

Débattre en ligne pour se développer professionnellement

www.adjectif.net/spip/spip.php



Pour citer cet article :

Daele Amaury (2014). Débattre en ligne pour se développer professionnellement vers un modèle des conditions d'apparition et de résolution de conflits sociocognitifs à distance. *Adjectif.net* Mis en ligne mercredi 5 février 2014 [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article38>

Résumé :

La recherche présentée dans cet article a visé à identifier et comprendre les conditions favorables à l'émergence et à la résolution de conflits sociocognitifs chez des enseignants participant à des débats en ligne. Résoudre de tels conflits pourrait contribuer au développement professionnel des enseignants (Daele, 2010) mais pour que des débats argumentés et des conflits d'idées apparaissent dans des discussions à distance, les conditions individuelles, sociales et techniques sont peu connues (Daele, 2006). Mieux comprendre ces conditions permettrait de concevoir des formations pour enseignants qui en tiennent compte pour favoriser l'échange de pratiques et la réflexion collective.

Mots clés :

Développement professionnel, Conflit sociocognitif, Communauté virtuelle, Formation des enseignants



Amaury Daele
Université de Lausanne, Suisse
amaury.daele@unil.ch

Introduction et cadre conceptuel

La recherche présentée dans cet article a visé à identifier et comprendre les conditions favorables à l'émergence et à la résolution de conflits sociocognitifs chez des enseignants participant à des débats en ligne. Résoudre de tels conflits pourrait contribuer au développement professionnel des enseignants (Daele, 2010) mais pour que des débats argumentés et des conflits d'idées apparaissent dans des discussions à distance, les conditions individuelles, sociales et techniques sont peu connues (Daele, 2006). Mieux comprendre ces conditions permettrait de concevoir des formations pour enseignants qui en tiennent compte pour favoriser l'échange de pratiques et la réflexion collective.

Le développement professionnel des enseignants est le plus souvent défini comme un processus de changement vécu de conceptions ou de pratiques d'enseignement tout au long de la carrière (Day, 1999). Ce changement s'opère notamment dans l'action immédiate en classe, par la réflexion sur l'action et grâce aux interactions avec des collègues ou d'autres acteurs scolaires (Charlier, 1998). Plus précisément, Donnay et Charlier (2006) soulignent quelques caractéristiques du développement professionnel des enseignants : il s'agit d'un processus dynamique, orienté vers un but d'amélioration des pratiques d'enseignement, nourri par les interactions avec les collègues, situé dans un environnement scolaire particulier, partiellement planifiable et lié

au développement personnel de l'enseignant.

Depuis les années 1970, de nombreuses recherches ont mis en évidence l'importance des interactions entre enseignants pour leur développement professionnel. Ces recherches portent sur des questions de formation des enseignants (Clark, 2001) mais aussi sur des questions épistémologiques (Orland-Barak, 2006) : comment les enseignants construisent-ils leurs savoirs pratiques et comment développent-ils leur expertise de l'enseignement ? Avec l'avènement de l'Internet grand public dans les années 1990, des initiatives variées ont vu le jour pour proposer aux enseignants des formations continues recourant à des interactions à distance entre collègues (Dede, 2006) ou des modes de communication plus informels comme les communautés virtuelles (Daele & Charlier, 2006). Au sein de ces communautés, des discussions et des débats apparaissent lors des interactions entre enseignants. Ces débats peuvent porter sur des sujets très variés, liés autant à la vie en classe qu'aux aspects administratifs ou organisationnels du métier.

