

les débats qui ont eu lieu dans la classe et qui vont devenir « le sujet » ; le professeur décide une amélioration volontariste de la qualité des débats pour mieux comprendre ses élèves et explique qu'elle a constaté jouer un grand rôle de direction et d'orientation... « Nous avons lu une histoire intitulée « Monsieur Edwards » et tenu une discussion très significative sur le caractère des amis et des voisins, discussion des plus dirigée, mais je sentais que c'était nécessaire ». Elle note que son prochain « sujet » sera une enquête sur son propre rôle dans les débats et elle se demande : « de combien de direction et d'orientation les élèves ont-ils besoin dans une discussion ? ».

Le processus qui va de l'action spontanée à l'observation, à l'écriture et à la réflexion lui a donc donné matière à de nouvelles recherches.

Chaque rédacteur écrit spontanément de la façon qu'il préfère. Certains adoptent un style personnel plutôt ouvert, tandis que d'autres se contentent d'informer et de transmettre leurs observations au lecteur éventuel dans une écriture impersonnelle et conventionnelle.

Une deuxième étudiante-professeur entame son journal dans un style narratif et informatif ; elle parle d'elle-même avec un certain détachement après avoir placé dans son contexte le sujet de ses recherches. Sa manière formaliste donne l'impression qu'elle écrit pour un lecteur : « Cette semaine, les parents de mes élèves sont interviewés sur les résultats de leurs enfants en tests de raisonnement. En général, cela se pratique entre les séries de tests et les professeurs devraient discuter des résultats avec les parents. J'ai fait l'impasse sur un certain nombre d'enfants pour m'occuper d'une autre classe ».

Une autre encore écrit d'une manière plus dégagée et apparemment autant pour elle-même que pour ses lecteurs : « Ai changé de salle de classe. Quelle journée ! C'est fou ce qu'on peut accumuler quand on reste dix ans dans la même pièce. Enfants très gentils, m'ont aidée à monter tout ce qui était petit ou léger. Maintenant : problème, où mettre tout ça ? » Elle décrit la situation dans un style concis et familier et s'arrange pour communiquer son expérience personnelle sans jamais dire « Je ».

L'emploi de styles variés est important, car le style révèle l'engagement personnel dans l'évolution que provoque la recherche pratique.

Les tout premiers essais sont pour la plupart impersonnels et descriptifs ; les maîtres plantent le décor de l'action, ils racontent au lecteur ce qui se passe et se contentent de noter les faits. Le style narratif domine.

Mais ceux qui réussissent à faire décoller leur changement de pratiques et à agir sur leur situation d'une manière assurée et compétente écrivent d'une manière plus introspective et plus réfléchie. S'ils font l'expérience de techniques contradictoires, analysent les témoignages de conflits qu'ils exposent, confrontent les problèmes qui surgissent et tentent de les résoudre d'une manière sensible et positive, ils finissent alors obligatoirement par s'impliquer personnellement dans cette démarche. Prendre des risques dans l'exercice d'une profession crée des problèmes difficiles et amène à tenter de mieux comprendre les évidences immédiates et superficielles.

L'auto-examen critique est indispensable au processus d'autonomisation et de réalisation professionnelle, il pousse à l'engagement personnel. Les forces et les faiblesses, à l'intérieur d'une situation donnée, peuvent en fait se révéler intérieures à la personne elle-même. La rédaction réfléchie d'un journal favorise et active l'évolution qui va de l'action spontanée à la conscience et à l'auto-examen critique.

Mais comment l'enseignant progresse-t-il vers cette évaluation à partir de la notation pure et simple des événements de la vie scolaire ? Existe-t-il un processus de développement de cette évolution vers la réflexion écrite, ou bien y a-t-il des praticiens conscients et réfléchis par nature et qui pourraient dès le départ écrire d'une manière franche et authentique sur leur soi en situation ?

Après avoir analysé un grand nombre de journaux, j'ai identifié quatre modes spontanés de rédaction :

1. *le mode narratif* : c'est la notation de données d'observation, le récit descriptif de faits et d'événements ;
2. *le mode interprétatif* : il recouvre le premier mode, mais engage le rédacteur dans l'explication des choses et des actions qu'il entend mener. Ces éléments sont explicités ;
3. *le mode combinatoire* qui recouvre les deux précédents, mais comprend aussi bien des conjectures que des déductions. Réflexif et interactif, il porte le rédacteur à s'évaluer et fait référence à des idées rétrospectives et prospectives, à leurs effets et aux résultats qu'on en attend. La réflexion est manifeste ;
4. *le mode global* comprend et dépasse les modes précédents en intégrant complètement les facteurs professionnel et personnel. Les techniques et les événements sont interprétés et analysés comme un tout. Le rédacteur adopte une attitude pleinement réflexive et s'efforce d'envisager les situations en termes d'auto-analyse critique.

