

LES SAVOIRS DE RECHERCHE SONT-ILS PRATIQUES ?

François V. TOCHON

Sommaire. *Le rôle de la théorie semble changer en formation ; de prescriptive qu'elle était, elle tend à se présenter sous un jour plus descriptif. Reste que la théorie ne saurait être vraiment contextualisée, puisqu'elle abstrait du réel ses contingences afin de mettre en évidence certains éléments significatifs. Aussi les formateurs de terrain resteront indispensables : il faut assurer le passage du général au particulier. Trois exemples en sont donnés ici : la pédagogie de maîtrise, l'enseignement stratégique et l'approche narrative ont un succès certain en formation, mais ces trois points de vue sur l'enseignement semblent en contradiction avec leurs propres fondements quand on les analyse à la lumière de leurs prémisses. Ces théories sont-elles caduques ? Selon Popper, elles sont réfutables et c'est bien normal. Selon l'auteur, malgré l'apparence de réfutabilité qu'elles se donnent, ces théories se sont imposées grâce à leur aspect doctrinal, à leur irréfutabilité. En sciences humaines, le rôle de la théorie ne serait pas de rendre compte du vrai, mais de promouvoir une conviction et de motiver. Dans la quête du vrai, l'analyse critique de l'envers du décor fait office de douche froide ; mais cet éveil est-il transférable en formation ?*

Summary. *The paper presents the theory/practice relationship as a problem related to the top-down knowledge transfer, and its bottom-up educational re-context-making. Analyzing three successful paradigm cases in teacher education: mastery learning, strategic teaching and narrative inquiry, it appears that all have problems fitting their theoretical premisses. Their basic grounds are subject to refutations in terms of their own paradigms. Mastery learning is rarely grounded on standardized testing; objectives were tested but rarely fitted control group classes. Strategic teaching offers a decontextualized transfer of learning research with not much consideration for the contextualized nature of teacher strategic thinking. The so-called self-sufficient growth upheld by exclusive, narrative methods may confuse awakening and obedience. Thus, the nature of theory in human sciences might well be symbolic and motivational, rather than objective and refutable. The author advocates a critical approach on the other side of common wisdom, he calls "cold shower as a means to awakening".*

Pour émettre des théories, les philosophes médiévaux procédaient à partir d'*a priori* fondés sur l'évidence ; ils en déduisaient les implications propres à chaque cas particulier. Bacon a posé un processus inverse, fondé sur l'observation : l'induction. La référence n'est plus l'autorité ou le dogme, mais l'expérience. L'expérience construit le savoir, sa méthode est la circonspection ordonnée. Descartes raffine la méthode d'observation scientifique en distinguant la chose pensante et la chose externe, l'observateur et l'objet d'observation. Les lois de cause peuvent alors être abstraites en axiomes ; ainsi, Newton simplifie les observations de Copernic, Brahe et Kepler en trois axiomes et une hypothèse. Cependant, la relativité et l'effet quantique mettent en question

cette vision mécaniste et apportent des indices d'influence de l'observateur sur l'objet d'observation. Pour sauvegarder l'objectivité, Popper redéfinit alors le rôle de la théorie : la théorie n'est pas posée pour être prouvée mais pour être *réfutée*. Notamment, une bonne théorie ne doit pas se contredire.

L'analyse historique indique toutefois que les scientifiques n'aiment pas réfuter leurs théories. Kuhn (1962, traduction 1983) suggère que le but de la théorie est d'intégrer les questions résolues d'un point de vue qui permette de poser un maximum d'énigmes à résoudre pour animer la communauté scientifique. Ainsi, il n'y aurait pas de progrès scientifique, mais des changements de perspective. En changeant de paradigme, les chercheurs verraient les choses autrement. Mais un paradigme, en éclairant le réel à sa manière, voilerait toujours une part de la réalité.

Le processus d'induction par observation permet rarement de plier la nature à des axiomes simples ; aussi la démarche déductive semble-t-elle, en dernière analyse, parallèle à la démarche d'induction. Un tiers processus intervient peut-être lors de découvertes soudaines, a-rationnelles : l'abduction intuitive d'interrelations d'ensemble, sans qu'une cause et un effet puissent être discernés. Pour le praticien, la théorie implicite de ses conceptualisations personnelles et la théorie explicitement reçue en formation forment des champs d'énigme et de comparaison critique. L'important, peut-être, est leur rôle motivateur plutôt que leur degré de vérité, en voie de réfutation (cf. Feyerabend, 1979). Après tout, chacun n'a-t-il pas droit à sa théorie ? La théorie, devenue contingente, pourrait devenir critique : ainsi, les savoirs de recherche mueraient en pratique.

Le clivage qui a longtemps existé entre savoirs de recherche et connaissance du terrain recoupe l'opposition traditionnelle entre théorie et pratique, en voie d'être dépassée ; la formation des enseignants compte actuellement plusieurs tentatives d'unifier les deux plans du savoir théorique et de la connaissance pratique. Comme les paradigmes théoriques impliquent des perspectives pratiques différentes, ce débat peut être analysé en termes de *transfert* et de *contextualisation*. Dans la perspective dualiste habituelle, le transfert de connaissances est inhérent au passage « descendant » de résultats de recherche à des savoirs pratiques, mais la contextualisation des savoirs est indispensable pour les transformer en connaissance pratique. Le rôle de la recherche en formation sera probablement limité tant que la recherche ignorera les modes de la transformation pratique de la connaissance. En revanche, la reconnaissance de la transformation praxique du savoir

pourrait entraîner un renversement paradigmatique : la critique expérimentelle opérant une transformation à rebours de la transposition didactique, la connaissance pratique du complexe reconquérant la complexité pratique des savoirs de recherche. Il serait probablement illusoire d'envisager la formation et l'innovation selon des processus exclusivement ascendants, venant des enseignants eux-mêmes ; toutefois, il est légitime d'aspirer à un équilibre des deux processus : leurs fonctions peuvent être envisagées de façon complémentaire (Tochon, 1989).

