

LA SUPERVISION DE THÈSE COMME DÉMARCHE PLANIFIÉE DE RÉFLEXION SUR L'ACTION (1)

Thérèse LAFERRIÈRE*

Sommaire. *Pour répondre aux exigences spécifiques de la recherche en sciences de l'éducation, il semble que l'on puisse concevoir l'activité de supervision (direction de thèse ou de mémoire) autrement que comme une activité de « direction » stricto sensu d'un travail de recherche.*

En effet l'activité de supervision telle qu'elle est conçue ici (sûrement d'ailleurs en alternative à la tradition universitaire) ne conduit pas à une relation statique entre superviseur et supervisé, ni à un regard éloigné, mais critique sur le travail de recherche d'un étudiant.

Elle vise au contraire à établir une relation de dialogue dynamique entre deux pédagogues, dialogue s'inscrivant pendant toute la durée de la tâche à accomplir (la production de la thèse ou du mémoire) dans une dialectique relation/distance.

Elle vise à engager le couple enseignant/chercheur dans une réflexion sur l'action, dans une planification de cette réflexion, chacun y contribuant pour sa part, selon le contexte dans lequel il évolue et son expertise propre, exploitant la fécondité de l'« agir communicationnel ».

Ainsi conçue, la supervision apparaît comme une occasion privilégiée d'améliorer et d'approfondir la connaissance pédagogique : au praticien, elle permet de théoriser sa pratique de recherche en fondant de manière rationnelle son projet de recherche, au chercheur d'approfondir sa propre recherche en collaboration avec le praticien sur le terrain.

Summary. *To meet the specific requirements of research in Education Sciences, it seems as if supervising (dissertation supervising) should be regarded as something different from the stricto sensu supervision of a research work.*

Indeed supervising as it is regarded here (certainly against the stream of university tradition) does not lead either to a static relationship between supervisor and supervised or a distant look, but to a critical one on a student's research work.

It aims on the contrary at establishing a relationship based on a dynamic dialogue between two teachers, consisting throughout the work to achieve (the dissertation writing) in a relationship/distance dialectic.

It aims at leading the couple teacher/researcher to a reflection on action, a planning of this reflection, each one contributing to it according to the context he knows and his personal competence, exploiting the fertility of "communicational acting".

* Thérèse Laferrière est professeur, doyenne de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval-Québec.

Ce texte est extrait du Séminaire Gaston Bachelard : *L'expérience québécoise en matière de direction d'essais, de mémoires et de thèses*, Université de Nantes, 29-30 avril 1991.

(1) L'auteur remercie la collègue Marie Larochelle pour sa rétroaction avérée sur le présent texte. Elle remercie aussi les collègues Wilfrid Bilodeau et André Paré avec lesquels elle a eu maintes fois l'occasion de converser en matière de recherche sur les pratiques pédagogiques.

Supervision as such appears as a privileged opportunity of improving and deepening teaching knowledge: it enables the practising teacher to theorize his research practice by grounding his research project in a rational way, and the researcher to deepen his own research by working together with the school teacher.

L'activité de supervision de recherche sur la pratique pédagogique dont il est question dans ce texte repose sur le postulat que la pédagogie est à la fois art et science, action et recherche, théorie et pratique, d'où s'ensuit la proposition suivante : superviser, c'est inviter le ou la pédagogue/chercheur(e) à une démarche de nature réflexive sur son action (2), en puisant aux traditions herméneutique-phénoménologique et dialectique-critique. Dans cet ordre d'idée, la dyade superviseur(e) / supervisé(e) repère un thème de réflexion significatif, en conceptualise les aspects critiques, élabore des questions et, enfin, transforme le tout en un projet de recherche pédagogique. Essentiellement réflexion sur l'action et sur la réflexion-en-action, la supervision devient ainsi le lieu d'une mise en relation entre la théorisation d'une pratique et l'effectuation concrète de celle-ci dans des contraintes et un contexte particuliers. En d'autres termes, le projet de recherche de l'intervenant(e) fournit des occasions de médiation théorie-pratique non négligeables, en permettant la rationalisation discursive des fondements tacites de son action et, le cas échéant, leur transformation.

Ce type de supervision comporte des exigences qui peuvent diverger de la tradition dans le domaine. En effet, le plus souvent, les incitatifs institutionnels (entendre universitaires) privilégient un éloignement des pratiques éducatives concrètes, une rupture d'avec leur déroulement en temps réel. Dans cette optique, choisir de se rapprocher du terrain, voire de s'impliquer suivant un mode de collaboration réciproque, comme le suppose le type de supervision que je privilégie, revient à prendre position de manière peu orthodoxe sur le continuum relation-distance (3). Ceux et celles dont les travaux de recherche sont guidés par une perspective empiriciste ont tendance à affirmer qu'il s'agit là d'une position peu féconde du point de vue de l'enrichissement d'un corpus de connaissances, même si, du point de vue des praticien(ne)(s) qui font justement usage de ce corpus, il en va tout autrement : la narration et l'évaluation des démarches réflexives de leurs collègues leur permettent de mettre en relief leurs propres démarches, voire d'y jeter un éclairage nouveau.

(2) À l'origine d'une telle perspective, on retrouve la pensée intégrative et pragmatique de John Dewey, qui constitue toujours une source d'inspiration.

(3) Nous empruntons cette distinction (« I-Thou »/« I-It ») à Martin Buber, 1969.

Le texte qui suit relate ma façon de contribuer à la compréhension de la praxis éducative. Plus particulièrement, il consiste en un retour réflexif sur une quinzaine de démarches planifiées de réflexion sur l'action.

QUELQUES ÉLÉMENTS D'ORIENTATION

Différentes façons de connaître et d'être pratique ont été développées par les chercheur(e)(s) en sciences sociales et humaines. La recherche en éducation, tout en s'inscrivant dans leur prolongement, se doit, pour des raisons de spécificité sur les campus universitaires et d'applicabilité sur « les terrains », de repérer, nommer, comprendre, voire de modéliser, les phénomènes qui se produisent dans son champ d'études et ainsi contribuer à l'amélioration des pratiques éducatives (4). La création même des unités d'éducation dans les universités voulait répondre à une demande sociale qui réclamait que le processus éducatif soit pensé et analysé selon des démarches autres que spéculatives. Elles sont nées, a rappelé Georges Vigarello, de la « nécessité d'une réflexion sur une pratique dont les variétés, les sophistications, les enjeux se sont accrus ». (1982, p. 50) (5). On pensait ainsi que différents éclairages de la situation éducative (macroscopique ou microscopique) fourniraient et raffinaient progressivement la prise de décision des professionnel(le)(s) de l'éducation, qu'il s'agisse des politiques éducatives, des programmes scolaires, des acquis des élèves et de leurs intérêts et difficultés, des stratégies éducatives et pédagogiques, de la gestion du groupe-classe, du temps d'apprentissage ou, encore, du type d'erreur de compréhension de l'apprenant(e).