Pour comprendre en quoi la participation d'enseignants à ces débats peut avoir une incidence sur leur développement professionnel, nous nous sommes intéressé au vécu de conflits sociocognitifs par ces enseignants et aux conditions individuelles et d'interaction qui les conduisent à mener une réflexion à propos de leurs pratiques d'enseignement suite à ce vécu. Une personne « entre en conflit sociocognitif » lorsque ses connaissances ou ses représentations personnelles sont confrontées à des informations perturbantes ou incompatibles avec son système de compréhension, de valeurs ou de représentations. La résolution cognitive d'un tel conflit constitue un moteur important d'apprentissage qui voit la personne modifier ses connaissances ou ses représentations (Darnon et al., 2008). Pour qu'un conflit sociocognitif naisse et se résolve chez une personne, celle-ci doit *décentrer* son point de vue (Butera & Buchs, 2005), c'est-à-dire prendre en compte les points de vue d'autrui dans son argumentation et contribuer à trouver des solutions alternatives aux problèmes cognitifs posés. Pour que la décentration se produise, plusieurs conditions importantes ont été identifiées par la recherche (Bourgeois & Nizet, 1997 ; Butera & Buchs, 2005 ; Darnon et al., 2008 ; Johnson & Johnson, 2009) et, en particulier :

- la présence d'une minorité active dans un groupe amène les membres de la majorité à travailler davantage leurs arguments, et ainsi à adopter une attitude de décentration ;
- la résolution du conflit sociocognitif devrait se dérouler à un niveau cognitif plutôt qu'au seul niveau social pour seulement préserver la relation ;
- les participants devraient être libres de s'engager dans le débat, et donc de décentrer consciemment et volontairement leur point de vue ;
- l'intensité de la relation (fréquence, intensité et variété de l'argumentation, etc.) joue un rôle dans l'acceptation des participants à décentrer leur point de vue. Dans le cas de discussions et de débats entre enseignants, peu de recherches identifient des conditions spécifiques mais nous pouvons tout de même mentionner : la qualité de l'encadrement des enseignants par un directeur ou un conseiller pédagogique pour que le débat soit mené sereinement et conduise à la décentration des participants (Uline, Tshannen-Moran, & Perez, 2003) ; la capacité des enseignants à prendre du recul à propos des sujets discutés avec leurs collègues et d'opérer ce qu'Orland-Barak (2006) appelle un « discours interne de persuasion » pour intégrer ce avec quoi ils n'étaient pas d'accord dans le débat.

Dans toutes ces recherches, les conditions propices à la décentration des points de vue et corollairement à la résolution de conflits sociocognitifs, ont été identifiées dans des contextes de formation initiale ou continue d'enseignants en présence ou dans le cas d'accompagnement de projets d'établissement par des chercheurs ou des conseillers pédagogiques. Par contre, peu de recherches se sont intéressées aux conditions du développement professionnel des enseignants dans des contextes plus informels comme des communautés virtuelles. Dans ces contextes, les relations sociales se construisent différemment (Audran & Daele, 2009) : les participants passent d'abord par une phase de centration sur soi, puis par une phase d'appropriation de la communication à distance pour arriver enfin à une phase de prise de conscience d'autrui, de ses besoins et de ses demandes. Ce processus peut prendre du temps et dépend de nombreuses conditions qui sont méconnues. Nous avons voulu investiguer ces conditions pour comprendre d'une part pourquoi et comment des enseignants peuvent s'impliquer dans des débats au sein de communautés virtuelles et, d'autre part, comment le vécu de

ces débats peut participer au développement professionnel de ces enseignants (Daele, 2013).

Méthodologie

En automne 2007, nous avons interviewé quatre instituteurs participant à une liste de discussion belge francophone, la liste INSTITUTEUR (<http://www.enseignement.be/index.php?page=25391>) et sur la base de leurs indications, nous avons rassemblé des discussions par courrier électronique dans lesquelles ils s'étaient impliqués. Pour analyser ces données, nous avons recouru à deux méthodes, l'analyse catégorielle de contenu (Pourtois & Desmet, 1997) et l'analyse de discours (Bronckart, 1997). Nos catégories d'analyse ont été établies sur la base de notre revue de littérature et de nos études exploratoires (Daele, 2006, 2010). Ces deux méthodes complémentaires d'analyse ont permis d'éclairer nos données sous des jours différents et de procéder à une triangulation des analyses. Ceci nous a permis de rédiger quatre cas contrastés et de procéder ensuite à une analyse intercas (Miles & Huberman, 2003).

