

Dans une voie plus diachronique, l'élaboration biographique peut être faite avec un(e) collègue, au fil d'échanges, de discussions, ou d'une correspondance. Il s'agit de se raconter et d'indiquer la construction progressive de sa pensée au cours des ans en relation directe avec ses expériences en classe. Le récapitulatif peut prendre plusieurs séances, par paliers d'approfondissement. Le journal scolaire prend alors une tournure plus phénoménologique, dans le sens où la construction d'un sens personnel naît d'une réorganisation interne, d'une représentation de l'expérientiel « pré-phénoménal » (Sharon et Santilli, 1986 ; Van Maanen, 1988).

Les méthodologies de l'histoire de vie (Hüberman, 1990) ont elles-mêmes un rôle formateur et peuvent contribuer au journal scolaire, soit dans une voie personnelle, soit dans une voie critique. Qu'il s'agisse de construire « l'architecture de soi » (Pinar, 1986) ou de travailler en collaboration autobiographique (Butt, Raymond et Yamagishi, 1988), le fondement de l'activité réflexive est la quête d'identité, cette quête impliquant un certain dégagement des contingences. Le recul réflexif accorderait un pouvoir sur l'action (ou dans l'action), un accroissement du professionnalisme.

L'APPROCHE SOCIALE CRITIQUE

L'*orientation critique* combine vision sociale progressiste et critique radicale de la scolarisation. Elle prône avec optimisme un renouveau éducatif et social, dont l'avènement procéderait d'une meilleure compréhension des mécanismes de normalisation qui font de l'école un instrument d'inégalité. Dans cette optique, la formation des enseignants fait partie d'une vaste stratégie qui vise la création d'une société plus démocratique. L'enseignant(e) joue le rôle d'éducateur politique au sens où il ou elle véhicule des valeurs et des pratiques démocratiques dans la résolution de problèmes de groupe et dans la cogestion des programmes (Ginsburg, 1988). La formation est conçue en termes d'éducation « progressiste », « émancipatoire ».

La traduction de ces théories en formation pratique pose quelque problème, à cause des paradoxes inhérents à la généralisation de pratiques d'individuation, à l'organisation programmée de la liberté sociale et de l'autonomie. L'enseignant(e) peut, par exemple, écrire le journal de sa communauté locale et faire de cet agenda historique un collectif biographique et libérateur en classe (Giroux et McLaren, 1986). Zeichner (1987) propose cinq stratégies d'instruction en formation critique, dont

la rédaction d'un journal scolaire. Le journal possède alors une valeur instrumentale, extérieure à l'individu, dans un « programme de libération ». Les apprentis enseignants réfléchissent systématiquement, dans leur journal, à leur propre croissance professionnelle et à leur action en classe.

Dans l'orientation personnelle et dans l'orientation sociale critique, les pratiques du journal scolaire sont fondées sur une idéologie éducative forte. Une approche plus pragmatique du journal scolaire, directement centrée sur les tâches concrètes de la planification de l'enseignement, coexiste toutefois avec ces autres pratiques. Il s'agit pour l'enseignant(e), à l'aide du journal de ses expériences scolaires, de mieux comprendre sa pratique et de tenir compte de ses réflexions dans ses planifications ultérieures.

L'APPROCHE PRAGMATIQUE

Cette approche n'est pas incompatible avec les précédentes ; elle laisse l'enseignant(e) libre d'étendre sa réflexion vers l'un ou l'autre courant et constitue probablement une réponse dialogique aux pôles du personnel et du social qui, en dernière analyse, peuvent difficilement être scindés. La recherche sur la planification des enseignants indique que le journal peut être simultanément un excellent moyen de formation, un moyen d'améliorer les plans de cours, un instrument de la recherche cognitive, une aide à l'innovation et une modalité du perfectionnement professionnel (Clark et Yinger, 1985 ; O'Connell-Rust, 1987 ; Hundleby et Breet, 1988 ; Cooper, 1989 ; Tochon, 1990, a et b).