Étant donné, entre autres, l'ampleur du champ de l'éducation, les professeur(e)(s) d'université ont eu et continuent d'avoir l'embarras du choix quant à la nature de leur contribution particulière au développement des connaissances (6) sur l'éducation, en éducation et pour l'édu-

(4) Dans les facultés et départements de sciences de l'éducation du Québec comme ailleurs en Amérique du Nord, les façons de connaître et d'être pratique de la tradition empiriste analytique sont solidement établies alors que celles de la tradition herméneutique phénoménologique et de la tradition critique-dialectique ont un rayonnement plus restreint.

(5) Voir notamment le compte rendu des journées d'études organisées par le Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres, *Études sur l'Identité et la Constitution des Sciences de l'éducation*, Sèvres, 1982.

(6) Le Comité de recherche de l'Association québécoise des doyens et des directeurs des facultés et départements pour l'avancement des études et de la recherche en éducation a reconnu 15 grands domaines et 99 sous-domaines dans le *Répertoire des publications*

cation, selon l'intéressante distinction de Francine Best (1988). Et leurs façons de construire leurs objets d'études et de connaissance illustrent leurs façons de répondre aux attentes et, plus particulièrement, leur position sur le continuum distance-relation. Ainsi, les études réalisées « à proximité » des intervenant(e)(s), soit celles qui permettent l'analyse du singulier et qui sont dites pratiques sur un plan local, ne suffisent pas à celles et ceux qui veulent apporter une contribution à grande échelle qui transcenderait les différences de personnalité et les particularités de contexte.

Par ailleurs, la diffusion des produits de la recherche (qu'ils aient une portée locale ou générale) n'est pas chose facile : le champ est vaste, les agents sont nombreux, les besoins multiples et variables suivant les contextes, les représentations, les intentions et les obligations des intervenant(e)(s). En outre, la complexité des situations éducatives complique et perturbe l'applicabilité présumée des notions, des principes et des méthodes les mieux éprouvées. Car même si les demandes de prescription sont nombreuses en matière d'intervention éducative, le passage du descriptif au prescriptif (7) suppose la proximité des valeurs et des styles chez les personnes en cause et la prise en considération de la nature des contextes, de leurs contraintes et de leurs ressources. Paradoxalement, les théories et les pratiques solidement légitimées en milieu universitaire et les théories et les pratiques éducatives effectives en milieu scolaire en sont venues à être perçues comme deux réalités fort distinctes, voire deux univers. Et pourtant, le problème de la relation entre la théorie et la pratique est crucial pour que s'élabore, de manière cohérente et distincte, l'activité du ou de la professionnel(le) de l'éducation.

Au cours de la dernière décennie, plusieurs synthèses et bilans de l'évolution du secteur de l'éducation en milieu universitaire ont mis en question la pertinence sociale de l'activité de recherche qui s'y déroule (8), à laquelle d'ailleurs apparaît liée la spécificité des unités d'éducation au sein de l'université. Dans la foulée de ces critiques (et plus particulièrement en réponse au rapport Judge, 1982), le regroupement améri-

1988 des professeurs en sciences de l'éducation des universités du Québec. Voir aussi le *Répertoire des essais, mémoires et thèses, 1949-1989*, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1990.

(7) Compte tenu de la dimension axiologique, passer de « ce qui est » à « ce qui devrait être » est particulièrement difficile.

(8) Voir, entre autres : Harry Judge, 1982 ; Conseil des universités, Gouvernement du Québec, 1987 ; Guy Avanzini, 1987 ; Clifford et Guthrie, 1988 ; John Goodlad, 1990. Ces divers travaux tendent à montrer que l'enseignement demeure, somme toute, une « occupation » basée sur des connaissances de sens commun et anecdotiques plutôt que sur un corpus de connaissances relativement bien établi.

cain des doyens d'unités universitaires d'éducation (le « Holmes Group ») s'est ainsi donné comme mission de favoriser le rapprochement entre les chercheur(e)(s) de l'Université et les praticien(ne)(s) des milieux d'éducation. À cette fin, ce groupe oriente maintenant les décisions de ses membres vers un partenariat université milieu raffermi et promeut l'idée d'un continuum en matière de formation des enseignants et des enseignantes. En puisant aux acquis de la recherche en éducation, à ses procédés et à ses résultats, un nombre croissant de chercheur(e)(s) établissent ainsi aujourd'hui des collaborations avec des praticien(ne)(s) (« collaborative critical inquiry », « collaborative action research ») (9). Et l'on voit poindre de plus en plus l'idée que la compétence en recherche et la capacité de travailler dans les écoles sont toutes deux importantes pour les professeur(e)(s) d'université.

Dans la même veine, on commence aussi à reconnaître que la recherche-action doit faire partie des responsabilités du ou de la professionnel(le) de l'enseignement (10). Le retour de cette pratique de recherche, apparue dans les facultés d'éducation de l'Amérique au cours des années 50 avec Corey, n'est sans doute pas étranger à la popularité croissante du modèle du « Reflective practitioner » développé par Donald Schon (1983) et qui porte sur la clarification, par le ou la praticien(ne), de la rationalité qui sous-tend son intervention par le biais de l'analyse réflexive dans et sur l'action « reflection in and on action » disent les collègues américains, anglais, australiens et canadiens. D'une certaine façon, ce professeur du Massachusetts Institute of Technology ravive, en matière de formation professionnelle, la pensée et l'œuvre de John Dewey.

Les professionnel(le)(s) de l'éducation qui poursuivent des études avancées dans le domaine le font la plupart du temps par souci de mobilité professionnelle, d'efficacité dans leur travail ou, encore, par désir d'émancipation, de changement ou de compréhension intellectuels (11).

(9) C. Carr & S. Kemmis, 1986 ; S. N. ; J. Nias & S. Grounwater-Smith, 1988 ; Oja & L. Smulyan, 1989.

(10) À ce sujet, voir notamment le numéro spécial du *Peabody Journal of Education*, hiv. 1989, édité par D. W. Kyle et R.A. Hovda. La recherche action y est présentée comme une activité professionnelle en émergence : un mouvement continué dans lequel l'enseignant(e) peut s'engager (p. 105).

(11) À la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, près de la moitié des quelques 850 étudiant(e)(s) des programmes de deuxième et de troisième cycles sont inscrits à temps partiel et occupent un emploi comme professionnelle de l'éducation. Les objectifs généraux des programmes d'études de deuxième et de troisième cycles de l'Université Laval sont essentiellement ceux de connaître et d'apprendre à faire de la

Quant à la teneur de leur thèse ou mémoire (12), elle procède d'intérêts de tous ordres pratiques (13). Certains enseignant(e)(s) s'intéressent ainsi à l'élaboration d'un outil ou à l'utilisation d'une méthode ; d'autres axent leurs travaux vers la transformation plus globale d'une pratique ; d'autres enfin se concentrent plutôt sur l'analyse critique de leurs grilles habituelles d'interprétation. Mais, en tout état de cause, chacun(e) d'entre eux et elles se rendent rapidement compte que les questions qui les intéressent en tant que praticien(ne)(s) ne sont pas nécessairement celles auxquelles s'intéressent les chercheur(e)(s) et ce, quelle que soit l'orientation privilégiée (14). Ils et elles apprennent tout aussi rapidement le fait que se dire « en recherche » ne suffit pas et qu'il leur faudra penser à l'opérationnalisation effective d'un projet particulier. Le cas échéant, leur intérêt pour une démarche de questionnement à saveur holistique et « impliquée » peut être considéré suivant divers modes de réflexion sur les pratiques éducatives. Mais de telles démarches n'ont pas la faveur de tous les superviseur(e)(s) et, fréquemment la recherche-action et la recherche dite scientifique seront conçues dans les termes d'une opposition binaire plutôt qu'appréciées selon leur pertinence, les postulats qui les fondent et les finalités qu'elles poursuivent. De la praxéologie à la scientificité en matière d'éducation et de pédagogie, la route est ainsi longue et les embûches nombreuses et variées. Toutefois, on ne peut impunément faire fi des diverses possibilités de collaboration qui sont susceptibles d'éclairer les questions pédagogiques et les problèmes éducatifs, et de favoriser la compréhension et l'amélioration des pratiques locales. C'est en ce sens que j'interprète et que j'adhère à l'invitation d'Habermas à l'« agir communicationnel ».