Voici maintenant des exemples concrets de ces modes à partir du matériel fourni par les journaux professionnels.

1. *Narratif* : « Après la pause casse-croûte, les enfants m'ont aidée à remplir le nouveau petit bassin (on appelle ça un « centre de jeux aquatiques »). Madame D. va prendre un café. Mis des tabliers ; chacun s'en est donné à cœur joie en jouant avec l'eau. Je me suis contentée de surveiller sans quitter des yeux E. qui se tenait à l'autre bout du bassin. Madame D. de retour. Elle surveille les enfants avec moi et leur parle pendant qu'ils jouent. Enfants fascinés par la roue à aubes et les petits barrages en plastique, se servent de la pompe à eau. »

L'auteur écrit en style de compte rendu et décrit les choses avec concision ; le récit est objectif et s'applique à elle-même, mais ne dit rien de ses réponses, de ses sentiments ou de son opinion sur la situation.

2. *Interprétatif* : « Je suis restée avec le premier groupe et je les aidés à démarrer avant de passer aux garçons. Là, je me suis aperçue qu'ils n'arrivaient pas vraiment à se mettre en route. Ils devaient faire une liste des étapes de la construction d'une maison et leurs discussions étaient assez pathétiques. J'ai dû les encourager à réfléchir à chaque étape avant de passer à la suivante ; la prochaine fois, ils trouveront peut-être l'exercice plus relaxant et seront moins réticents... j'essaierai de donner le même sujet à tous les groupes : nous pourrions alors avoir un débat d'ensemble sur les points soulevés par les uns et les autres. De cette façon, tous les enfants pourraient tirer profit du temps de discussion. »

Voilà une institutrice qui raconte son travail de groupe en termes d'évaluation : les essais de discussion des enfants sont « pathétiques ». Elle raconte aussi ses propres efforts et expose ses projets d'action, imagine les réponses possibles des élèves à ses plans et interprète leurs réactions à ce qu'elle fait.

3. *Combinatoire* : « Je jette un regard en arrière sur mon travail en matière de discipline et je me rends compte que j'ai beaucoup préjugé. Je connaissais le genre d'élèves de ce groupe et j'en ai conclu que tous mes collègues avaient des problèmes de discipline avec eux, mais n'en parlaient pas. Ai-je mentionné dans un endroit quelconque de mon journal que l'un ou l'autre groupe avait été l'objet d'un rapport ou d'une sanction ? Ai-je vu employer quelque forme de coercition ? Non ! J'avais agi seule, indépendamment de la politique de l'établissement... Les enfants ne sont-ils pas aperçus que je m'insérais pas dans le système ? N'en ai-je pas souffert ?

Pendant le cours, j'ai appris à demander de l'aide, à prendre la parole et à être prise en considération, à exprimer mon avis et à faire en sorte que mes camarades de travail sachent que je suis leur égale... Le cours m'a appris à ne pas m'isoler et à rechercher des appuis en cas de besoin. »

Cette enseignante a médité sur ce qu'elle avait écrit auparavant et sur ses efforts pour comprendre la politique de l'école en matière de discipline. Elle identifie ses propres lacunes et s'interroge à leur sujet ; elle comprend que son développement passe par la recherche active et parvient à évaluer sa position, améliorant ainsi sa compétence et son information de praticienne. Ses commentaires ne se limitent pas à un compte rendu matériel des événements, car elle pense en termes d'auto-évaluation et de réflexion.

4. *Global* : « En relisant mon journal, je suis choquée par le nombre de fois où j'ai douté de mon honnêteté. Pourquoi donc ? Eh bien, je crois que ma recherche active ne m'aidera vraiment dans mon enseignement que si elle se fait en toute sincérité (même si ça fait parfois mal et si je me montre souvent sous un mauvais jour) quand je décris mes enquêtes et mes analyses de situation. Je dois me rappeler constamment d'être honnête avant tout et d'y réfléchir avant de noter quoi que ce soit. Je ne veux absolument pas dire que je serais capable de mensonges délibérés, mais je suis un être humain : à moins de mettre sans cesse en cause mes motivations, je sais qu'il serait tentant de laisser les cadavres bien tranquilles dans leur placard. »

Une institutrice qui intègre ses attitudes personnelles et professionnelles dans son projet, réfléchit et n'hésite pas à se critiquer, vit ses contradictions à travers ses valeurs et ses propres convictions.