L'inadéquation relative des perspectives exclusivement descendantes et déductives de la formation est analysée dans cet article sur la base de trois études de cas. Ces trois cas permettent d'induire certains éléments de la jonction théorie/pratique, relatifs au transfert et à la contextualisation de la connaissance en formation. Ces éléments rehaussent l'image des formateurs de terrain et celle des enseignants et suggèrent une réconciliation des perspectives ascendantes et descendantes de la recherche et de la formation, dans la responsabilité critique du praticien de la formation, point de jonction conciliateur de la pensée et de l'action.

Trois paradigmes de recherche débouchent sur des modèles de formation bien implantés dans la communauté internationale, qui correspondent à des logiques différentes. J'examine tout d'abord le cas de la pédagogie de maîtrise puis celui de l'enseignement stratégique ; enfin, je propose une analyse de l'autobiographie narrative. La pédagogie de maîtrise est issue de la recherche corrélationnelle sur l'enseignement ; l'enseignement stratégique est un transfert des résultats de la recherche cognitive ; l'autobiographie narrative est censée être l'approche personnelle du terrain pédagogique, elle fonde conceptuellement nombre d'innovations en réflexion collaborative. Ces trois approches dominent actuellement la formation des enseignants en milieu anglophone, elles ont un impact certain dans de nombreux pays.

1. LE CAS DE LA PÉDAGOGIE DE MAÎTRISE

La pédagogie de maîtrise (*mastery learning*) procède des écoles de maîtrise proposées par Carroll (1963, voir la revue de Carroll, 1989). Selon John Carroll, *l'aptitude est le temps nécessaire à l'élève pour atteindre la maîtrise de ce qu'il doit apprendre*. Dans cette ligne, Benjamin Bloom pose que si l'on donne le temps nécessaire à l'apprentissage et les soutiens appropriés, 95 % des élèves doivent être en mesure de maîtriser un sujet jusqu'à un seuil de performance élevé (Bloom, 1972 ; les aspects fondamentaux de la pédagogie de maîtrise sont abordés par Hüberman, 1988).

Au départ, la pédagogie de maîtrise est l'association d'objectifs bien définis à des évaluations formatives régulières. En classe, la perspective par objectifs est déductive et descendante, mais les régulations devraient tenir compte d'éléments contextuels ascendants. Deux recherches doctorales présentées par Bloom (1984, traduction 1986) indiquent l'écart-type (1) des résultats entre A) des classes normales (groupe contrôle), B) des classes de pédagogie de maîtrise et C) des élèves en enseignement préceptoral (un-e enseignant-e par élève, à quelques exceptions près). La différence statistique entre chaque groupe est d'un écart-type. Autrement dit, l'élève « le moins bon » ayant un précepteur ou une préceptrice (groupe C) a des résultats égaux ou meilleurs que le meilleur élève d'une classe normale (gr. A). L'effet « pédagogie de maîtrise » (gr. B) donne des élèves en moyenne meilleurs que le meilleur élève d'une classe normale (gr. A). Mais, comme Benjamin Bloom et son équipe veulent atteindre deux écart-types (*effet deux sigmas*) et obtenir ainsi l'effet du préceptorat dans une version évoluée de la pédagogie de maîtrise, ils en viennent à analyser des variables concurrentes qui, ajoutées aux objectifs bien spécifiés et à l'évaluation formative, donneraient des résultats de deux écarts-types supérieurs au groupe contrôle des classes normales (gr. A). L'équipe de recherche de Chicago, sous la guidance de Bloom, complexifie le modèle initial au point qu'on puisse se demander à quoi ressemble, en formation, la pédagogie de maîtrise nouvelle formule. L'insistance sur l'effet deux sigmas (sigma représente l'écart-type) s'explique par le fait qu'aucun résultat semblable n'a jamais été atteint par une méthode didactique ou pédagogique. Une différence de deux écarts-types par rapport aux groupes de contrôle ferait passer la pédagogie de maîtrise pour la panacée des modèles de formation, ce serait alors une théorie pratique, praticable, dont la validité serait pratiquement et statistiquement vérifiée.

Une des prédictions faite par Bloom (1968) était que la pédagogie de maîtrise devrait permettre à 90 % des élèves d'atteindre le résultat des 10 % d'élèves les meilleurs, ce qui signifierait que la quasi totalité des élèves atteindrait ou dépasserait un seuil critique de performance de 90 centiles. Dans un tel cas, la variation dans les niveaux de performance d'un élève devrait presque équivaloir à zéro. La corrélation entre apti-

(1) L'écart-type, ou déviation standard, est l'indice de variabilité d'une distribution. Quand la distribution est normale, l'écart-type correspond à une portion constante de la courbe : environ 68 % des observations pour un écart-type, 95 % environ pour deux écarts-types. L'écart type est noté par le signe *sigma* en statistiques.

tudes initiales et terminales devrait également être proche de zéro. En fait, les données suggèrent que les effets des programmes de maîtrise sont loin d'être uniformes pour tous les élèves d'une même classe. Une déviation moyenne de deux écarts-types ou davantage serait nécessaire pour dépasser uniformément les 90 centiles aux tests de performance.