L'ANALYSE DE PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Bien avant que la formation à l'enseignement relève de l'université, l'analyse de l'enseignement existait déjà dans les facultés et départe-

recherche dans un domaine donné (initiation à la recherche au 2^e cycle ; formation de chercheur(e)(s) au 3^e cycle). En éducation, les principaux domaines d'études et de recherche sont les suivants : administration et politique scolaires, counseling/orientation, activité et éducation physique, didactique, mesure et évaluation, psychopédagogie et technologie de l'enseignement. Pour satisfaire aux exigences d'une formation de maîtrise ou de doctorat, il faut produire un essai, un mémoire ou une thèse.

(12) Le terme thèse est depuis 1985 réservé aux programmes de doctorat.

(13) Voir Jürgen Habermas, 1974, 1987 ; voir Max Van Manen, 1977.

(14) Notons toutefois qu'il est d'observation courante que la recherche en éducation procède le plus souvent de la tradition empiriste analytique.

ments d'éducation de l'Amérique du Nord. Par exemple, au département d'éducation de Chicago, Judd, le directeur qui succéda à Dewey en 1920, substitua aux pratiques de recherche d'alors des pratiques à orientation empiriste-analytique (15). Les travaux de Lewin inspirèrent bien quelques recherches-action en éducation au cours des années 50, mais c'est plutôt l'analyse systématique de l'interaction maître-élève(s) qui allait devenir la voie royale de recherche comme en témoigne éloquentement le florissement des grilles d'analyse des comportements de l'enseignant(e) en salle de classe des Flanders, Joyce et autres dans les années 60. Préoccupés par le contrôle, les chercheur(e)(s) s'intéressaient ainsi à repérer les régularités (selon le schéma processus – produit) en vue d'en déduire des prescriptions pour l'enseignement. En ce qui a trait aux variables dites de contexte, ces grilles d'analyse s'avèreront toutefois fort insuffisantes et, par un curieux retour du pendule, le « singulier » retrouvera une place dans les pratiques d'analyse via l'entrée en sciences de l'éducation des méthodes ethnographiques en usage (autour de 1930) à l'École de Chicago ; Philip Jackson (1968), et d'autres par la suite, ont ainsi axé leurs recherches sur la connaissance approfondie (entendre contextuelle) des situations éducatives (16). Aujourd'hui encore, alors que l'efficacité de l'enseignement constitue toujours un objectif de recherche important dans la tradition empiriste-analytique et positiviste, les travaux qui s'intéressent aux contextes se maintiennent et se font même plus nombreux. Des investigations prenant en considération notamment la capacité de délibération de l'enseignant(e), ont vu le jour, portant, entre autres, sur la pensée de l'enseignant(e). Évacuée par la porte arrière, l'analyse réflexive revient par devant, si l'on peut dire, avec pour conséquence, et nous paraphrasons Touraine, le retour de l'acteur ou, si l'on emprunte à Ricœur (17), la nécessité de reconstruire la phénoménologie de l'agent, via l'étude de la raison qui l'anime, son ou ses motifs (1990).

Ce survol des pratiques d'analyse de l'enseignement est certes très schématique et plutôt caricatural, mais néanmoins utile. Il me permet en effet de situer ma propre orientation en tant qu'agente en situation de supervision de praticien(ne)(s) qui poursuivent des travaux qui, à leur terme, auront le statut de mémoire ou de thèse. Cette orientation est,

(15) Voir W.T. Whyte, 1982.

(16) Entendre situation éducative dans le sens de « Quelqu'un qui enseigne quelque chose à quelqu'un dans un contexte donné. » (J. Schwabb, 1973).

(17) Après avoir consacré nombre d'années à approfondir l'œuvre d'Husserl (et l'accent que mettait ce dernier sur le « secing », sur une visée objectivante), Paul Ricœur soutient qu'en ce qui regarde l'étude de l'action, l'hypothèque du primat de la représentation ne peut être levée.

bien sûr, le résultat, toujours inachevé et provisoire, de mes choix épistémologiques, axiologiques et ontologiques en matière d'éducation. Je m'intéresse ainsi à l'activité du pédagogue en situation éducative depuis déjà bon nombre d'années (18), tout en poursuivant, dans une perspective toujours pragmatique, ma quête en regard de ce qui peut être viable, valable et « réel ». Le problème du rapport théorie-pratique mis en exergue par les enseignant(e)s en exercice est aussi le mien. En ce sens, les questions que l'on peut regrouper sous la rubrique du questionnement épistémologique me semblent particulièrement cruciales. En effet, se doter d'une épistémologie pertinente, ce qui est, on l'admettra, un travail théorique, n'est-il pas des plus pratiques ? Deux exemples me serviront pour illustrer cette assertion. Alors que j'en étais venue à concevoir, à partir de mes interprétations de Piaget et de Polanyi (1958), que la connaissance est une affaire personnelle et que l'acte de connaître est un processus d'abord individuel, il me fallut par la suite nuancer cette conception : les actes d'apprentissage sont aussi des actes sociaux, construits et communiqués dans un langage, situés dans une histoire et un temps donnés et s'inscrivant dans des contextes intellectuels, interpersonnels et culturels précis. Le passage d'une théorie du sujet à celle de l'acteur social, si l'on peut dire, me semble ainsi s'imposer. Autre exemple : bien que je continue de soutenir, avec des collègues constructivistes, que ce qu'une personne connaît n'étant qu'information pour une autre et que, pour transformer l'information en connaissance, l'agent(e) (apprenant(e) ou enseignant(e)) doit mettre à l'épreuve cette information dans son expérience personnelle, l'hypothèque du passage à l'action (19) est maintenant pour moi levée. Ma compréhension du principe voulant que connaissance et action sont étroitement liées s'est transformée en accordant davantage de place à l'expérience de la réflexion (20), ce qui, du coup, a contribué à élargir mon éventail des stratégies pédagogiques qui favorisent l'acte de connaissance, ce qui est, une fois de plus, éminemment pratique. Cela dit, revenons à l'objet de ce texte.

(18) Dans le cadre de mes études de maîtrise, j'ai effectué une étude de cas qui consistait à offrir des rétroactions à un enseignant sur ses interactions en classe, et à en apprécier les effets (1974).

(19) Voir l'illustration fournie de « cette hypothèque » dans J. Nias & S. Groundwater-Smith, *op. cit.*, p. 256.