La liste INSTITUTEUR a été lancée le 24 septembre 2002 au sein de l'Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique (AGERS) de la Communauté française de Belgique. Son créateur et modérateur était à ce moment un instituteur, chargé de mission dans cette administration. Actuellement (automne 2013), elle rassemble plus de 500 abonnés et leurs discussions portent sur des sujets très variés : le redoublement, le travail temporaire des enseignants, la façon d'aborder des sujets d'actualité en classe, des questions didactiques en français, en mathématiques ou dans d'autres domaines, les usages des technologies, des questions administratives, les réunions de parents, etc. L'activité de la liste a beaucoup évolué depuis ses débuts. Lors de notre étude exploratoire (Daele, 2006), entre 120 et 450 messages étaient échangés chaque mois avec des baisses importantes pendant les congés scolaires. A partir de septembre 2007, l'activité a fortement baissé suite à plusieurs changements (remplacement du modérateur, modifications de la charte d'usage, divergences exprimées de façon assez rude entre certains participants et le modérateur en mai-juin 2007, etc.) : 229 messages en septembre 2007, 171 en décembre 2007 et 48 en juin 2008. Jusqu'à aujourd'hui (automne 2013), le nombre de messages est resté dans les mêmes proportions.

Pour indication, le taux de participation calculé en 2004 (Daele, 2006), c'est-à-dire le rapport entre le nombre d'auteurs de messages et le nombre d'abonnés était assez élevé comparativement à d'autres listes : 30 à 35 % selon les mois. Ceci indique que même si un « noyau dur » d'habitues avait tendance à monopoliser la parole (7,5 % des abonnés avaient envoyé 50 % des messages à l'époque), de nombreux inscrits n'hésitaient pas à envoyer de temps en temps un mot pour répondre à une question ou pour apporter leur témoignage. En avril 2008, le taux de participation avait chuté à 9 % en raison du nombre plus élevé d'inscrits mais le nombre de participants différents ayant publié au moins un message était de 46, nombre semblable à celui de 2004.

Sur base des chiffres d'avril 2008, que l'on peut extrapoler raisonnablement à l'ensemble de l'année scolaire 2007-2008 (l'année où nous avons réalisé nos interviews), 61 % des inscrits étaient à ce moment des enseignants de maternelle ou de primaire (il y avait aussi d'autres enseignants, des étudiants futurs enseignants, des directeurs, des formateurs, etc.). Parmi ces enseignants, 60 % étaient des femmes ; les hommes étaient donc un peu surreprésentés par rapport à la population totale des enseignants belges francophones. Ces chiffres ne portent que sur un mois et ne prétendent pas représenter l'ensemble des messages mais ils sont comparables à ceux relevés dans notre étude de 2004 (Daele, 2006) et donnent simplement un aperçu de ce que représentait l'activité de la liste au moment de nos interviews.

Les quatre enseignants que nous avons rencontrés sont (prénoms d'emprunt) :

- Bernard, 32 ans et 10 ans d'expérience dans l'enseignement primaire [1] (1ère année, 3ème-4ème en classe unique, 5ème-6ème en classe unique, polyvalent), surtout dans le réseau libre, en milieu rural. C'est un participant très actif sur la liste INSTITUTEUR qui se dit très à l'aise avec l'usage des technologies, que ce soit pour la préparation de ses enseignements ou l'animation d'activités en classe avec ses élèves.
- Michel, 33 ans et enseigne depuis 10 ans. Il travaille dans une petite ville, dans une école du réseau libre confessionnel, et a une classe de 5ème-6ème primaire. Comme Bernard, il se sent très à l'aise avec l'usage des technologies et il a même créé un site web pour partager ses préparations de leçons. Il est actif sur la liste INSTITUTEUR mais a vécu dans le passé quelques disputes avec d'autres membres de la liste

qui lui reprochaient son engagement religieux.