Plusieurs revues majeures des études sur la pédagogie de maîtrise donnent des résultats controversés, bien inférieurs aux deux écarts-types visés. Guskey & Gates (1985) rapportent de forts effets positifs de programmes de pédagogie de maîtrise, soit une moyenne de 0.78 écart-type. Mais Slavin (1987) indique que les effets de ces études ont été biaisés et exagérés de beaucoup. Ces méta-analyses sont difficiles à comparer à cause de leur domaine limité d'application. Chaque revue a des standards propres de sélection des recherches à analyser, choisit des procédures statistiques spécifiques et en rend compte à sa manière. Aussi, Kulik, Kulik & Bangert-Drowns (1990) proposent une méta-analyse de 108 études (pédagogie de maîtrise de Bloom et système d'instruction personnalisé de Keller, qui lui est apparenté) ; ils obtiennent un écart-type de 0.5 avec les groupes contrôle. Ce résultat, bien inférieur aux attentes de Bloom, est toutefois supérieur aux résultats des méta-analyses sur le tutorat par des pairs plus âgés (0.4), des programmes d'enseignement assisté par ordinateur (EAO = 0.35) et des programmes d'éducation « ouverte » (-0.1). Ces dernières mesures se rapportent aux résultats des élèves à des tests standardisés.

En réponse à cette méta-analyse, Slavin (1990) remarque que la grande majorité des études sur la pédagogie de maîtrise utilisent des tests faits par l'expérimentateur, non standardisés ; en d'autres termes, elles comparent des données non comparables. Les tests construits par l'expérimentateur semblent biaisés en faveur de la pédagogie de maîtrise, ils sont conçus pour mesurer les objectifs du programme de maîtrise indépendamment du fait que ces objectifs aient ou non été parcourus dans les classes des groupes contrôle. Pour Slavin (1987, 1990), l'effet de la pédagogie de maîtrise sur des mesures standardisées est nul ; sur les mesures non standardisées, il est faible (0.25) et biaisé.

Ces détails sont importants parce qu'ils dévoilent l'arrière-scène d'un paradigme de formation influant. Bien que les promoteurs d'une théorie aient tout intérêt à ce qu'on pense leur modèle homogène, celui-ci recouvre en fait une multiplicité mouvante de variables en constant réexamen. Dans le cas de la pédagogie de maîtrise, il est intéressant de constater que cette théorie est actuellement en partie invalidée en raison même des outils qui ont servi à la valider statistiquement. Faut-il pour

autant en rejeter le modèle ? Le premier rôle des formateurs est d'assurer une homogénéité conceptuelle à partir de résultats hétérogènes des recherches, afin que le savoir de recherche soit transférable. Le second rôle majeur des formateurs est de contextualiser les modèles de formation en fonction des besoins particuliers des enseignants qu'ils forment. Si des formateurs et des enseignants ont adapté la pédagogie de maîtrise avec profit à un contexte qui leur est particulier, c'est que ce cadre conceptuel (2) peut les aider à réfléchir à leur pratique tout en travaillant à l'améliorer. Cet effet est peut-être plus important que l'effet deux sigmas (3) ; en d'autres mots, la validité de facto des expériences réussies en classe peut être prioritaire par rapport à la validité des mesures statistiques. Le rapport critique que le formateur entretient entre pratique et théorie permet d'envisager leur relation réciproque comme une interaction réfléchie entre pensée et action.

2. LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE

L'enseignement stratégique a émergé au moment où la recherche sur la cognition semblait parvenir à une maturité suffisante pour qu'on puisse songer à lui concevoir un répondant en formation des enseignants. Le mot « stratégie », déjà employé par les behavioristes, a été repris en résolution de problème. Il désigne la démarche qui permet, à partir d'une situation A, de parvenir à un but B et, ainsi, de franchir l'espace-problème AB. Les stratégies de résolution de problème ont été essentiellement étudiées auprès d'apprenants, mais on commence à enquêter sur les stratégies cognitives des enseignants. Dans les deux cas, on repère des stratégies simples (algorithmiques) et des stratégies complexes (heuristiques) utilisables en situations complexes.

Dans l'enseignement stratégique, une place importante est accordée aux types de connaissances dans le traitement de l'information. Les connaissances *déclaratives* répondent à la question « quoi » et fixent des données factuelles ; elles sont statiques et doivent être procéduralisées (transformées en procédures) pour permettre l'action. Les connaissances

(2) Dans cet article, j'utilise indifféremment les termes « théorie » et « cadre conceptuel » parce que toute énonciation théorique entraîne une opération de conceptualisation chez les formateurs comme chez les formés ; pour certains auteurs, toutefois, la théorie a un niveau d'abstraction et de généralité supérieur aux cadres conceptuels qu'elle peut englober.

(3) Autre paradoxe : l'effet deux sigmas est fondé sur une hypothèse paramétrique (gaussienne), en principe incompatible avec la pédagogie de maîtrise.

procédurales répondent à la question « comment » ; elles sont dynamiques et indiquent les procédures de l'action. Les démarches procédurales correspondent à des séquences d'actions et non aux règles de catégorisation de haut niveau qui permettent d'évaluer le contexte et les conditions spécifiques de l'action dans une situation concrète. Tel est le rôle des connaissances *contextuelles* (ou *conditionnelles*), qui établissent « quand » et « pourquoi » appliquer une stratégie, tout en évaluant son processus.