(20) Et ce, indépendamment du débat sur l'expérience de la réflexion en tant qu'expérience sensorielle (voir H.G. Gadamer, 1975).

L'activité de supervision de recherche, en tant qu'activité individualisée de formation, est un lieu qui permet la conversation (21), le dialogue entre pédagogues (22). La dyade enseignant (e)/chercheur(e) doit cependant évoluer au moyen d'une constante négociation de la dynamique, ou dialectique, « relation-distance ». L'implication est considérée comme inéluctable, voire nécessaire, pour les deux sujets et ce, chacun à sa façon. Bien sûr, une relation doit d'abord s'établir pour que l'échange soit riche et viable ; il faut écouter, s'ouvrir réciproquement aux différentes formes de langage, ne pas craindre la confrontation (23). Des temps privés de réflexion sur son expérience pédagogique sont à aménager par l'enseignant(e), et leurs résultats à réinvestir dans la conversation de la dyade. Opter ainsi pour l'implication (24) plutôt que pour la seule distanciation ne signifie toutefois pas faire l'économie de l'exigence d'objectiver. Le « contrôle » de l'implication se produit quand les deux sujets, partant de leur horizon respectif et expérientiel, interagissent et négocient afin de définir et d'interpréter une situation d'action. Du point de vue de l'enseignant(e), ce contrôle sera peut-être initialement compliqué par la difficulté même de mettre à distance ce qui est si « proche » et la supervision devra alors faciliter l'instauration d'un espace de distanciation de l'expérience. Pour ce faire, place devra être laissée à la critique réciproque et à la recherche de consensus tout à la fois. L'intersubjectivité qui se construit entre les membres de la dyade (consensus et dissensus) constitue, à cette étape, le principal dispositif d'objectivation, entendue comme la construction d'un objet d'étude. La reconnaissance de la valeur de celui-ci suppose une objectivation plus large. Nous y reviendrons. Pour l'instant, retenons que, préoccupation constante, l'objectivation est conçue cependant d'une tout autre façon que celle que privilégie l'orthodoxie en matière de scientificité.

(21) À bien des égards, le métalogue, qui est une « conversation sur des matières problématiques » (Bateson, 1977, p. 23), constitue une métaphore intéressante de cette activité de supervision. En effet, les questions qui y sont abordées peuvent être qualifiées de « matières problématiques » et ce, tant du point de vue de l'intervenant(e) que du ou de la superviseur(e) et de celui des chercheur(s) dans le domaine qui en font leur pain-quotidien et l'objet de leurs incessants débats. Par ailleurs, la structure même de cette conversation peut elle aussi devenir objet de problématisation. Voir à ce propos, M. Larochelle & J. Désautels, 1990.

(22) Et ce, malgré les statuts différents des membres de la dyade.

(23) Voir C.E. Moustakas, *Rencontre et confrontation*, ch. 4, 1967.

(24) Voir J. Ardoino, « Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant », in *Les actes du colloque de l'AFIRSE*, 1990.

D'orientation herméneutique-phénoménologique, les premières rencontres sont consacrées à la mise à plat de certaines des conceptions implicites de l'enseignant(e) ; sa relation au monde de l'enseignement, à son groupe-classe (une province du « lifeworld ») sont explorées. L'épistémologie de l'enseignant(e) (ses propres représentations de l'acte de connaître), son savoir, ses explications, son monde de significations, ses intentions, ses sentiments et ses habiletés constituent autant de possibilités d'exploration. Ici, comprendre signifie donner relief et sens au monde privé de l'expérience consciente du sujet, à son cadre interne de référence et à son point de vue sur ce qu'il désigne réalité, tout en portant attention aux descriptions qu'il fournit de son contexte d'enseignement. Toutefois, l'exploration herméneutique-phénoménologique ouverte, soit celle qui viserait à rendre visible et compréhensible à l'enseignant(e) son expérience et son action, et à cerner les significations qu'il ou elle y attache, est tout à fait irréaliste – et trop contemplative pour moi. Aussi, c'est plutôt dans le sens où elle recèle un potentiel réflexif et des engagements volontaires que la démarche s'inscrit, à mon avis, dans l'orientation herméneutique phénoménologique (25).

Par ailleurs, comme le développement professionnel des enseignant(e)(s) est devenu pour moi un objet de recherche, voire une obligation morale personnelle, et que je crois disposer de certains moyens pour y travailler, j'opte facilement dans le contexte de cette supervision pour des démarches de recherche à visée praxéologique, c'est-à-dire des démarches orientées vers l'action pédagogique optimale dans une situation éducative donnée. Théorie et pratique sont ainsi vues comme mutuellement constitutives et partie prenante du projet de l'enseignant(e), cette conjugaison visant à ce qu'il ou elle réfléchisse (ou théorise) sa pratique, maîtrise de nouveaux outils et méthodes afin de rendre celle-ci plus pertinente et exerce plus de contrôle réflexif dans son propre contexte de travail (26). Bien que la perspective critique des démarches émancipatoires (27) ne soit pas ici pleinement épousée, l'action professionnelle de l'enseignant(e) est néanmoins sujette à l'ana-

(25) Dans la tradition herméneutique phénoménologique, l'expérience ne s'inscrit pas, dans une suite causale d'événements comme l'a présumé Hume (tradition empiriste analytique).

(26) L'atteinte, par cet agent, d'un meilleur degré de conscience critique et de cohérence entre sa théorie et sa pratique, lui donnera plus de contrôle dans une situation éducative donnée. Le contrôle est donc ici vu comme une conséquence de l'activité de recherche plutôt qu'un élément essentiel de définition.

(27) Voir Kenneth Zeichner, 1987. Voir la notion d'« empowerment », Patti Lather, 1986.

lyse critique (28). Avec l'enseignante ou l'enseignant intéressé à poursuivre de cette façon sa formation continue, je m'engage donc, en quelque sorte, dans un processus de reconstruction de connaissance, qui peut être dit dialectique et réciproque.

LA DÉMARCHE

Investiguer la pratique de l'agent(e), en collaboration (29) et de manière systématique, est ici conçu comme un processus de recherche (30). Heuristique, ce processus comprend les étapes suivantes : 1) clarification de l'orientation pédagogique de l'enseignant(e) et choix d'un projet de recherche pédagogique ; 2) planification du projet ; 3) inter-action et retours réflexifs ; 4) présentation et organisation des données ; 5) communication du projet, depuis les intentions premières jusqu'à l'appréciation des résultats (31). Chaque membre de la dyade, partant de son contexte particulier, de son expertise propre et de son point de vue unique, s'engage ainsi à la réalisation de la tâche en y apportant la contribution que seul lui ou elle peut y apporter.

Accompagner un(e) enseignant(e) de carrière dans une telle démarche signifie donc lui faire clarifier au départ son intérêt (32) et, pour cela, le resituer dans sa double expérience éducative d'apprenant(e) et d'enseignant(e). Tout en cherchant à être présente et à répondre à ce qui se manifeste (33), je repère certains éléments de ses modèles théoriques, de ses construits, de ses conceptions implicites, de ses modalités d'actions et de significations qu'il ou elle attache à sa pratique. Un processus d'écriture

(28) Le travail demeure au plan professionnel (incluant les plans personnel et inter-personnel). Aucune tentative d'influer explicitement sur les plans institutionnel et structural comme le proposent Carr & Kemmis, 1986, n'a à date été faite.