- Sophie, 23 ans et enseigne depuis 2 ans dans une école d'une commune défavorisée située dans une grande agglomération. Elle a la classe de 1ère année. Elle ne sent pas très à l'aise avec l'usage du courrier électronique pour discuter avec des collègues. Elle est peu active sur la liste mais s'intéresse beaucoup au partage d'idées pratiques entre enseignants.
- Roger, 64 ans et a plus de 40 ans de carrière à son actif dans une école communale de la périphérie d'une grande ville. Il a enseigné l'éducation civique et philosophique pendant 30 ans avant de reprendre une classe de 3ème-4ème année. Il participe beaucoup à la liste INSTIT mais se montre dubitatif à propos des apprentissages qu'il peut retirer de ces interactions avec des collègues. En dehors du courrier électronique, il utilise peu les technologies dans le cadre de sa profession. Nous ne présenterons pas ici le détail de nos analyses ni la présentation des cas. Nous renvoyons pour cela le lecteur vers d'autres publications (Daele, 2010, 2013). Nos résultats seront plutôt présentés sous la forme d'un modèle des conditions de vécu du conflit sociocognitif et de l'influence de la résolution de ce conflit sur le développement professionnel d'enseignants. Ces conditions sont regroupées en quatre catégories : les caractéristiques individuelles de départ, les représentations individuelles des discussions à distance, la perception de soi au sein de la communauté virtuelle et la perception du soutien à la communauté. Les différentes conditions seront illustrées par des extraits d'interview et de discussions en ligne issues de nos quatre cas.

Résultats : un modèle des conditions d'interactions sociales à distance pour voir apparaître un débat

Nous considérons que quatre catégories de conditions peuvent agir pour générer des interactions sociales à distance au sein desquelles naissent des débats, des controverses ou des confrontations. A l'occasion de ces débats, controverses ou confrontations, des participants peuvent vivre l'expérience d'un conflit sociocognitif. La résolution de ce conflit contribue alors au développement professionnel des participants sous la forme de changement de pratique ou de conception.

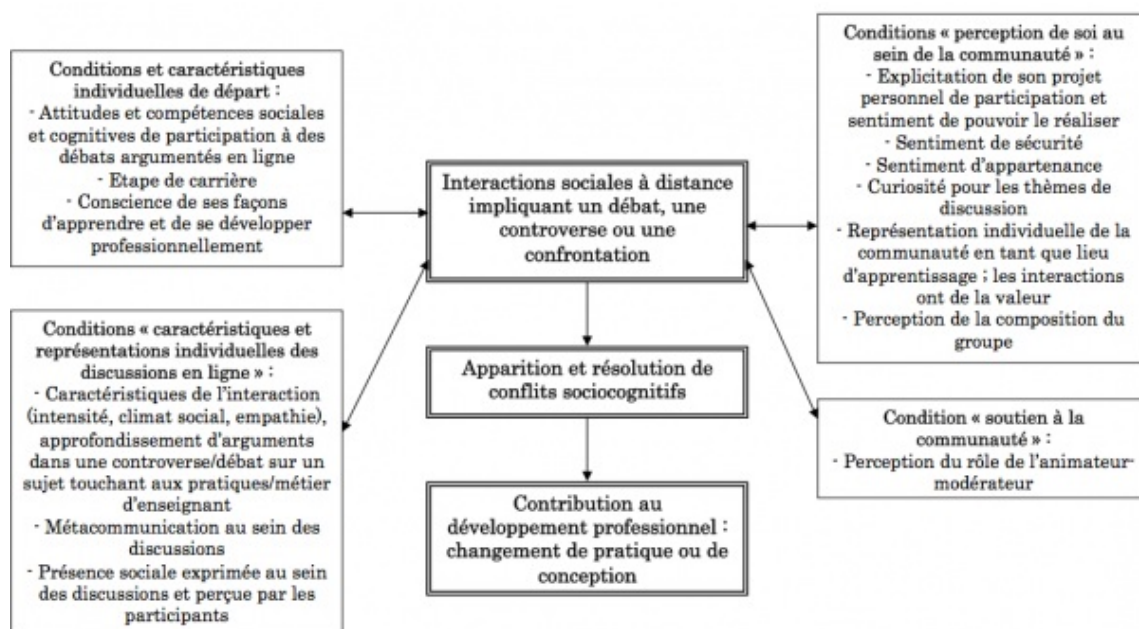


Figure 1 – Modèle des conditions d'interactions sociales à distance impliquant un débat