J'utilise depuis deux ans le journal scolaire en formation initiale, en tâchant d'indiquer aux stagiaires la voie d'une *improvisation bien planifiée*. La planification résulte moins d'une maîtrise séquentielle des contenus que d'une réflexion sur les contingences que l'apport desdits contenus va déclencher (Tochon, 1990c). Par exemple, il ne s'agit pas seulement de prévoir un cours bien construit sur le monde du cirque, il faut anticiper les questions des élèves et la manière d'intégrer ces questions dans un développement souple qui réponde à la fois au reste du programme et à la motivation des élèves. L'enseignant(e) va de l'avant par tâtonnements successifs. La perception des connexions entre divers aspects du programme lui permet de préserver la ligne fondamentale de progression. Mais cette perception des connexions est absente chez les enseignants débutants. A cet égard, j'ai remarqué que le « journal de bord » établit des connexions utiles entre les aspects didactiques, c'est-à-dire les contenus traités, et les aspects purement pédagogiques, relatifs à

la gestion des interactions. D'où l'hypothèse de l'émergence, par la réflexion, d'une connaissance *stratégique*, intermédiaire à la pratique et à la théorie.

Les consignes de rédaction données à l'enseignant(e) sont d'écrire autant qu'il est possible, dans un gros cahier relié, son action et tous les sentiments reliés à sa pratique. Ses évaluations internes, son analyse des événements de la classe et ses jugements moraux ont la même importance, dans cette optique, que les contenus et matières abordés. De fait, la connaissance de la discipline est généralement peu distincte de l'événementiel : les conditions deviennent fonctionnelles ; en classe, la rationalité évolue vers une pragmatique. La rédaction des pensées sur l'enseignement doit être régulière, sans être obligatoirement quotidienne par crainte de lassitude. On lui consacre, pendant les stages par exemple, quatre moments chaque semaine, à heures précises. Le journal peut être rédigé soit après une leçon, soit au coucher ou au réveil, à un moment tranquille. La rédaction est suivie de relectures fréquentes qui permettent d'ajouter en marge des « mémos techniques » : des pensées sur les idées du texte, des codes relatifs aux significations récurrentes.

Un apport majeur du journal scolaire, grâce à la réflexion qu'il suscite, semble être de permettre de catégoriser l'événementiel de même que ses propres réactions, et d'en inférer des *schémas de raisonnement pragmatique* (Cheng et Holyoak, 1985) directement applicables sur le terrain. Le journal ne se situe pas en pleine abstraction ; il n'est pas non plus totalement spécifique au domaine d'enseignement. Il se situe dans un *tertium médian* qui favorise sans doute l'élaboration de règles inférentielles pragmatiques. Son pouvoir synergique peut paraître essentiel à plusieurs égards :

— le journal rapproche la connaissance de la matière des cas vécus concrets ;

— sa production induit une épistémologie particulière : la manière de penser « pratique » ;

— cette production introduit des éléments de comparaison du passé et du présent, de l'anticipation du vécu et du vécu rétrospectif ;

— elle « réfléchit » la négociation éducative et confronte le projet didactique à l'interaction pédagogique.

En voici des exemples, tirés des journaux scolaires d'enseignants novices :

Novice 1 : *Suite à la préparation puis à la présentation de ma négociation, j'ai réalisé qu'il faut avoir pensé au projet avant de le présenter. Tout en laissant l'opportunité aux élèves de proposer des éléments d'organisation,*

il faut soi-même réfléchir à plusieurs éléments possibles. D'une part, afin de se faire une idée, de déterminer si on acceptera tel élément s'il est proposé et, d'autre part, afin d'avoir des suggestions pour les élèves dans l'éventualité où ils ne pensent à rien. Cela peut éviter des situations où on perd le contrôle. En tant que nouvelle enseignante, je crois qu'il vaut mieux au début limiter un peu le champ de négociation.