(29) Et ce, de mon point de vue, notwithstanding la variété des formes de collaboration.

(30) L. Stenhouse, dans son œuvre pionnière en matière de recherche action avec des enseignant(e)s anglais soutenait vigoureusement qu'une démarche de questionnement peut être considérée comme une démarche de recherche si elle est poursuivie systématiquement. C'est d'ailleurs cet auteur qui a promu la vue que l'enseignant(e) doit aussi être chercheur(e). (« teacher as researcher », 1975) Voir aussi J. Nias & S. Groundwater-Smith, 1988, p. 2.

(31) À toutes les étapes, le contact avec des écrits (documentation scientifique et autres) est important. Les habitudes de lectures sont souvent à réviser car lire en y confrontant son expérience n'est généralement pas une habitude acquise.

(32) Ce qui entraîne la superviscure à faire en quelque sorte de même.

(33) Je pratique la méthode dialogique de Martin Buber : regarder avec l'autre un objet d'étude, lui laissant l'espace d'entrer en relation avec cet objet, de prendre conscience de ses représentations de cet objet et de les exprimer.

ture s'engage (34). Alors que la dyade a l'occasion d'échanger, la confiance mutuelle se bâtit (35). Le sens des questions qui habitent l'enseignant(e) commence à poindre et leur mise en perspective métaphorique est parfois fort utile pour en clarifier les significations. Par ailleurs, il importe, si le temps est entre autres un enjeu, que l'enseignant(e), en « révisant » sa pédagogie, ne la remette pas tout en question ; aussi, faut-il construire sur l'appareusement solide (points forts de sa compétence). Trois à cinq rencontres donnent déjà un aperçu assez substantiel de l'orientation pédagogique de l'enseignant(e) et permettent de focaliser sur une ou des préoccupations. La démarche de réflexion sur l'action, demeurée jusqu'alors éloignée d'un projet d'action, se tourne vers l'exploration de la disposition de son acteur(e) à l'égard de projets liés à une préoccupation ou à une fascination particulières, de la compréhension qu'il ou elle en a. Il faut ensuite penser à traduire l'une ou l'autre en une ou des question(s) susceptible(s), à la suite d'une conceptualisation éclairée, de devenir l'objet d'un projet de recherche pédagogique. À cet effet, le médium écrit est précieux et la clarification explicite des buts, objectifs, politiques d'action et principaux moyens pédagogiques de l'intervenant(e) produit un effet structurant d'autonomisation.

Pour planifier une démarche de réflexion sur l'action, des conditions réciproques d'ouverture, de centration et sur la tâche et sur les personnes ainsi que des connaissances relatives au projet de recherche doivent être présentes. Alors que le ou la supervisé(e) poursuit la mise à plat de sa théorie implicite, tout en prenant connaissance de manière créative et critique d'éléments de la documentation existante (scientifique et artistique), les assises conceptuelles ou théoriques d'un projet commencent à prendre forme. À cette fin, il faut guider la personne vers la documentation pertinente, baliser (du moins en partie) son exploration et l'encourager à lire de manière dialogique et métacognitive, c'est-à-dire à porter attention sur ce que l'information nouvellement disponible vient ajouter ou transformer dans sa connaissance. L'écriture doit aussi être encouragée (tenue d'un journal de recherche ; rédaction de textes en vue des rencontres de supervision) et ces écrits doivent faire

(34) L'enseignant(e) est encouragé à commencer à jeter sur papier les principaux éléments constitutifs de sa pédagogie (valeurs, buts, croyances, compétences, etc.).

(35) Dans le cas du ou de la superviseur(e), cette confiance sera fonction de sa perception des acquis de l'enseignant(e) : capacité d'articuler sa pensée, capacités d'observation et d'analyse, curiosité intellectuelle, aisance avec l'écriture, pensée créatrice, conscience, intelligence de son groupe-classe, fondements en matière de pédagogie, capacité de tolérer l'ambiguïté, capacité d'être bien avec le complexe, une attitude de questionnement face à sa pédagogie et un intérêt à mieux comprendre son action.

l'objet d'une rétroaction. La rationalité du projet étant clarifiée, une planification plus serrée de l'intervention suivra : précision du geste, adaptation au vécu du groupe-classe concerné, élargissement du réservoir d'idées concrètes. Les premières interventions, et le retour sur celles-ci, permettront d'améliorer l'action, de solidifier le projet (36).

Le projet va de l'avant. La capacité de délibération de l'enseignant(e) en cours d'interaction au sein du groupe-classe, appuyée sur une planification soignée (réflexion sur l'action), est sollicitée (réflexion dans l'action). Toutefois, si bien planifiée que soit son intervention, l'enseignant(e) devra prendre nombre de décisions sur le tas, improviser dans l'immédiateté de l'interaction (côté gestion de classe, côté contenu et processus didactico-pédagogique). C'est pourquoi la prévision de plusieurs activités de même nature aura été suggérée (par exemple, trois sorties scolaires et leur exploitation pédagogique). Aux fins de la réflexion sur l'action et de l'appréciation des résultats du projet, un dispositif de techniques d'enquête (sur l'action et sur les conséquences de l'action) devra aussi avoir été défini : magnétophone, vidéo, tenue de journal, de préférence juste après l'activité, observation *in vivo*, échange verbal avec la superviseure.

D'activité en activité, d'expérimentation en expérimentation, de retour réflexif en retour réflexif, l'enseignant(e) évolue vers une théorie et une pratique co-constituées et articulées de manière plus satisfaisante. Il lui faudra alors s'habiliter à décrire finement et fidèlement l'action, c'est-à-dire son expérience de l'action, du moins ce qui peut être communiqué. En cours de route, par mouvements successifs (et spiroïdaux) de « relation-distance », d'« implication-distanciation » et d'« observation-participation », une reconstruction de la préoccupation à l'origine du projet aura probablement eu lieu et une compréhension nouvelle du contexte dégagée. Puisque l'exploration émancipatoire devra se traduire, en bout de course, par la production d'une thèse, d'un mémoire, les données recueillies contribueront à l'objectivation du point de vue de l'agent(e), devenu observateur(trice) de sa propre action, sur ce qui s'est passé. Bien que la signification des données est nécessairement subordonnée à la perspective propre du ou de la pédagogue-chercheur(e), à ses expériences personnelles et professionnelles, celle-ci peut être du

(36) Des treize thèses de maîtrise en psychopédagogie que j'ai supervisées, plus de la moitié l'ont été selon cette approche. Les thèses doctorales ayant d'autres objectifs et enjeux, l'analyse systématique, par l'intervenant(e), de sa propre intervention ne peut suffire. Je reviendrai là dessus.

moins en partie objectivée et mise en contraste par la présentation de différents profils de l'action menée ; la proposition d'une variété de descriptions est suggérée (37).