En tout état de cause, il faut remarquer que la véracité des écrits du maître n'est pas en jeu ; comme l'affirment Butt et Raymond : « *L'important dans la connaissance de la nature de l'enseignant, c'est de savoir ce qui y fait naître des pensées et des actions et non si elle est vraie* » (1989).

L'emploi généralisé du journal du maître dans la formation professionnelle des enseignants a pour objectif principal de les mettre en mesure de se servir des savoirs qu'ils pratiquent, car cette forme d'écrit autobiographique émancipe le professeur et le libère des habitudes irréflechies et contraignantes.

Selon moi, chaque journal va dans ce sens, était l'étude de cas et offre une expérience partagée avec des collègues. Dewey (1963) considérait l'expérience personnelle comme la première source de l'éducation.

L'enseignant est un adulte qui s'instruit par l'expérience. En tant que formateurs, nous gagnerons beaucoup en cherchant à comprendre comment il continue à apprendre grâce à son journal.

Afin de construire une vraie connaissance de soi, le maître doit dialoguer avec lui-même en écrivant son journal, dialogue qui sert de lien entre le soi intérieur et le soi extérieur, ou entre le « Je » et « l'Autre » (Bakhtin, 1976). Pour Bakhtin, tout langage est par essence dialogue et tout discours dépend du contexte dans lequel il va agir ; il écrit : « *La pensée et le monde intérieur de chacun ont leur audience stable qui comprend les milieux où sont façonnées les raisons, les motifs, les valeurs, etc., la mise en œuvre est un acte à deux faces* » (1976).

Bakhtin insiste sur la nature sociale de l'écriture et sur la façon dont elle utilise les éléments de notre perception et de notre compréhension qui ont déjà été exprimés, pensés et connus. L'écriture n'est que l'expression du dialogue dans le monde et dans les intentions sociales. Bakhtin estime que l'élément fondamental de la réalité humaine est la relation entre le « Je » et « l'Autre », dualité intrinsèque qui provient du besoin de partager son existence. Toute personne consciente a sa pensée et son langage intérieurs propres, qui sont façonnés, au moment de leur manifestation, par le contexte social.

Dans toute situation, le signifiant dépend du contexte extérieur qui permet à la pensée et au langage intérieurs de l'individu de s'exprimer. La communication et ses vecteurs ne sont possibles que s'il y a conformité dans une communauté entre le discours intérieur et le discours extérieur. Il s'ensuit que, dans le contexte d'une profession, il faut à cet effet que la communauté des praticiens crée le langage et ses conditions nécessaires, ou bien que l'individu soit mis à même de créer son langage et sa structure propres.

Le journal est à l'évidence monologique, mais il est aussi dialogique quand il est communiqué. Chaque fois que son auteur choisit un style, un exemple, un terme plutôt qu'un autre, certaines comparaisons plutôt que d'autres, il est influencé par ce qu'il doit dire et par le besoin de se faire comprendre de ses lecteurs ; il peut écrire son journal pour un public restreint, ses lecteurs universitaires, ou pour un plus vaste public de spécialistes ; mais, quel que soit son lecteur, il se trouvera devant un outil complet.

L'ouvrage de G. H. Mead explore des thèmes similaires quant à la nature sociale de la constitution du moi : « *Le moi ne peut se former que s'il existe un processus social dans lequel il naîtra, et il se forme à l'intérieur de ce processus* » (1934). La conscience de soi et l'identité évoluent à travers lui au niveau du conscient. Cela peut se développer au moyen de la rédaction réfléchie d'un journal. Mead fait écho à ce sentiment :

« *Le caractère réfléchi de la conscience de soi rend l'individu capable de se voir comme un tout* » (1934). L'ensemble de ces expériences peut être passé en revue d'une manière globale qui autorise une réelle harmonie personnelle et professionnelle.

Les maîtres se forment eux-mêmes par la rédaction de leur journal en jouant le rôle d'observateurs de leurs propres pratiques ; voyant leur travail du dedans et du dehors, ils se représentent mieux leur univers professionnel. Holly soutient cette opinion quand elle écrit (1989) qu'à mesure que les enseignants deviennent des observateurs conscients, ils voient presque en témoins étrangers l'expérience en cours.