Novice 2 : C'est tellement difficile d'être objective... Je crois que je suis moins nerveuse et plus à l'aise qu'au début de l'année scolaire, mais j'ai quand même des trépidations. Je dois travailler plus sur les gestes et les variations de voix. La leçon a été donnée de façon trop monotone. Je dois essayer de faire preuve d'énergie et de vivacité — même si je me sens fatiguée. J'aurais dû faire participer les élèves — même si je donne des consignes, ils ont droit aussi à donner leurs opinions, leurs idées. Sinon je ne donne qu'un cours magistral et les élèves ne sont que des récepteurs passifs.

Novice 3 : Je n'hésite pas à intervenir lorsqu'un élève dérange la classe, ni ne me laisse intimider par ces situations. Mais il me semble que mon instinct de « maman » intervient : « Tu ne vas pas jouer ! ». Est-ce la menace la meilleure, la façon la plus constructive de composer avec cette situation déséquilibrante ? Si c'était à refaire, je m'y prendrais d'une autre façon. J'aurais peut-être dû amener l'élève à comprendre qu'il dérange la classe et lui donner un stimulus positif plutôt que négatif.

Novice 4 : Échec complet de ma part. Les élèves n'ont pas compris mon objectif. Il s'agissait de décomposer petit à petit le corps de l'article pour démontrer les étapes d'un déroulement, et donc de prendre conscience des aspects significatifs de l'histoire. Mon approche était contradictoire, car au lieu de centrer la connaissance pédagogique sur les élèves, je l'ai centrée sur moi. Ce que j'aurais dû faire, c'est distribuer l'article aux élèves, leur demander de trouver les points saillants du déroulement. Promouvoir par des questions appropriées la connaissance des élèves par l'opération propre de leur intelligence. Mais l'intelligence ne fonctionne pas à vide, il faut fournir des objets à connaître et de la matière sur quoi s'exercer.

La manière de penser « pratique » serait une épistémologie de synthèse lentement construite par la réflexion sur les événements professionnels. Les schémas de raisonnement pragmatiques ne répondent pas aux règles de la logique formelle, ils sont étroitement reliés à leur contexte d'application. En éducation, leur élaboration pose problème à cause des inférences complexes nécessaires sur un terrain souvent contradictoire : le temps planifié se heurte au temps d'apprentissage, le personnel affronte le social, le pédagogique immédiat peut contrecarrer les prévisions didactiques. La croissance professionnelle semble s'expliquer par l'élaboration d'heuristiques permettant de garder un constant équilibre entre

Entre l'envol et la chute libre, le journal, libre contrainte et liberté dirigée, donne à qui s'en sert un équilibre médian. Balancier du funambule, perpendiculaire à la ligne suivie, il situe l'enseignant(e) dans sa mouvance paradoxale; portant son attention sur tout également susceptible d'être fatal.

François V. TOCHON
Ph.D. en Sciences de l'Éducation, Professeur agrégé
Université du Manitoba
Collège Universitaire de St-Boniface

BIBLIOGRAPHIE

- BUTT (R.), RAYMOND (D.), YAMAGISHI (L.). 1988. Autobiographical praxis: Studying the formation of teachers' knowledge. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7 (4), pp. 87-164.
- CHENG (P.W.), HOLYOAK (K.J.). 1985. Pragmatic reasoning schemas. *Cognitive Psychology*, 17, pp. 391-416.
- CLARK (C.M.), YINGER (R.J.). 1985. Using personal documents to study teacher thinking. *Occasional Paper* no. 84. East Lansing, MI: Michigan State University.
- COMBS (A.). 1982. *A personal approach to teaching*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- CONNELLY (E.M.), CLANDININ (D.J.). 1988. *Teachers as curriculum planners*. Toronto, ON: OISE Press.
- COOPER (J.E.). Mars 1989. *Telling our own stories: The process of journal writing*. Article présenté au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), San Francisco, CA.
- FEIMAN-NEMSER (S.). 1990. Teacher preparation: Structural and conceptuel alternatives. In W.R. Houston (ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). New York: McMillan.
- GINSBURG (M.). 1988. *Contradictions in teacher education and society: a critical analysis*. Philadelphia: Farmer.
- GIROUX (H.), McLAREN (P.). 1986. Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56, pp. 213-238.
- GRAHAM (R.J.). 1989. Autobiography and education. *The Journal of Educational Thought*, 23 (2), pp. 92-105.