En outre, comme le tout s'inscrit dans un processus de production de connaissances officielles, l'objectivation susmentionnée doit déborder du consensus privé ou de petits groupes et devenir « affaire publique », si l'on peut dire. En d'autres termes, une sanction institutionnelle est attendue, de même que les privilèges qui y sont rattachés ; la démarche ne peut donc demeurer privée et sera rendue publique par le dépôt de la thèse ou du mémoire. Cette finalité est de taille et, d'une certaine façon, régle la conduite de recherche, bien que la rhétorique que le ou la pédagogue-chercheur(e) produira sur celle-ci diffèrera de son effectuation même. En ce sens, ses conceptions implicites (« theories-in-use ») auront fait l'objet d'une investigation privée (seul, en dyade et, possible-ment, en groupe restreint) avant d'être communiquée au sens étymologique du terme et soutenue. Cette première exploration « libre » lui aura permis de découvrir certains éléments constitutifs de sa pédagogie ; ces mises à plat auront ensuite été prolongées (entendre éprouvées) dans la réalisation d'un projet de recherche pédagogique particulier. L'aller-retour entre l'action et la réflexion l'aura donc préparé à changer de « posture », soit à rendre la conceptualisation (ou théorisation) de sa pratique publique et, ce faisant, à contribuer aux théories éducatives (au sens large). Il est attendu qu'il ou elle propose une description riche et féconde, plutôt qu'une prescription aride, inhibante, du projet et de ses constituants (formulation, mise en œuvre et évaluation). Il lui faut trouver le temps de la rédiger dans un langage approprié. Mener à terme le projet signifie donc dans ce contexte maintenir un intérêt pour la rétrospection, s'occuper à « ressasser l'histoire » alors que, pour la plupart de ces pédagogues-chercheur(e)s toujours en exercice, le quotidien sollicite et l'action présente de nouveaux défis (38).

(37) Tout au long de la démarche et sur le plan technique, mon rôle consiste essentiellement à 1) outiller l'enseignant(e)/chercheur(e) et ce, davantage au niveau du processus de recherche qu'à celui du contenu strict du projet (par exemple, fournir des textes sur l'analyse réflexive des grilles d'analyse) ; 2) rétroagir sur les descriptions de l'expérience, de l'action (contenu et méthode) (par exemple, faire préciser le vocabulaire utilisé ; s'entendre sur le sens des mots, leurs significations ; suggérer des profils descriptifs différents) ; 3) proposer des mises en relation entre ces descriptions et le savoir disponible (construire l'objet d'étude, de connaissance) ; 4) l'aider à trouver des « évidences » ; 5) aménager des confrontations ; 6) négocier des échéances ; 7) et, enfin, repérer et expliciter les processus en jeu au sein même de la dyade.

(38) N'est-ce pas en quelque sorte l'exigence d'exprimer, de répondre à l'engagement pris, qui conduit ma réflexion en cours d'écriture du présent texte ! « C'est ce qui signifie pour moi le primat de la communication sur la représentation, » soutiendrait le collègue W. Bilodeau.

La production du document final est en soi l'occasion d'un autre type d'apprentissage : certes il y a celui lié à l'aisance accrue dans l'usage du médium écriture (39). Mais il y a plus. Sous-jacent à ce procès (au double sens du terme, à savoir processus et procès juridique), il y a un défi de taille, celui d'aller au-delà du « soft-thinking », de la seule pensée reconfortante, pour rendre publiquement viables les données expérimentelles issues de la pré-action (planification du projet), de l'inter-action (en situation de classe) et de la post-action (évaluation des résultats du projet). Faire preuve d'une position intellectuelle acceptable selon les canons dans le domaine tout en demeurant fidèle et proche du projet pédagogique réalisé, tel est l'enjeu. La rétroaction vise dorénavant l'atteinte d'un style approprié de présentation, de rhétorique sur l'action afin de faire « partager ses représentations », de participer à leur « véhiculation » (40).

QUELQUES RÉSULTATS

La dyade qui s'engage dans une démarche planifiée de réflexion sur l'action accepte de se livrer à un type de questionnement situé à l'intersection des exigences de l'action efficace (41) et de la performance intellectuelle sanctionnée par un diplôme universitaire. Tout au cours du processus de réalisation du projet pédagogique, les choix effectués sont balisés et régulés par la tension existant entre ces deux polarités ; ils résultent de leur dialectique. La superviseure aura eu la prudence, entre autres, de s'enquérir de la disposition à réfléchir de l'enseignant(e), de son dynamisme et de son engagement au plan pédagogique, voire de son besoin de tout préparer et de contrôler ; la superviseure aura aussi su, se sachant passionnée des incursions dans l'univers des possibles, « limiter » sa propre réflexion suivant les ressources mais aussi les contraintes que l'enseignant(e) rencontre dans son action. Reculer les limites de l'action et de la pensée de l'agent étant toutefois, en quelque sorte, la tâche principale du ou de la superviseur(e), l'enseignant(e) aura aussi manifesté un net penchant pour l'expérimentation, voire un certain goût du risque. L'habilitation à l'analyse réflexive ayant été poursuivie de

(39) Dans la plupart des cas, l'exercice d'écriture est le plus long et l'un des plus exigeants réalisés par le ou la candidat(e).

(40) Les expressions sont de Moscovici, telles que rapportées par J. Ardoino, « Processus éducatifs et représentations », in AFIRSE, *Les nouvelles formes de la Recherche en Éducation, au regard d'une Europe en devenir, op. cit.*, p. 115.

(41) Voir Y. St-Arnaud, 1990.

manière relativement intensive au cours des trois ou quatre années qu'aura duré la démarche, il est plausible de croire que la capacité acquise de réflexion sur l'action se sera étendue à d'autres situations de la vie professionnelle de l'enseignant(e) (42). À noter que les pédagogue-chercheur(e)(s) qui se sont penchés sur leurs connaissances pratiques ont eu tendance à exprimer, lors du dépôt de leur thèse, de leur mémoire, que la démarche leur avait permis d'apprendre beaucoup sur eux et elles-mêmes et qu'elle avait eu un effet intégrateur dans leur vie professionnelle. En plus du perfectionnement (43) et non de la spécialisation acquis en rapport avec le projet pédagogique réalisé, ces agent(e)(s) disent mieux comprendre dans l'ensemble leur expérience éducative. Les échos de leur démarche de recherche dans leur vie professionnelle peuvent aussi être autres. Par exemple, une démystification de la documentation scientifique ayant été poursuivie, leur usage futur des produits de la recherche est susceptible d'être différent et plus averti. Celui ou celle qui, en outre, se sera penché sur sa représentation de la supériorité des produits des chercheur(e)(s) universitaires sera davantage capable de situer ces travaux dans leur perspective propre et d'y repérer notamment leur idée d'objectivité (« détachée » ou contextuelle). J'avance donc qu'un résultat de l'approche est une meilleure compréhension (« verstehen ») par l'agent(e) de ses propres possibilités et compétences dans le contexte de son « lifeworld » pédagogique (44).

Bien que les démarches planifiées de réflexion sur l'action demeurent, somme toute, plus « artistiques » (45) que « scientifiques », leur

(42) Les démarches de réflexion sur l'action qui ont débouché sur des thèses ou mémoires de maîtrise ont porté sur les questions suivantes : la mise en place de structures de collaboration entre pairs en classe de biologie ; le rapport adulte-enfant en classe maternelle ; l'installation et le fonctionnement d'ateliers d'écriture (école régulière et école « alternative ») ; l'expression dramatique et l'apprentissage du français en classe spéciale ; le jeu de rôles en tant que stratégie d'apprentissage dans une classe du deuxième cycle du primaire ; la rétroaction de l'enseignant(e) en classe spéciale.

