. Ce constat se manifeste par une insatisfaction, un questionnement ou encore par la mise en place d'un changement favorisant le partage des pouvoirs dans l'une ou l'autre des dimensions, amenant un changement dans le rapport de l'enseignant avec sa conception d'une des deux dimensions et mettant ainsi en évidence l'incohérence avec l'autre dimension. Par exemple, l'enseignante qui avait établi un début de lien cohérent entre les dimensions mentionnait clairement le constat de son insatisfaction : « *c'est vraiment une insatisfaction au niveau de la gestion de [la] classe qui m'a amené à changer ma façon d'enseigner* » (E12, Dumouchel, 2017). En effet, elle se décrivait comme faisant tout le temps des rappels à l'ordre en classe, qualifiant ses élèves de « pas autonomes » alors qu'ils l'étaient l'année précédente au préscolaire : « *[Ils] sont capables d'être en atelier 20 minutes en maternelle [...] sans venir te voir tout le temps, comment ça se fait qu'en première année je les trouve pas autonomes ? Le problème ce n'est clairement pas eux autres, c'est moi.* » (E12, Dumouchel, 2017). Elle a ainsi amorcé des changements dans son enseignement à la suite de consultation auprès des conseillers pédagogiques et de ses études de deuxième cycle en didactique des mathématiques. Ainsi, appuyé par les propos de Vanhulle (1999) un changement chez l'enseignant de son rapport au savoir peut mener à l'appropriation du lien entre la gestion de la classe et la didactique.

À la lumière du présent article, il y a lieu de préciser que ce changement de rapport au savoir pour l'enseignant devrait se faire spécifiquement dans la conception de son rôle dans l'appropriation des savoirs par l'élève, et ce, tant en didactique des mathématiques qu'en gestion de la classe. Ceci viendrait contredire Margolinas (1995) et prétendre que justement, cette recherche d'autonomisation pour l'élève de la part de l'enseignant doit se faire également en ce qui concerne l'autorité et la responsabilité de la classe. Encore plus, la mise en place d'une gestion de la classe responsabilisante devrait être une condition préalable au processus de dévolution dans la didactique des mathématiques. L'élève pourra ainsi cheminer à travers sa prise de pouvoir aussi bien dans le processus de dévolution que dans celui de responsabilisation.

4.3 Dévolution et responsabilisation : un même combat !

En didactique des mathématiques, le partage des pouvoirs est clairement encadré (ou défini) par le processus de dévolution. En gestion de la classe, il l'est par le processus de responsabilisation de Glasser (1999). Dans les deux cas, un dilemme demeure : comment exercer ses pouvoirs tout en les partageant avec les élèves ? Vu ainsi, le dilemme semble insoluble, même la seule enseignante dans la recherche (Dumouchel, 2017) qui avait établi un lien cohérent entre les deux dimensions utilisait parfois le verbe céder : « *je cède du pouvoir* » « *je cède des choix* » « *quand je cède quelque chose* » comme si au final, ce partage était une concession, un mal nécessaire. Mais si la question du partage des pouvoirs était transformée pour devenir celle-ci : comment exercer son autorité tout en partageant ses pouvoirs avec les élèves ? Un univers de possibles s'offre à l'enseignant. En effet, si la première est basée sur la légitimité et favorise l'indépendance de l'individu, le second est basé sur la légalité et peut mener à la soumission (Lanaris, 2014b). Michaud (2013) confirme ce positionnement épistémologique entre pouvoir et autorité en évoquant la relation éducative entre l'enseignant et l'élève dans laquelle l'enseignant se trouve dans une position supérieure possédant d'office certains pouvoirs. L'enseignant se doit donc de considérer le partage des pouvoirs pour exercer son autorité ; puisque, comme le mentionne Lanaris (2014b), l'autorité est accordée par l'éduqué à l'éducateur si celui-ci présente une cohérence entre ses valeurs, son discours et son comportement. Autrement dit, si l'enseignant veut exercer une autorité reconnue par les élèves dans sa classe, il doit partager ses pouvoirs de façon cohérente dans les deux dimensions de son acte d'enseigner. C'est donc un même combat : le partage des pouvoirs, qui se dessine pour l'enseignant tant à travers la dévolution qu'à travers la responsabilisation. À titre d'exemple, en didactique Marchive (2005) parlera d'une dimension *nouvelle* de l'autorité en qualifiant « d'autorité didactique » la capacité de l'enseignant à obtenir la confiance et l'engagement de l'élève et à organiser et faire vivre des situations adidactiques, où a lieu la dévolution, donc le partage des pouvoirs ! En gestion de la classe, on parlera du développement d'une relation éducative comme d'un « lien de dépendance et d'influence réciproque qui permet d'assurer la formation et le développement des êtres humains » (Filloux, 1996). Ainsi, le développement d'une relation éducative de qualité à travers un consentement mutuel sur le sens de la relation (Michaud, 2013), où le lien de dépendance et d'influence réciproque entre l'enfant et l'adulte est explicite et où l'utilisation d'une autorité intelligente (Dolto, Dolto-Tolitch et Percheminier, 2007) permet d'assurer la formation et le développement des individus concernés par cette relation. L'autorité intelligente étant entendue comme étant une autorité qui s'affirme et utilise différents types de pouvoirs (de statut, d'expert et personnel ; Artaud, 1989) en fonction de la situation (Dolto et col., 2007).