Je terminerai avec l'exemple d'une enseignante qui a fait des progrès remarquables grâce à la recherche active. Elle décrit son développement comme si elle le voyait du dehors, ayant trouvé dans son journal un support à l'introspection : « Parfois (très souvent en fait... pour être honnête avec moi-même) on offre de soi un tableau qui n'est guère attirant et cela peut être quelque chose de très déprimant, destructeur de l'âme. C'est alors que je trouve que c'est une véritable bénédiction que d'écrire son journal : je peux être honnête, puisque j'écris pour moi. Il ne me vient pas à l'idée que mon tuteur lira ces lignes : ce journal est tellement moi que je n' imagine même pas que quelqu'un d'autre puisse en tirer quelque chose ; il m'aide à clarifier le flou de mes pensées, grâce à lui les échecs et les imperfections dont on souffre comme enseignant, et sans doute comme personne, sont « lessivés » — (NDLA : pour moi, je me souviens d'une fois passée où j'ai écrit au sujet de mon attitude envers les élèves demandant un traitement particulier ; c'était comme si on m'avait ôté un poids de la poitrine, comme si je m'étais confiée à quelqu'un d'autre. C'est seulement après une confession de ce genre qu'on peut repartir du bon pied pour une nouvelle vie et faire avancer les choses. Tout cela se tient.) — « L'honnêteté est un facteur capital du perfectionnement. Je remarque que là où naguère je jugeais sur les apparences, je me demande maintenant pourquoi telle ou telle personne se conduit envers moi de telle ou telle façon. Pour dégager les bases de mes problèmes, je dois interpellier des croyances et des options fondamentales que je n'aurais jamais pensé ou osé discuter auparavant ; voilà qui pourrait amener à remettre en question l'essence même d'un système éducatif ! »

Le temps me manque pour prouver que cette enseignante, et bien d'autres avec elle, en arrivent précisément à cette attitude risquée de remise en question dans la pratique : elle conduit à des changements

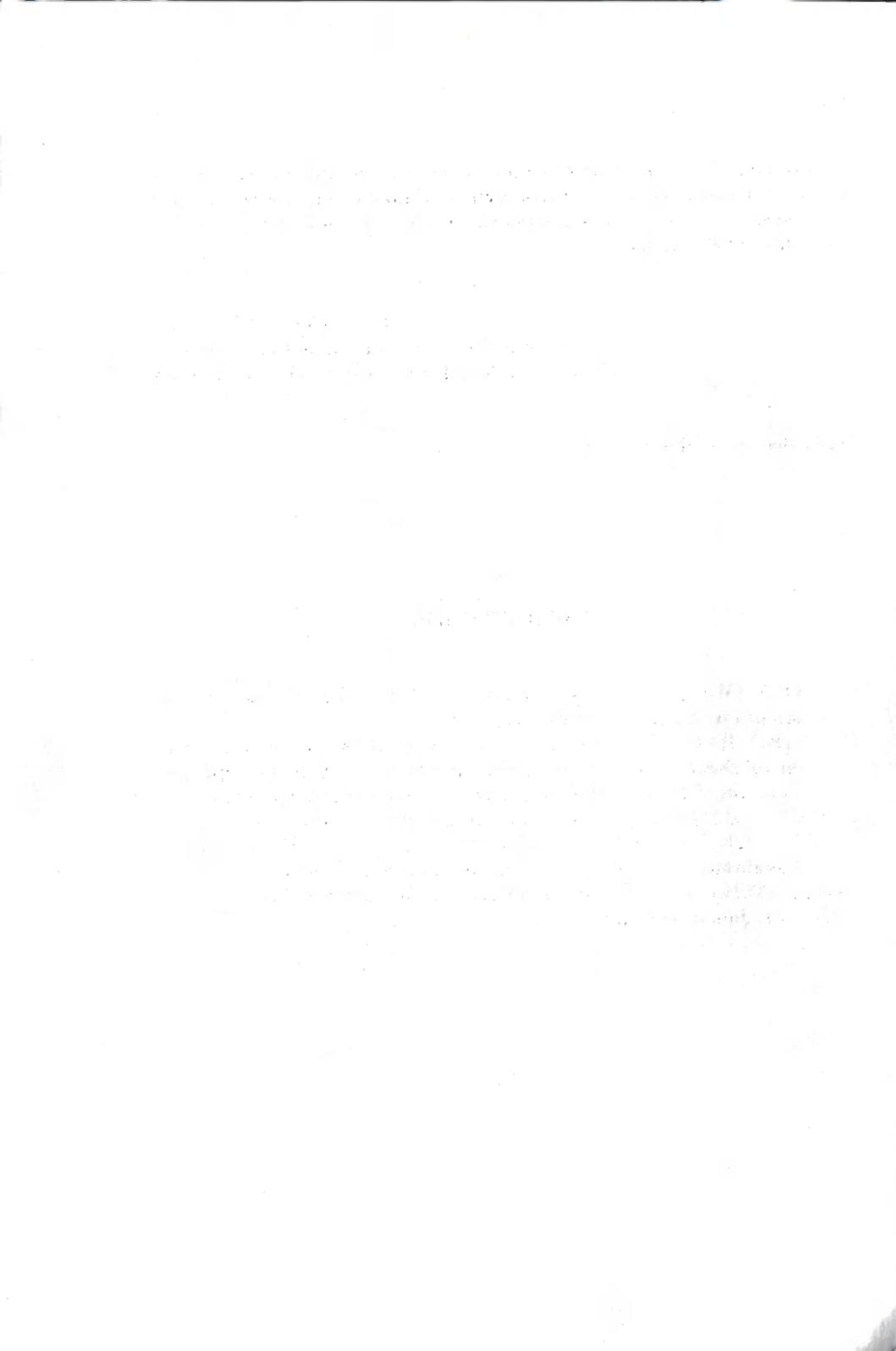
positifs dans l'éducation des jeunes du milieu scolaire concerné. Les maîtres qui réfléchissent sur leurs écrits deviennent plus assurés et plus compétents, car ils ont mieux compris leur moi et leur métier. Le discours devient dialectique.