D'autres thèses, réalisées par des praticien(ne)(s) œuvrant hors du groupe-classe, ont porté sur la gestion de conflits dans une école primaire, l'apprentissage entre pairs, le travail sur des situations inachevées, l'utilisation d'un journal par des stagiaires en enseignement et l'aide à l'enfant en difficulté d'apprentissage.

Dans ce type de démarche, il pourra y avoir là aussi des abandons ; cependant, les raisons semblent différer (par exemple, l'enseignant(e) perd son emploi).

(43) Capacité d'opérationnaliser des intentions, de prendre des décisions, de situer et de mener à terme un projet et d'en rendre compte en l'insérant dans ce qui est connu publiquement, etc.

(44) Dans la foulée des travaux d'Heidegger. Voir aussi Amedeo Giorgi, chapitre I, 1985.

(45) Au sens d'E. Eisner, 1981.

communication n'en demeure pas moins pertinente, ne serait-ce qu'au titre de projets d'innovation pédagogique. Ce sont aussi des descriptions de pratiques éducatives qui éclairent ce qui motive les actions d'un(e) enseignant(e), donnent une appréciation de la complexité de son quotidien, fournissent des repères pour l'intelligibilité de pratiques particulières, etc. Avec les collègues Ardoïno et Mialaret, je soutiens donc que « la pédagogie s'intéresse aux conditions optimales, rationalisées, de transmission des savoirs, des savoir-faire et même des savoir-être » si bien sûr, « la connaissance produite se situe au niveau de l'expérience vécue et elle ne prend toute sa valeur que dans le cadre où elle a été produite » (46). N'est-ce pas le propre d'ailleurs de toute connaissance ? Toutefois, lorsqu'après la lecture de l'un de ces documents (thèse ou mémoire), un(e) praticien(ne), œuvrant dans un contexte similaire, exprime « Je me suis retrouvé(e) là-dedans ! », il faut alors reconnaître que la contribution du pédagogue-chercheur(e) a franchi un pas de plus dans l'ordre du discours car, disons-le, les productions susceptibles d'accroître la conscience des enseignant(e)(s), et la conscience des chercheur(e)(s), relativement à la capacité de délibération de l'enseignant(e), ne sont encore guère nombreuses.

Au fur et à mesure que des voix d'enseignant(e)(s) deviennent considérées dans le corpus de base de l'enseignement (47), la visibilité de leur expérience et de leurs jugements en tant qu'agents s'accroît ainsi que celle de la singularité des contextes de leurs pratiques d'intervention. Rappelons que la recherche sur les pratiques éducatives a ses propres modes de cueillette et d'analyse de données (généralement qualitatives) (48) et ses propres dispositifs (49). Décrire des actions, de façon à leur

(46) Voir « L'intelligence de la complexité, Pour une recherche en éducation soucieuse des pratiques », in AFIRSE, *op. cit.*, p. 339, deuxième paragraphe ; p. 344.

(47) Si on accepte le postulat que la pédagogie est à la fois art et science, on reconnaîtra que le corpus des savoirs doit en effet, aussi inclure « l'autre expertise », soit celle d'enseignant(e)(s) : leurs questions, leurs façons d'écrire, leurs conceptions implicites, leurs interprétations du contexte où se déroule leur action, où ils et elles prennent des décisions et, enfin, les significations qu'ils et elles donnent à leur action de tous les jours.

(48) Elle puise aux procédés de la recherche action et de l'approche clinique, aux méthodes ethnographiques, à la méthode historique, à la méthode comparative, à la méthode dialectique ; des tentatives de « fertilisation croisée » ont lieu.

(49) Le ou la chercheur(se) doit faire la preuve de la qualité de sa recherche. Le risque est réel qu'il ou elle se retrouve avec un produit perçu comme pertinent et utilisable au plan « local » mais peu intéressant à d'autres plans. La présente conjoncture aide cependant ceux et celles qui explorent des voies différentes, à savoir le fait que les moyens de tendre vers la scientificité et que les critères habituellement acceptés en sciences humaines traversent une période intense de questionnement. Voir, entre autres, J. Habermas, « A new framework : critical social science » in *Knowledge and Human Interest*, 1971. Voir aussi Antoine Baby, 1992.

conserver leur fragilité, et conceptualiser l'expérience de l'agent tout en la gardant vive, passe nécessairement par des connaissances dites « molles », sujettes aux différences de langage ce dont les sciences dites exactes ne sont pas par ailleurs exemptées. L'idéal empiriste prévalant, la question de la légitimité des connaissances expérientielles en contexte universitaire, d'une part, et de l'utilisation de données dures dans le contexte d'une situation éducative spécifique, d'autre part, néanmoins demeure. Les « nouvelles formes de recherche » (50) pour comprendre et améliorer les pratiques éducatives, incluant la recherche en collaboration, sont peut être susceptibles d'apporter des façons plus acceptables encore de composer avec ce dilemme.

Cependant, le problème de l'implication du chercheur, que celle-ci soit excessive ou au contraire trop peu présente (explicitement du moins) (51) demeurera, de même que celui du temps requis et celui du peu de valorisation qui y est rattaché. Le processus de telles démarches réflexives s'explicitant progressivement, je tends actuellement à favoriser davantage le travail en petits groupes ; celui-ci apporte à l'enseignant(e) qui s'engage dans une telle démarche, support, encadrement et ressources supplémentaires d'une part, et un contexte d'interactions, d'échange et de production de groupe, d'autre part. Plus soucieuse des contextes qu'auparavant, je suggère fortement d'arrimer un projet de recherche pédagogique particulier au projet éducatif d'une école ou, encore, à tout autre projet, institutionnel ou ministériel ; c'est dire que je me préoccupe davantage des dimensions politique et éthique... Les formes d'organisation de telles démarches et la « liaison » de leurs résultats sont à développer...

La pensée et l'agir de la superviseure évoluent au fur et à mesure que progresse l'échange avec l'enseignant(e) (52) et que les essais s'accumulent.

(50) Voir les Actes du colloque de l'AFIRSE, 1990.

(51) Quand la collaboration est initiée par l'enseignant(e), le problème du manque d'implication de sa part ne se pose habituellement pas.

(52) La question de l'évolution de l'agente qui supervise dans une perspective communicationnelle et réflexive mériterait une attention particulière dans un texte distinct. En onze ans, l'interaction superviseur(e) / supervisé(e) dans laquelle je me suis engagée m'a procuré maintes occasions (consensus et dissensus) d'apprendre sur moi-même, sur la pédagogie, sur la médiation théorie-pratique, sur le processus de supervision lui-même, sur la recherche collaborative et sur les cultures organisationnelles.