(Daele, 2013, p. 285)

Les quatre catégories de conditions sont les suivantes :

1. Conditions et caractéristiques individuelles de départ

- Les attitudes et compétences sociales et cognitives des participants dans des débats argumentés en ligne touchent aux compétences d'utilisation des technologies du groupe, à l'usage social des technologies, à la façon d'argumenter dans un débat, aux attitudes d'aménité et d'empathie dans les interactions, etc. Ces attitudes et compétences sont importantes non seulement pour que l'enseignant participant se sente à l'aise dans ses interactions à distance mais aussi pour que les autres participants le considèrent plus facilement comme un partenaire dans les débats et pas comme un rival ou une menace.
- L'étape de carrière qui a une incidence sur l'assurance personnelle envers ses propres pratiques et conceptions. Les plus jeunes enseignants semblent plus hésitants à participer aux débats pédagogiques, essentiellement parce qu'ils sont moins sûrs de leurs pratiques d'enseignement et qu'ils ne peuvent pas faire valoir une expérience d'enseignement très importante face aux arguments des autres participants.
- La conscience de ses propres façons d'apprendre et de se développer professionnellement. Avoir conscience de ses propres compétences d'enseignement, connaître les meilleurs moyens pour les développer et reconnaître les moments et les moyens les plus propices pour continuer à apprendre son métier sont des compétences importantes pour les enseignants qui participent à des débats en ligne. Ils savent « ce qui est bon pour eux » et cherchent à vivre des situations où ils sont le plus susceptibles d'apprendre.

2. Conditions « caractéristiques et représentations individuelles des discussions en ligne »

- Les caractéristiques des interactions à distance : l'empathie exprimée, l'intensité de la relation, l'approfondissement des arguments, le sujet de discussion en lien avec les intérêts des participants, etc. Ces caractéristiques dépendent bien sûr elles-mêmes des compétences communicationnelles des participants. Cependant, les enseignants ne sont pas toujours conscients que ces caractéristiques sont importantes dans une discussion à distance avec des personnes qu'on ne voit pas et qu'on ne connaît pas.
- La méta-communication exprimée au sein de la discussion (humour, emoticons, explicitation de la façon de lire ou comprendre les messages, etc.). Pour être bien compris par ses correspondants dans des discussions à distance, il est important de renforcer les éléments de méta-communication. Certaines personnes ne connaissent pas toujours l'usage des emoticons ni les codes pour exprimer l'humour par écrit. La méta-communication devrait donc être exprimée de façon explicite.
- La présence sociale exprimée dans les discussions et ressentie par les participants. De la même manière que pour la méta-communication, exprimer explicitement que l'on reconnaît la présence des autres à distance est important. Cela permet aux autres participants de se sentir inclus dans la discussion et donc de ressentir une meilleure confiance pour s'exprimer eux-mêmes.