L'enseignement stratégique a surgi dans le secteur du curriculum et de l'instruction, des travaux de synthèse d'une équipe (Jones, Palincsar, Ogle & Carr, 1987) dont le but semble double : 1. indiquer comment enseigner à penser et à réfléchir ; 2. transférer en formation les résultats de la recherche cognitive en indiquant leur applicabilité dans des domaines de contenus disciplinaires. Ils héritent ainsi de présupposés semblables à ceux des didactiques européennes (le terme *didactique* n'est pas employé dans la recherche anglophone internationale, il recouvre des concepts comme *instructional design*, *subject-matter knowledge* et *strategic teaching* sans qu'il y ait d'adéquation véritable).

Au départ, bien que certains travaux de Gaea Leinhardt et d'Anne-Marie Palincsar sur la pensée des enseignants soient repris, l'enseignement stratégique est essentiellement un transfert des résultats de recherches cognitives sur l'apprentissage, en formation des enseignants. On en induit que l'enseignant(e) qui permet au mieux le développement des stratégies d'apprentissage est par exemple celui ou celle qui :

- intervient au plan du contenu et au plan des stratégies cognitives et métacognitives ;
- donne des informations claires sur les stratégies les plus économiques pour accomplir la tâche ;
- agit sur la construction de la connaissance en mémoire et organise avec l'élève la connaissance en schémas ;
- informe explicitement l'élève de sa responsabilité à s'engager pleinement dans la tâche avec toute sa motivation, en se fixant des défis à sa portée.

À l'équipe initiale (Jones et al.) se joignent plusieurs directeurs de programmes et surintendants scolaires préoccupés par le transfert et l'implantation des résultats de recherches sur l'apprentissage dans la formation (Marzano, Brandt, Hugues, Jones, Presseisen, Rankin & Suhor, 1988). Ceux-ci modélisent les résultats de recherches cognitives sur l'apprentissage selon plusieurs dimensions de la pensée, en emboîtement, et affinent ainsi leur théorie. Ils reformulent les stratégies

d'apprentissage en termes d'enseignement stratégique, quand bien même les résultats des recherches sur le transfert et la généralisation des stratégies interdisciplinaires en formation s'avèrent peu convaincants (Schoenfeld, 1985 ; Weinstein et al., 1988). Pour soutenir leur modèle et en faire accepter les aspects théoriques, l'équipe de l'enseignement stratégique se dote de soixante-quatre relecteurs parmi les plus grands noms des plus grandes Universités américaines. Ainsi se lance un modèle de formation qui, depuis le début des années 1990, grâce à un nouveau livre (Jones, 1990), mange le marché de la pédagogie de maîtrise. L'apport de la psychologie cognitive concerne essentiellement les mécanismes de construction de la connaissance par l'élève et les stratégies d'enseignement les mieux susceptibles de provoquer celle-ci. La motivation scolaire est également présentée dans une optique constructiviste, comme une composante de la métacognition sur laquelle l'enseignant(e) peut agir (Tochon, 1990, 1991a).

En psychologie cognitive, le *transfert* se définit par la *décontextualisation* de connaissances en vue de leur application dans un autre domaine. Ainsi, le transfert des résultats de la recherche sur l'apprentissage implique leur décontextualisation. D'où ce paradoxe : si certains chercheurs peuvent affirmer sans vergogne qu'ils préfèrent analyser directement l'apprentissage sans passer par la médiation de l'enseignant(e), il n'en reste pas moins que le transfert de leurs travaux en formation nécessite une triple médiation puisqu'il va falloir les modéliser afin que l'enseignant(e) les modélise à son tour dans sa propre manière de connaître, pour ensuite les faire passer dans sa classe, c'est-à-dire leur faire subir une *transformation pédagogique*. À la transposition didactique (Verret, 1975) fait suite la transformation pédagogique ayant une fonction de contextualisation pratique (1991b). Cette triple mutation n'est pas économique. En d'autres termes, alors que la recherche stratégique semblerait opérer de façon ascendante, parce qu'elle paraît approcher plus directement l'apprentissage, sa phase inductive d'observation donne lieu à l'abstraction des résultats puis à leur implantation descendante, par des voies déductives, dans l'analyse des faits expérimentiels pratiques à la lumière de lois abstraites du contexte. Les formateurs en enseignement stratégique tâchent de sortir de ce dilemme paradoxal en étudiant de près les stratégies d'enseignement de stratégies cognitives (cf. Bielaczyc, Pirolli & Brown, 1991), en se référant aux modes de contextualisation dans la pensée des enseignants (Tochon, 1991a) et en optant pour des formations sur le mode collaboratif. Dans les trois cas, le rôle des enseignants et des formateurs de terrain est essentiel.

Les recherches qui tendent à minimiser voire à scotomiser le rôle du formateur de terrain et le rôle de l'enseignant(e) ne peuvent survivre longtemps en formation. Les formateurs de terrain s'avèrent indispensables comme agents de motivation, suggérant les stratégies heuristiques les mieux appropriées à des contextes idiosyncrasiques. Ces agents recontextualisent les savoirs de recherche parce qu'ils connaissent parfaitement le contexte de l'action. Certaines recherches sur l'apprentissage ont la prétention de s'affranchir de toute médiation formatrice en laissant l'enfant seul avec son matériel, avec son ordinateur et son hypertexte en voie d'écriture. L'ordinateur formalise et programme l'information, il est donc aussi médiateur. Quand un petit groupe d'élèves est branché en réseau informatique et dialogue sans l'assistance d'un guide humain, les résultats sont peu probants. Viens (1991) observe la création de banques de données par des élèves de 5^e et 6^e. Dans la rédaction de cet hypertexte collaboratif, Jacques Viens remarque chez les enfants une incapacité à définir les mots-clés, à lier les connaissances entre elles : pas d'indexation voire indexations négatives, fausses. La capacité d'abstraction requiert une perception des liens et des différences entre connaissances. Certes, dans ce type d'apprentissage, les enfants améliorent avec l'usage la qualité des mots-clés qu'ils sélectionnent, mais ils se lassent de l'outil informatique en raison, notamment, de la nécessité de recourir sans cesse aux définitions des mots (procédure la plus utilisée dans l'enquête en question). L'idée qu'on puisse développer l'apprentissage directement sans développer l'enseignement est un mythe.