5. Conclusion

En terminant, soulignons qu'au-delà de la tension entre didactique et pédagogie et de la cohérence théorique entre didactique des mathématiques et gestion de la classe selon un paradigme constructiviste, une réelle tension existe dans la pratique des enseignants. La notion de partage des pouvoirs nous paraît apporter un éclairage nouveau sur cette tension, contribuant ainsi à la dénouer et à tisser des liens entre la didactique et la gestion de la classe. Selon nous, analyser les choix didactiques et ceux en gestion de la classe au regard de la conception qu'a l'enseignant de ce partage des pouvoirs, permettrait à ces deux dimensions de l'acte d'enseigner d'unir leurs forces dans un même combat et de s'enrichir mutuellement. Cette mise en relation dans le processus de dévolution et de responsabilisation permettrait également d'établir un lien entre pédagogie et didactique. Nous pourrions alors envisager que le débat entre les deux ne constituerait plus le principal enjeu dans l'acte d'enseigner et que le dialogue devrait plutôt porter sur les différentes façons qui permettraient aux enseignants d'atteindre une cohérence entre leurs choix didactiques et pédagogiques.

Références bibliographiques

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Argyris, C. (1995). Savoir pour agir : Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel. Paris : Inter Éditions.
- Argyris, C. et Schön, D.A. (2002). *Apprentissage organisationnel. Théorie, Méthode, Pratique*. Paris : De Boeck.
- Artaud, G. (1989). *L'Intervention éducative. Au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Astolfi, J.-P. et Houssaye, J. (1996). Didactique et pédagogie sont dans un bateau. *Éducatifs*, 7, 18-21.
- Bednarz, N. (2002). *Pourquoi et pour qui enseigner les mathématiques ? Une mise en perspective historique de l'évolution des programmes au Québec au XX^e siècle*. Congrès de l'Espace Mathématique Francophone 2000, Grenoble. Récupéré à <http://EMF2000.imag.fr/>
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : Le milieu. *Recherche en didactique des mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Brousseau, G. (1994). Perspectives pour la didactique des mathématiques. Dans M. Artigue, R. Gras, C. Laborde, P. Tavinot (dir.), *Vingt ans de Didactique des mathématiques en France* (p.51-66). Grenoble : La pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (1997) La théorie des situations didactiques. Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa de l'Université de Montréal, Montréal.
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques*. Textes rassemblés et préparés par N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland et V. Wardfield (Dir), Grenoble : La pensée sauvage.
- Butlen, D., Charles-Pezard, M. et Masselot, P. (2011). Deux dimensions de l'activité du professeur des écoles exerçant dans des milieux défavorisés : Installer la paix scolaire, exercer une vigilance didactique *Actes du colloque « Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle »*. Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Chevallard, Y. (2007). Éducation et didactique : une tension essentielle. *Éducation et didactique*, 1(1), 9-27.
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill éditeurs.
- Dolto, F., Dolto-Tolitch, C., Percheminier, C. (2007). *Paroles pour adolescents, ou le complexe du homard*. Paris : Gallimard Jeunesse/Giboulées.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Dans M.C. Wittrock (dir), *Handbok of research on teaching* (p. 392-431). New York (NY) : Macmillan.
- Duboscq, J. et Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 255-286.