3. Conditions « perception de soi au sein de la communauté »

- L'explicitation de son projet personnel en participant à la communauté et le sentiment que ce projet pourra se réaliser en participant. Avoir des objectifs personnels en s'inscrivant à une liste de discussion donne du sens à sa participation. Les enseignants qui peuvent exprimer clairement les raisons pour lesquelles ils participent s'impliquent davantage dans les débats et en retirent des éléments en lien avec ce qu'ils sont venus y chercher.
- Le sentiment de sécurité, de pouvoir réaliser des erreurs sans être attaqué personnellement dans ses compétences ou ses conceptions. Ce sentiment est particulièrement important pour les jeunes enseignants qui ne sont pas toujours très sûrs de leurs pratiques. C'est aussi important dans des conversations à distance car les échanges peuvent être parfois perçus comme très secs et directs par rapport à une conversation en face à face.
- Le sentiment d'appartenance à la communauté, de faire partie intégrante du groupe et de pouvoir y apporter ses connaissances ou compétences. Ce sentiment peut se développer si les apports des participants dans les discussions sont reconnus et valorisés. Ils ont alors envie de s'impliquer et de partager davantage dans les débats.

- La curiosité personnelle pour les thèmes de discussion. En lien avec l'expression de ses objectifs personnels de participation aux débats à distance, la curiosité se développe et encourage les participants à s'impliquer dans les discussions.
- Les représentations individuelles que la communauté à laquelle on participe constitue un lieu d'apprentissage et que les interactions et les produits de ces interactions ont de la valeur. La formalisation ou la synthèse régulière des échanges peut aider à faire en sorte que les participants aient le sentiment que les discussions auxquelles ils participent ont de la valeur et qu'elles sont susceptibles de les aider à développer leurs compétences.
- La perception de la composition du groupe, d'interagir avec des personnes de même statut qui ont les mêmes intérêts pour les discussions à distance. Pouvoir discuter avec des personnes qui partagent les mêmes préoccupations dans le même type d'environnement professionnel rend les participants plus enclins à s'investir, à remettre éventuellement en cause leurs pratiques ou leurs conceptions et à en changer.

4. Condition « soutien à la communauté »

- La perception par les participants du rôle de l'animateur-modérateur de la communauté pour lancer et relancer des sujets de discussion et pour assurer le respect des règles d'interaction. Si cet animateur est vu comme une ressource pour le groupe, les participants interagiront plus volontiers à distance. Nous pensons que ce modèle peut être utile pour générer des hypothèses et des questions de recherche pour l'étude de communautés virtuelles d'enseignants. Il peut être aussi utilisé comme grille d'analyse d'une communauté spécifique d'enseignants.

Conclusions et perspectives

La recherche que nous avons menée nous a permis d'atteindre notre objectif, à savoir identifier les conditions pour que des enseignants s'engagent dans des conversations en ligne et réfléchissent à leurs pratiques et conceptions de l'enseignement grâce à des débats d'idées qui contribuent à leur développement professionnel.

Les apports de cette recherche ne sont cependant pas que conceptuels. Elle a aussi permis de dégager quelques pistes d'action pour l'animation et la modération des communautés virtuelles d'enseignants :

- accueillir les nouveaux participants en leur demandant de se présenter ;
- amener les participants à formuler leurs objectifs de participation ;
- susciter la curiosité en lançant régulièrement des sujets de discussion en lien avec les objectifs personnels des participants ;
- susciter la réflexion des participants en proposant des conseils à propos de la façon de converser à distance ;
- développer la formalisation et la synthèse des échanges pour que les discussions puissent devenir des ressources de formation pour les enseignants participant. Dans le cadre d'un établissement scolaire, une direction ou un conseiller pédagogique, en se basant sur les résultats de cette recherche, peuvent aussi proposer des activités aux équipes d'enseignants :
- identifier des sujets de discussion suscitant l'intérêt et la réflexion des enseignants ;
- aider les enseignants à formuler leurs projets de développement professionnel ;
- organiser des activités de débat encadré ;
- favoriser l'accueil voire l'accompagnement des nouveaux enseignants ;
- contribuer à développer le travail en équipe en proposant des projets communs où les compétences de chacun sont mises en valeur. En termes de perspectives de recherche, il serait intéressant d'utiliser le modèle développé pour analyser les conditions de participation à l'œuvre dans d'autres types de communautés, notamment celles qui se développent grâce aux technologies du web 2.0, *Facebook* en

tête. Les nouveaux outils qui apparaissent régulièrement entraînent de nouveaux usages et de nouveaux types d'interactions qu'il serait intéressant d'investiguer. Par ailleurs, d'autres méthodes de recherche pourraient être utilisées comme le *focus group*, qui permettrait à des groupes d'enseignants de réaliser un débriefing à propos des conversations qu'ils ont eues en ligne, ou comme la méthode du *think aloud* qui permettrait de saisir sur le vif les réflexions d'un enseignant participant à des débats à distance.