L'idée qu'on puisse former des enseignants sans connaître leur terrain est très discutable. Les représentations des apprenants mises en évidence par les chercheurs sont, pour la plupart, quasi-générales. C'est l'enseignant(e) qui repère les stratégies individuelles et les mécompréhensions, si on lui en donne les moyens (en temps et en disponibilité). À ce titre, la recherche sert de modèle et peut donner une orientation conceptuelle. L'orientation doit être recontextualisée par des agents connaissant parfaitement le terrain ainsi que la recherche et ses modèles.

Ces détails sont importants parce qu'ils dévoilent l'arrière-scène d'un autre paradigme influant de la formation des enseignants. Bien que les concepteurs de l'enseignement stratégique aient bien saisi la nature décontextualisante du transfert, ils n'en ont pas tous évalué les inévitables conséquences lorsqu'il s'est agi de transférer leurs théories en formation. Le rôle des formateurs et des enseignants s'avère crucial si l'on veut que les modèles puissent être interprétés selon les besoins et la

nature de contextes particuliers. Il ne semble pas possible sans eux de recontextualiser les modèles théoriques. Dans le cas de l'enseignement stratégique, il est intéressant de constater que ce modèle de formation est en partie invalidé en raison même de la stratégie cognitive qui a servi à le valider : le transfert. Plusieurs recherches portent actuellement sur une meilleure contextualisation de ce modèle ; cette contextualisation, en dernière analyse, devrait surtout être du ressort des formateurs de terrain. Si des formateurs et des enseignants adaptent avec profit l'enseignement stratégique dans un contexte qu'ils connaissent bien, c'est que ce cadre conceptuel peut les aider à réfléchir à leur pratique et à l'améliorer. La stratégie d'adaptation et de recontextualisation, chez ces praticiens de la formation, est peut-être aussi importante que les connaissances déclaratives qu'on leur dispense sur les stratégies d'apprentissage. Les savoirs de recherche doivent entrer en relation dialogique avec les connaissances du terrain.

3. LE CAS DE L'AUTOBIOGRAPHIE NARRATIVE

L'autobiographie narrative part d'un autre point de vue qui, au plan pratique, n'est pas incompatible avec l'enseignement stratégique puisque la rédaction d'un journal de bord par un(e) enseignant(e), par exemple, peut contribuer à un meilleur repérage des stratégies d'apprentissage des élèves. Ce courant prend source dans la connaissance personnelle mise en évidence par Polanyi (1962) et dans le récit d'expérience comme moyen d'expliquer les pratiques et d'innover. L'innovation se fait alors en principe selon un processus surtout « ascendant », à partir des initiatives d'enseignants et non d'administrateurs seulement. La recherche narrative n'est pas spécifique aux sciences de l'éducation. Elle procède du présupposé phénoménologique selon lequel l'humain est un organisme à histoires. La nature individuelle et sociale porte l'humain à se raconter, à amasser et à confronter des récits de vie. Les chercheurs aussi bien que les élèves et les enseignants se construisent en permanence une histoire en la ressassant et en l'affinant constamment. Dans cette optique, l'humain ne se modèle pas sur la vie mais sur les histoires qu'il s'en raconte. L'humain acquiert une identité dans et par le discours (Connelly & Clandinin, 1990 ; Clandinin & Connelly, 1991 ; Egan, 1991 ; Elbaz, 1991 ; Gudmundsdottir, 1991 ; Tochon, 1992).

L'autobiographie est probablement l'un des premiers moyens d'étude de l'éducation, rejeté pour « mentalisme » par les behavioristes (les behavioristes refusent d'envisager les processus mentaux dans leurs analyses des comportements). Son orientation expérientielle range

l'approche narrative dans les recherches de nature qualitative (Eisner, 1988). Elle peut être *extradiégétique* quand le point de vue est externe à l'histoire de vie : l'autobiographie de l'enseignant(e) est alors rapportée à une personne externe, collègue, formateur ou chercheur ; elle s'inscrit dans un cadre dialogique permettant l'approfondissement de l'histoire personnelle et professionnelle par paliers de connexions thématiques. L'autobiographie narrative peut aussi être *inradiégétique* quand l'enseignant(e) (ou l'élève) rédige son journal, sa correspondance avec soi-même ; le rapport est alors monologique, le récit d'expérience tient du monologue intérieur : la construction du sens est interne.

Les données de l'approche narrative peuvent être des notes de terrain relatives à des expériences partagées, des transcriptions d'entretiens semi-structurés, des récits d'événements. Les critères sur lesquels s'appuie le chercheur ne sont pas ceux du modèle expérimental (validité, fidélité et généralisabilité) comme dans le cas de la pédagogie de maîtrise et de certaines recherches stratégiques, mais plutôt ceux de la vérisimilitude (l'adéquation au réel) et de la transférabilité (Van Maanen, 1990). Dans le processus de recherche, on tâchera par exemple d'éviter l'illusion causale (Crites, 1986, cité par Connelly & Clandinin, 1990) qui amène un sujet à réorganiser le temps vécu en créant des liens interprétatifs qui n'ont que l'apparence des causes : ce n'est pas parce qu'un événement vient après un autre qu'il lui est lié causalement. De plus, les événements rapportés se distinguent des événements vécus.