ces exigences contradictoires (Tochon, 1991). L'enseignant(e) avancerait dans l'année en équilibre entre le personnel et le social, entre l'anticipé et l'immédiat, entre le didactique et le pédagogique. Il ou elle aurait fonction d'équilibriste dans une profession à haut risque, comme l'exprime dans son journal l'enseignante novice 3 (1) :

Un professeur est un funambule — il doit trouver et maintenir l'équilibre qui lui permettra de franchir la distance entre deux points sans déboûler et s'écraser sur les petits visages qui l'adorent mais qui attendent quand même que ... Le visage humain, où est-ce que je dois le garder ? Dans la poche du manteau que j'enlève en entrant dans les couloirs sacrés de l'école ? Le visage triste ou déçu ou inquiet, n'ai-je pas le droit de lui donner expression, ou est-ce simplement un masque qui peut aussi bien être remplacé par un autre ? De même pour la voix, traductrice des émotions, baromètre de l'état psychique ; on doit la garder neutre, pas de parti pris, pas d'inflexion suspecte. Il ne faut pas imposer nos opinions ou nos valeurs aux élèves ; alors où les prendront-ils ? de leur parents ? de leurs pairs ? des médias ? C'est une question à double tranchant : si on le fait, on risque d'écraser la liberté qui motive l'éducation et si on ne le fait pas, ne néglige-t-on pas un aspect important de la personne ?

Je veux revenir à cette question de masque. Les enfants voient clair, sous les masques, la vraie vérité, celle qui implore le funambule de se jeter en bas, jusqu'au fond bourbeux de son âme. Si on accepte d'enseigner, on accepte de s'exposer au regard scrutateur d'enfants, d'adolescents (c'est pire !) qui sont constamment aux aguets, prêts à s'accrocher à n'importe quoi qui affirmera la condition humaine de leur professeur. Eh, elle est comme nous, comme les autres, elle n'est pas omnisciente... NON, NON ET NON ! Je suis avant tout et après tout une personne en chair et en os, aussi vulnérable et sujette aux vents du Nord qui gèlent et brûlent à la fois. Oui, Henri, j'étais fâchée, tellement que le sang s'était vidé de mes joues. Mais j'ai dit : non, je ne suis pas fâchée, et la leçon s'est bien déroulée malgré tout...

A quoi en viens-je avec cette tirade ? Juste pour dire que l'enseignement, c'est un métier qui fonctionne en principe, mais quand il s'agit d'être humains, l'équation est terriblement complexifiée. Quel métier pour quelqu'un qui n'a pas l'habitude de porter un visage professionnel... surtout devant les jeunes ! Un de mes profs de secondaire, une personne remarquable, n'hésitait pas devant l'émotion et l'opinion. Elle nous fascinait. ... Sa passion pour l'enseignement ainsi que pour la vie, agissait sur moi comme un tonique. Mais est-ce une bonne chose, cette spontanéité, cette franchise ? Je crois que non, qu'à la fin ce sont les élèves, les funambules. Ce sont eux qui sont à la merci d'un regard froid ou perplexe, d'un mot acerbe ou irrésolû. Ce sont eux qui sont déséquilibrés et s'égarent de la voie qui les dirige vers la liberté dans l'éducation.