Dr Christine O'HANLON  
« Senior lecturer » à l'Université de l'Ulster,  
Faculté d'éducation, Jordanstown, Irlande du Nord

Traduction atelier R et F, INRP.

### BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTIN (M.). 1976. In Nystrand M. *The Structure of Written Communication*, Academic Press Inc., 1986.
- BUTT (R.), RAYMOND and D. 1989. *Studying the nature and development of Teachers knowledge using collaborative Autobiography*, in *International Journal of Educational Research* 13 (4), pp. 403-419.
- DEWEY (J.). 1963. *Experience and Education*. Macmillan. New York.
- ELLIOT (J.). 1983. *Educational Action Research*. A framework for self-evaluation in schools. Cambridge Institute of Education.
- HOLLY (M.L.). 1989. *Reflective writing & the Spirit of Inquiry*. Cambridge, *Journal of Education*, vol. 19, No. 1.



## INFORMATIQUE SCOLAIRE : COMMENT SORTIR DE L'IMPASSE ?

Pascal MARQUET

**Sommaire.** *L'implantation de l'outil informatique dans les écoles est un échec. L'EAO reste une forme de pratique pédagogique marginale pour quatre raisons essentielles : les modèles de l'apprentissage auxquels se réfère l'EAO ne sont pas encore familiers aux enseignants ; l'informatique laisse entrevoir une transformation profonde de la fonction enseignante ; le remplacement des micro-ordinateurs commence à devenir pressant en raison de l'évolution rapide de la technique ; enfin, en pédagogie comme ailleurs, les contraintes économiques pèsent sur l'innovation. Ce constat incite à une modification de l'assistance pédagogique informatisée, davantage centrée sur l'activité de préparation de l'enseignant.*

**Summary** *The introduction of the computing tool in schools is a failure. Owing to four main reasons Computer-Aided Instruction remains a marginal form of teaching: teachers are not yet familiar with the learning patterns the CAI refers to; computing lets them anticipate a deep change in the teaching profession; the replacement of microcomputers is becoming urgent due to the rapid technological evolution; finally, in teaching as in other fields, economic constraints impede innovation. This statement of fact is an incentive to modifying computer-assisted teaching by focussing more on the teacher's preparatory activity.*

L'Éducation nationale s'est équipée massivement en matériels informatiques, il y a seulement cinq ans, avec le plan IPT (Informatique Pour Tous). La présence de micro-ordinateurs dans les écoles a posé un certain nombre de problèmes sur lesquels nous souhaitons revenir, afin d'extraire du discours actuel sur l'informatique scolaire les voies probables de son développement futur.

Notre préoccupation est de passer en revue les difficultés rencontrées par les enseignants, utilisateurs ou non d'informatique, pour faire le point sur les besoins réels de ces derniers en matière d'assistance pédagogique informatisée. En effet, comprendre pourquoi l'informatique est restée en marge des pratiques pédagogiques courantes permettra de mettre autrement et réellement cet outil au service des enseignants ; ceci, compte tenu des avantages de l'informatisation progressive de certaines activités humaines, parmi lesquelles il faut compter la pédagogie.