L'approche narrative tranche en principe avec les modèles de formation technico-rationnels ; la perspective expérientielle adoptée implique d'autre part que l'objet ne se distingue pas de la conscience qui le fait naître, ce qui, au plan théorique, est un point de vue différent d'une métacognition qui, parce qu'elle se situe en connaissance de la connaissance, est transcendante plutôt qu'immanente. Dans une perspective phénoménologique, la science est inséparable de son contexte.

Cette unification du point de vue se retrouve dans la logique d'innovation narrative. Au sein des différentes voies (sociologiques, anthropologiques, philosophiques, psychologiques) de l'approche narrative se distingue une nette tendance à aborder les moyens biographiques et autobiographiques comme processus d'autoformation dynamiques, en construction professionnelle (Raymond, Butt & Yamagishi, 1991). Ainsi, cette orientation se caractérise comme une approche des fondements du professionnalisme en ce qu'ils sont inextricablement liés à l'histoire personnelle. À première vue, cette caractéristique est extrêmement attractive parce qu'elle semble à même d'unir conceptualisation, transfert et

recontextualisation dans un même schéma narratif, conférant au développement du soi professionnel une méthode de réalisation ayant son initiation (commencer son histoire), son développement transformateur (la quête des liens narratifs), et son dénouement dans la synthèse, dans l'écriture synergique, l'être neuf, réinventé, et l'innovation émergente.

Dans la pratique de formation toutefois surgit une série de contradictions. Certains formateurs libertaires imposent aux enseignants un journal de bord pour que ceux-ci réalisent leur autonomie ; ces enseignants cessent alors de venir en formation et le formateur doit créditer administrativement leur autonomie inattendue (Gitlin, 1990). Des chercheurs garantissent l'anonymat qui permet l'épanouissement de l'écriture en confiance, mais les enseignants exigent soudain d'être co-auteurs des articles publiés (J. Shulman, 1990). Une « autobiographée » est la proie d'attaques de ses collègues qui réproouvent son vedettariat dans une étude de cas devenue *best-seller* (Bullough, 1991). En formation initiale, des stagiaires passent des nuits blanches à remplir un journal de bord obligatoire ayant remplacé les listes d'objectifs. En classe, le traditionnel « Racontez vos vacances » devient « rédigez votre journal » ; les enfants de 3^e rédigent leur journal, les enfants de 4^e, de 5^e et de 6^e rédigent leur journal. Que faire en écriture au collégial ? – Rédiger son journal. En formation sociale, en éducation, chacun passe des heures à remplir un journal. Plusieurs chercheurs remarquent soudain que les journaux qu'ils analysent sont à la fois vides et pleins de mots creux, la réflexion est quasi absente, on ressasse les contenus de cours. L'intensification des activités professionnelles est telle que personne n'a plus le temps de réfléchir. Des formateurs de formateurs s'emparent alors de l'approche narrative et guident les fidèles vers l'éveil (*awakening*. Clandinin et Connelly, 1991). La quête de l'autonomie nécessiterait-elle l'obéissance à leur principes, prônés en méthode universelle ? Sans formation narrative, pas d'éveil ? Le processus d'innovation ascendante, par un glissement subtil, serait alors manipulé d'en haut, la dynamique des procédures serait gelée en savoirs déclaratifs dogmatiques.

Ces détails sont importants parce qu'ils lèvent le voile sur une arrière-scène insoupçonnée, propre à un paradigme influant dans la formation des enseignants. Bien que les promoteurs de l'autobiographie narrative aient saisi l'importance de l'autonomie dans la construction de la connaissance, ils semblent souvent avoir formalisé cette autonomie selon une méthode. *Dès lors que la méthode est généralisée en formation, le principe de généralisation empieète sur les processus d'individuation.* Dans le cas de l'autobiographie narrative, il est intéressant de constater que ce modèle de formation est contradictoire en raison même

de sa finalité paradoxale : provoquer l'autonomie. Mais l'éducation de masse n'est-elle pas contradictoire ? L'approche narrative peut être en partie invalidée en raison de la dimension ayant servi à la valider ; en effet, l'autobiographie en formation peut conduire à violer la personnalité des sujets, à favoriser une transposition onirique du réel, une schizoïdie ; ou, au contraire, à imposer une méthode de façon coercitive, à handicaper l'émergence d'« autres voies » convenant mieux à certains individus. Cette approche peut amener les enseignants à faire acte d'obédience vis-à-vis d'une formation privilégiée, d'un guide leur indiquant comment réfléchir ainsi que les critères de leur éveil comme s'ils pouvaient être généralisés. Un maître à penser pourra les empêcher de réfléchir et d'être eux-mêmes.