(1) Les extraits sont reproduits avec l'autorisation de leurs auteurs.

- JOHN-STEINER (V.). 1985. *Notebooks of the mind — Explorations of thinking*. Albuquerque, NM: University of New Mexico Press.
- HÜBERMAN (M.). 1990. *La vie des enseignants*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- HUNDLEBY (S.), BREET (F.). 1988. Using methodology notebooks on in-service teacher training courses. *ELT Journal (Oxford)*, 42 (1), pp. 34-36.
- O'CONNEL-RUST (F.). Avril 1987. *Supervisory interactions in teacher education: A journal based study*. Article présenté au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), Washington, DC.
- PINAR (W.). Mars 1986. *Autobiography and the architecture of self*. Article présenté au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), Washington, DC.
- SHARON (S.), SANTILLI (A.). Mars 1986. *In-depth phenomenological approach and teacher education*. Article présenté au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), Washington, DC.
- TOCHON (F.V.). 1990 a. *Guide de l'improvisation bien planifiée. Réflexion sur l'image de soi*. Winnipeg, MB: CUSB (115 pages).
- 1990 b. L'improvisation bien planifiée. De la base de connaissances pédagogiques à son application. *Actes du 2^e Congrès des Sciences de l'Éducation de Langue française*. Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke.
- 1990 c. *La transformation pragmatique de la connaissance dans l'enseignement du français*. Sainte-Foy, QC: Université Laval (398 pages).
1991. Novice/Expert time epistemology: A wave function from didactics to pedagogy? *American Educational Research Journal*, à paraître.
- VAN MAANEN (M.). 1988. The tact of teaching. *Human Science Monograph*. Edmonton: Faculty of Education, The University of Alberta.
- ZEICHNER (K.). 1987. Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11, pp. 565-575.



LA « RECHERCHE », ESSAI D'ANALYSE

J. BEILLEROT

Sommaire. L'auteur entend montrer d'une part que le terme de recherche peut se comprendre au sens le plus large : trois critères définissent alors une recherche du premier degré et trois autres s'y ajoutent pour parvenir à une recherche du second degré. Dans les deux cas la question de la scientificité doit se traiter autant en termes institutionnel qu'épistémologique. D'autre part, les résultats de recherche s'expriment dans des « genres » (article, manuel, atlas...) qui chacun ont leurs exigences propres ; aussi juger un document c'est à la fois juger la recherche et la logique imposée par la nature du support. Enfin l'article se termine en examinant les conséquences de ces distinctions lorsque l'on envisage la place de la recherche dans la formation des maîtres.

Summary. The author proposes to show, in the first place, that the term "research" can be understood in the widest sense: three criteria then define research of the first order and three additional criteria are needed to define work at the second order. In both cases the question of scientific validity must be viewed in institutional as well as epistemological terms. Moreover, the results of research are expressed in "forms" (articles, manuel, atlas...), each of which has its own rules; it follows that to assessing a document applies both the research and its underlying logic. The article concludes with an examination of the consequences of these distinctions with regard to the place of research in the training of teachers.

Dans les milieux universitaires, l'usage du mot recherche au singulier et parfois même employé avec une majuscule, implique un sous-entendu lourd de sens, d'équivoques et de connivences : peu ou prou, à l'université, la recherche est scientifique ou n'est pas. On voudrait montrer que la situation réelle n'obéit pas à cette idée générale et que les débats en cours (réactivés par la création des IUFM, dont il sera parlé à la fin de ce texte) nécessitent impérativement de tenter des clarifications. Il s'agit d'une entreprise délicate parce qu'elle concerne les personnes dans leurs dimensions affectives et sociales, et à faire sans illusion, puisqu'on ne saurait légiférer en matière de langage et d'épistémologie. Pour autant, l'accord possible de beaucoup de personnes sur une série de distinctions et de disjonctions contribuerait à rendre les débats plus serrés, plus fins,