- Dumouchel, M. (2017). *L'articulation des liens entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste*. Thèse de doctorat inédit, Université du Québec en Outaouais.
- Filloux, J. (1996). Du contrat pédagogique — Le discours inconscient de l'école. Paris : L'Harmattan.
- Forget, A. (2008). Importer le concept d'institutionnalisation en classe de français : peut-on créer les conditions d'une migration heureuse ? Dans Amadae-Escot, C. et Venturini, P. (Dir.), *Analyse de situations didactiques : perspectives comparatistes* (p.75-88). Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Freinet, C. (1939). Pour une discipline fonctionnelle, *L'Éducateur*, (6), 81-86. Repéré <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/47744>
- Glasser, W. (1965). Reality therapy : A new approach of psychiatry. New York : Harper and Row.
- Glasser, W. (1996). *L'école qualité ; enseigner n'est pas contraindre*. Montréal : Les éditions Logiques.
- Glasser, W. (1999). *Choisir d'apprendre. La pédagogie du choix en classe*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne : P. Lang.
- Huberman, H., Grounauer, M.-M. et Jurg, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

- Lanaris, C. (2014a). L'entraînement à la responsabilité. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. (2^e éd., pp.197-208). Montréal : Gaëtan Morin éditeur, Chenelière éducation.
- Lanaris, C. (2014b). Sur le fil rouge, entre soumission et émancipation. Dans F. Sinclair, S. Demers et G. Bellemer (dir). *Tisser le fil rouge*. Québec : M Éditeur.
- Lanaris, C. et Beaudoin, M. (2011). Le lien entre didactique et gestion de la classe en formation des maîtres : enjeux pour la pratique enseignante. Colloque international INRP.
- Larochelle, M et Bednarz, N. (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation, *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), p.5-19.
- Marchive, A. (2005). Effets de contrat et soumission à l'autorité. Un cadre explicatif des difficultés scolaires. Dans Laurent Talbot (éd.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville Saint-Agne : Erès, pp.181-192.
- Margolinas, C. (1995). Dévolution et institutionnalisation : deux aspects antagonistes du rôle du maître. Dans C. Comiti, T. Ngo Anh, A. Bessot, M.-P. Chichignoud et J.-C. Guillaud (Dir), *Didactique des disciplines scientifiques et formation des enseignants* (pp. 342-347). Hanoï : Maison d'édition de l'éducation.
- Michaud, O. (2013). A qualitative study on educational authority, shared authority and the practice of philosophy in a kindergarten classroom : a study of multiple dimensions and complexities of democratic classroom, (Thèse de doctorat, Montclair State University).
- Morin, M. P. (2008). Les connaissances mathématiques et didactiques chez les futurs maîtres du primaire : Quatre cas à l'étude. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 31(3), 537-566.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique* (23), 147-181.
- Piaget, J. (1963). *La naissance de l'intelligence*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p.199-225). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sensevy, G., Forest, D. et Barbu, S. (2006). Analyse proxémique d'une leçon de mathématique : une étude exploratoire, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 659-686.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York : The Guilford Press.
- Strauss, A. L et Corbin, J. M. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Academic Press Fribourg.
- Vanhulle, S. (1999). Concevoir des communautés de lecteurs : la gestion de la classe dans une didactique interactionniste. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 651-674.