DISCUSSION

Dans les trois types de formation ci-avant, représentant trois perspectives paradigmatiques (trois lunettes différentes sur un même objet), le mécanisme de preuve sur lequel se fonde la théorie est chaque fois profondément affecté dans ses prémisses par des contradictions qui neutralisent la démonstration et la valeur de la preuve apportée. 1. La pédagogie de maîtrise est fondée sur la statistique paramétrique (norme gaussienne) quand bien même son concepteur prône une courbe de réussite dont les implications sont non-paramétriques ; les études majeures sur lesquelles s'appuie ce modèle sont biaisées, la preuve expérimentale fournie est biaisée en raison de l'inadéquation des objectifs testés à ceux des classes de contrôle et, en raison des tests, non standardisés. 2. La recherche stratégique indique l'importance du transfert et la nécessité des stratégies de contextualisation de la connaissance dans les domaines pratiques ; or, les stratégies d'apprentissage transférées dans ce modèle sont par définition décontextualisées, la tâche étant laissée à l'enseignant(e) de vérifier ce qui s'adapte à son terrain ; des études complémentaires sur la pensée des enseignants s'avèrent nécessaires et les formateurs de terrain gardent une primauté en formation. 3. L'approche narrative est censée libérer l'enseignant(e), le ou la rendre autonome ; mais elle l'assujettit à l'écriture, au compte rendu, à la confession, autres formes du contrôle social, pouvant entraîner de manière subtile une obédience conceptuelle. D'autre part, l'option narrative scinde le sujet en un objet d'écriture et contredit son propre fondement phénoménologique, unificateur du sujet et de son objet. En bref, dans les trois cas, l'argumentation utilisée pour imposer le modèle ne tient que partiellement devant un examen approfondi de l'adéquation de ses prémisses aux conclusions, aux résultats de leur transfert dans le domaine de la formation.

Pourtant, bien des enseignants, bien des formateurs et universitaires sont heureux de ces théories et leur trouvent un semblant de vérité, un côté pratique. De fait, en pratique, on ne peut se passer d'un cadre conceptuel. À ce titre, la validité de la preuve n'a peut-être rien à voir avec le succès d'une théorie, en sciences humaines. Quelle que soit la démonstration, l'important serait d'y croire, parce que l'assomption de vérité (re)donnerait l'espoir et le courage d'agir. En opposition à la position popperienne, il serait de première importance que les scientifiques assurent une crédibilité à leurs modèles, quitte à les rendre irréfutables. Ces théories se seraient imposées grâce à leur aspect doctrinal.

Si l'on examine les trois cas présentés, on peut être frappé que chacun représente une idée force, un mot d'ordre. La *pédagogie de maîtrise* a introduit l'idée de maîtrise et d'égalité des chances fondée sur la précision des objectifs et les régulations formatives. Cette idée force reste et guide les enseignants dans leurs classes : elle met en lumière un aspect du problème et permet de réfléchir en action. L'*enseignement stratégique* indique la force des stratégies déclenchées par la motivation, grâce au contrôle et à la connaissance de soi et du processus d'apprentissage. À la limite, peu importe que les stratégies proposées soient décontextualisées : elles donnent à l'enseignant(e) une direction de réflexion, un instrument de recherche active et de motivation professionnelle. Le rapport entre savoirs de recherche et connaissance pratique est alors dialogique, la contextualisation du savoir est l'affaire des gens du terrain. Dans l'*autobiographie narrative*, même si l'on se soumet à un cadre conceptuel normatif dont la (pré)science exclusiviste peut sembler toute romanesque, on peut avoir le sentiment d'évoluer vers une meilleure intégration de son histoire personnelle et professionnelle. L'espoir du progrès permet de maintenir un équilibre et, peut-être, une harmonie de vie, un éveil.

EN BREF

La théorie aurait le pouvoir symbolique d'activer les praticiens par efforts proximaux dans le débroussaillage des incertitudes à l'aide de concepts tranchants, assez simples pour être vraisemblables. Dans cette perspective, le pouvoir de la théorie, pour la pratique, serait essentiellement de réfracter l'énergie de travail en quelques symboles-clefs, sources de motivation. La motivation découle de la perception de la valeur de la tâche, de la perception de sa contrôlabilité, de son association à l'émotionnel, de la confiance aux ressources (Marzano et al., 1988). La théorie aurait le pouvoir de séduire et de subjuguier parce qu'elle abstrait du réel l'aspect significatif en éradiquant les contin-

gences. Elle modèle la pratique en laissant à l'individu, la liberté d'accomplir le détail de l'itinéraire. De là, deux hypothèses :

1. l'hypothèse pessimiste : Comme les professeurs des sciences de l'éducation, dans une perspective traditionnelle d'intensification des tâches, n'ont souvent pas le temps de contextualiser leurs théories, ils délèguent la responsabilité et ainsi le pouvoir de l'être et de l'agir à des chargés de mission, puis aux détaillants de leur croyance. La formation mêle alors conviction théorique et un certain messianisme pratique. Cette perspective, descendante, est fondée exclusivement sur le transfert de connaissances. Elle néglige le rôle de contextualisation des formateurs de terrain.

2. l'hypothèse optimiste : Comme l'enseignant(e) d'IUFM ou de Faculté d'Éducation reste un praticien de la formation universitaire, il ne fait que réverbérer sa propre pratique dans des cadres conceptuels en principe originaux, à charge pour les collaborateurs de terrain d'établir les relations bijectives entre leur expérience et le modèle mental que s'en fait le formateur universitaire. Cette perspective, que j'avais annoncée en prémices, est dialogique ; elle concilie les mouvements descendants et ascendants en formation, les réconcilie en mouvements parallèles et complémentaires. L'engouement motivationnel et la foi naissent de l'adéquation du modèle de la réalité proposé au vécu praticien.

J'opte pour un optimisme tout relatif : dans les deux perspectives, les savoirs de recherche ne semblent pratiques qu'en tant qu'on leur accorde foi. Or la conviction aveugle comme elle éclaire, les schémas expliquent comme ils limitent. Dans la quête du vrai, l'orientation critique est celle de l'envers du décor : la douche froide est un moyen d'éveil.