Références

- Audran, J., & Daele, A. (2009). La socialisation des enseignants au sein des communautés virtuelles : contribution à une compréhension du rapport à la communauté. *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation À Distance*, 23(1), 1–18.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Butera, F., & Buchs, C. (2005). Reasoning together : from focusing to decentring. In V. Girotto & P. N. Johnson-Laird (Eds.), *The shape of reason* (pp. 193–203). Hove, UK : Psychology Press.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Clark, C. M. (Ed.). (2001). *Talking Shop. Authentic conversation and teacher learning*. New York : Teachers College Press.
- Daele, A. (2006). Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire. In G.-L. Baron & E. Bruillard (Eds.), *Technologies de communication et formation des enseignants* (Vol. 53, pp. 59–79). Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Daele, A. (2010). Conditions et vécu du conflit sociocognitif au sein d'une communauté virtuelle d'enseignants : proposition d'un cadre d'analyse et étude de cas. *Education & Formation*, e-293, 65–80.
- Daele, A. (2013). *Discuter et débattre pour se développer professionnellement. Analyse compréhensive de l'émergence et de la résolution de conflits sociocognitifs au sein d'une communauté d'enseignants du primaire* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation). Université de Genève, Genève. Retrieved from <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:27065>
- Daele, A., & Charlier, B. (Eds.). (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*. Paris : L'Harmattan.
- Darnon, C., Butera, F., & Mugny, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. Grenoble : PUG.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers : The Challenges of Lifelong Learning*. London : The Falmer Press.
- Dede, C. (Ed.). (2006). *Online professional development for teachers : emerging models and methods*. Cambridge, Mass. : Harvard Education Press.
- Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : PUN-Editions du CRP.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story : Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Lieberman, A. (2000). Networks as Learning Communities : Shaping the Future of Teacher Development.

Miles, M. B., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2nd ed.). Brussels : De Boeck Université.

Orland-Barak, L. (2006). Convergent, divergent and parallel dialogues : knowledge construction in professional conversations. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 12(1), 13–31.

Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines* (2ème ed.). Sprimont : Mardaga.

Turban, J.-M. (2004). *Listes de diffusion pour enseignants du premier degré : une expérience sociale formative, combinaison des logiques de l'action (intégration, stratégie, subjectivation)* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation). Université de Rennes 2, Rennes.

Uline, C. L., Tshannen-Moran, M., & Perez, L. (2003). Constructive Conflict : How Controversy Can Contribute to School Improvement. *Teachers College Record*, 105(5), 782–816.

[1] En Belgique francophone, l'école primaire commence en septembre de l'année où les enfants fêtent leur 6ème anniversaire (donc à 5 ans et 8 mois minimum). Elle dure 6 ans. Selon les écoles, des « cycles » sont organisés, par exemple des élèves de 3ème et 4ème année ou de 5ème et 6ème année en classe unique. Par ailleurs, l'enseignement est organisé par des « réseaux ». Le réseau officiel est l'enseignement organisé par la Communauté française de Belgique. Le réseau officiel subventionné est l'enseignement organisé par les communes et les provinces. Le réseau libre subventionné, majoritairement catholique, est l'enseignement organisé par des associations privées confessionnelles ou non. Enfin, certaines écoles ont des enseignants polyvalents qui sont chargés, selon les projets de l'école ou les besoins des élèves, de l'accompagnement d'élèves en difficultés scolaires individuellement ou en petits groupes, de l'enseignement de certaines matières, de la réalisation de projets en cycle, de co-titulariat, etc.