RÉFÉRENCES

- BIELACZYC, K., PIROLI, P., & BROWN, A.L. (1991). *The effect of training in explanation strategies on the acquisition of programming skills. Report CSM-3*. Berkeley, CA : University of California at Berkeley.
- BLOOM, B.S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation comment*, 1(2), 1-12.
- BLOOM, B.S. (1972). *Apprendre pour maîtriser*. Lausanne : Payot.
- BLOOM, B.S. (1986). Le défi des deux sigmas : trouver des méthodes d'enseignement collectif aussi efficaces qu'un précepteur. In M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor.
- BULLOUGH, R.V. (1991, avril). *Becoming a teacher: Personal teaching metaphors and case studies in preservice teacher education*. Article présenté lors du congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), Chicago, IL.
- CARROLL, J.B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- CARROLL, J.B. (1989). The Carroll Model - A 25-Year retrospective and prospective view. *Educational Researcher*, 18(1), 26-31.
- CLANDININ, D.J., & CONNELLY, F.M. (1991, avril). *Teacher Knowledge as narratively constructed knowing*. Article présenté au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), Chicago, IL.
- CONNELLY, F.M., & CLANDININ, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(4), 2-14.
- CRITES, S. (1986). Storytime: Recollecting the past and projecting the future. In T.R. Sarbin (Ed.), *The storied nature of human conduct* (pp. 152-173). New York : Praeger.
- EGAN, K. (1991, avril). *Narrative and learning*. Article présenté lors du congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), Chicago, IL.
- ELBAZ, F. (1991). Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19.
- FEYERABEND, P. (1979). *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris : Seuil.
- GITLIN, A.D. (1990). Educative research, voice, and school change. *Harvard Educational Review*, 60(4), 443-466.

- GUDMUNDSOTTIR, S. (1991, avril). *Pedagogical content knowledge: A narrative way of knowing*. Article présenté lors du congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA). Chicago, IL.
- GUSKEY, T.R., & GATES, S.L. (1985, avril). *A synthesis of research on group-based mastery learning programs*. Article présenté lors du congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), Chicago, IL. Document ERIC ED 262 088.
- EISNER, E. (1988). The primacy of experience and the politics of method. *Educational Researcher*, 20, 15-20.
- HÜBERMAN, M., Ed. (1988). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires - Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- JONES, B.F., Ed. (1990). *Dimensions of thinking: A review of research*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- JONES, B.F., Palincsar, A.S., Ogle, D.S., & Carr, E.G. (1987). *Strategic teaching: Cognitive instruction in the content areas*. Alexandria, VA : ASCD.
- KÜHN, T.S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- KULIK, C.L., KULIK, J.A., & BANGERT-DROWNS, R.L. (1990). Effectiveness of mastery learning programs: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 60(2), 265-299.
- MARZANO, R.J., BRANDT, R.S., HUGUES, C.S., JONES, B.F., PRESSEISEN, B.Z., RANKIN, S.C., & SUHOR, C. (1988). *Dimensions of thinking - A framework for curriculum and instruction*. Alexandria, VA : ASCD.
- POLANYI, M. (1962). *Personal knowledge - Towards a post-critical philosophy*. Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- RAYMOND, D., BUTT, R.L., & YAMAGISHI, R. (1991, mai). *Savoirs pré-professionnels et formation fondamentale des enseignantes et enseignants : approche autobiographique*. Communication présentée lors du 59^e congrès de l'ACFAS dans le cadre du colloque « Les savoirs des enseignants, leur formation et les fondements de leur compétence professionnelle. Sherbrooke, Québec.
- SCHOENFELD, A.H. (1985). *Mathematical problem solving*. New York : Academic Press.
- SHULMAN, J.H. (1990). Now you see them, now you don't: Anonymity versus visibility in case studies of teachers. *Educational Researcher*, 19(5), 11-15.

- SLAVIN, R.E. (1987). Mastery learning reconsidered. *Review of Educational Research*, 57, 175-213.
- SLAVIN, R.E. (1990). Mastery learning re-reconsidered. *Review of Educational Research*, 60(2), 300-302.
- TOCHON, F.V. (1989). Pour une approche cognitive et pédagogique de l'innovation. *Pratiques*, 63, 102-120.
- TOCHON, F.V. (1990). Didactique stratégique du français au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(2), 239-254.
- TOCHON, F.V. (1991a). *L'enseignement stratégique - Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*. Toulouse : Éditions universitaires du Sud (325 pages).
- TOCHON, F.V. (1991b). Entre didactique et pédagogie : Épistémologie de l'espace/temps stratégique. *The Journal of Educational Thought*, 25(2), 120-133.
- TOCHON, F.V. (1992, avril). *Presence beyond the narrative: Semiotic tools for deconstructing the personal story*. Article présenté lors du congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), San Francisco, CA. Document ERIC.
- VAN MAANEN, M. (1990). *Researching lived experience*. London, Ontario : Althouse Press.
- VERRET, M. (1975). *Le temps des études*, 2 volumes. Paris : Champion.
- VIENS, J.G. (1991, novembre). *Mots clés, hyper-médias et enseignement : aller au-delà de la fonction d'indexation pour une meilleure intégration pédagogique*. Article présenté lors du 3^e congrès des sciences de l'éducation de langue française, Ottawa, Ontario.
- WEINSTEIN, C.E., GOETZ, E.T., & ALEXANDER, P.A. (1988). *Learning and study strategies - Issues in assessment, instruction, and evaluation*. New York : Academic Press.