Néanmoins, c'est plutôt la difficulté d'assurer une distance critique dans le « proche », et la quantité de temps requis pour ancrer une réflexion dans une pratique tout en se formant à la recherche et en s'instruisant de ses produits, qui m'a fait ne pas oser offrir ce type de supervision au niveau du doctorat. Toutefois, la théorisation de pratiques (« theoretical accounts ») peut être l'objet ou d'une maîtrise ou d'un doctorat. On parle alors de « réflexion sur la réflexion » (53) ; par exemple, l'une des deux thèses doctorales que je supervise porte sur le rapport de médiation théorie-pratique qu'entretiennent des professeur(e)(s) d'université qui travaillent sur le terrain avec des stagiaires, et des enseignant(e)(s) de métier qui viennent d'être engagés pour offrir une charge de cours à l'université ; la cueillette des données procède par voie d'entretiens avec ces acteur(e)(s). L'autre thèse est celle d'un candidat qui avait une dizaine d'années d'expérience dans l'enseignement du français quand il est venu s'inscrire à temps plein au doctorat ; il expérimente du côté des activités d'encadrement offertes par des enseignant(e)(s) de métier à de jeunes enseignant(e)(s) ; la cueillette de données se fait par voie d'entrevues, de journaux tenus par les enseignant(e)(s) de carrière et d'enregistrements des sessions de « parrainage ». Ce sont donc deux thèses faites dans le domaine d'études et de recherches de la formation des enseignants.

Tenant à ce que la formation de chercheur(e) inclue une formation à la recherche en collaboration (54), je demande aux candidats de composer avec la double contrainte de répondre simultanément à l'exigence de la production de connaissances officielles et à celle de leur utilisation par les praticiennes, peu importe l'ordre d'enseignement. Pour ces candidats, ancrer leur compréhension dans les textes et dans l'expérience représente un double défi. Malgré la tension parfois fort malaisée entre l'étude de textes académiques (tels ceux d'Habermas) et l'étude de la pratique, ces candidats progressent dans leur élaboration théorique comme dans l'opérationnalisation de leur projet de recherche par une relation dialectique entre l'expérience familière et l'idéal d'objectivation. Empruntant à l'approche critique, je dirais qu'avec ces candidats, l'activité de supervision est la négociation constante d'un contenu propositionnel, d'une relation et d'une intention d'action (débat et recherche de consensus).

(53) Par exemple, l'examen de comment des enseignant(e)(s) arrivent à mieux comprendre leur pédagogie par la voie de l'analyse réflexive et l'examen du processus par lequel ils et elles y arrivent.

(54) Former des chercheur(e)(s) compétents sur le terrain.

Un processus de recherche et un processus de thèse sont, en quelque sorte, deux objectifs distincts bien qu'interreliés : pour que la recherche soit dûment présentée et rapportée, le candidat doit manifester sa connaissance de l'objet et de son domaine d'études et de recherche (55). Ses « mises en représentation » doivent être bien faites et sa production de sens devra être acceptable, crédible. Selon l'expression du collègue Pépin (1991), le « rite initiatique » oblige, dans ce cas, qu'ils fassent la preuve de leur compétence de langage et d'action. En cours de route, ils auront eu à composer et ce, de manière plus aiguë et déterminante que les candidat(e)s de maîtrise, avec le fait de ne pas poursuivre leur formation dans la pensée et l'agir de la méthode scientifique orthodoxe ; en ce sens, il leur faut se cultiver en matière d'épistémologie. Par ailleurs, leur audace et leur croyance dans une démarche qui vise essentiellement à contribuer 1) à l'établissement de patterns viables et fonctionnels entre enseignant(e)s et chercheur(e)s pour la poursuite du développement de la profession enseignante et 2) à l'émergence d'une épistémologie de la connaissance pédagogique (56), me stimulent et me « recentrent », alors que ma praxis, sujette à sa propre variabilité et soumise comme pour tous et chacun aux contingences du moment, est présentement habitée par des préoccupations d'intérêt institutionnel.

CONCLUSION

La réalisation de projets fournit une occasion privilégiée, et structurée, à un(e) enseignant(e) d'examiner son orientation pédagogique, d'arrêter un projet significatif, de le fonder, de l'adapter au contexte, et de conceptualiser et évaluer son action ; pour la superviseure, c'est l'occasion de travailler suivant un mode de collaboration avec un(e) praticien(ne) sur le terrain, de participer au développement de ses habiletés de recherche, de faire avancer la connaissance en matière de pédagogie. C'est la façon que je privilégie pour contribuer à ce que l'étude de l'éducation soit pertinente, cohérente et spécifique aux sciences de l'éducation.

(55) « Jamais plus on ne lui demandera autant d'exhaustivité », fait remarquer le collègue Wilfrid Bilodeau. Et la collègue Larochelle d'ajouter : « Mais on peut s'en faire un critère personnel... selon les contraintes. »

(56) N'est-ce pas ce à quoi convie G. Mialaret dans sa clôture du colloque de l'AFIRSE à Alençon, 1990 ?

En deux mots, mon activité de supervision vise la formation avancée d'un(e) professionnel(le) de l'éducation et, plus particulièrement, celle d'un(e) pédagogue capable d'une action bien pensée et bien faite dans l'immédiateté de l'interaction, capable d'avoir du tact plutôt que des tactiques, dirait Van Manen (1991). Une formation à l'analyse, à la recherche, et une formation à l'intervention sont donc tout aussi importantes l'une que l'autre dans ma conception d'une personne hautement compétente dans notre champ car l'amélioration des pratiques pédagogiques ne saurait se faire sans la participation avertie des enseignants et des enseignantes, sans le développement de leurs propres compétences de recherche. Enfin, en guise de conclusion, les propos d'un économiste d'Harvard me semblent bien résumer l'option que je fais mienne en tant que superviseure et... doyenne en éducation : œuvrer dans une école professionnelle, c'est poursuivre la rigueur avec le plus de pertinence possible et la pertinence avec le plus de rigueur possible.

BIBLIOGRAPHIE

- AFIRSE. *Les nouvelles formes de la Recherche en Éducation, au regard d'une Europe en devenir*, Paris, Andsha, 1990.
- ALAOUI, A. L'utilisation du jeu de rôle comme stratégie d'apprentissage pour l'épanouissement social en classe (recherche-action). Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1983.
- ARGYRIS, C. & SCHON, D. *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1974.
- AUCLAIR-GIRARD, M. Le rapport adulte-enfant dans une maternelle : une clarification du geste psycho-sociopédagogique d'une éducatrice (recherche-action). Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1983.
- AVANZINI, G. *Introduction aux sciences de l'éducation*. Toulouse Cedex : Privat, 1987.
- BABY, A. À travers le chaos épistémologique ou Comment la théorie des deux sacs permet de faire un bilan sommaire de la recherche qualitative. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, hiver 1992.
- BATESON, G. *Vers une écologie de l'esprit*, vol. 1, Paris : Seuil, 1977.
- BEST F. Les avatars du mot « pédagogie ». *Perspectives*, 18 (2) : 161-170, 1988.
- BUBER, M. *Je et Tu*. Paris : Aubier, 1969.
- CARR, C. & KEMMIS, S. *Becoming Critical : Knowing Through Action research*. Victoria, Australia : Deakin University Press, 1986.
- CLIFFORD, G.J. & GUTHRIE, J.W. Ed. *School : A Brief for Professional Education*. Chicago : The University of Chicago Press, 1988.
- COLE, A.L. Researcher and Teacher : Partners in Theory Building. *Journal of Education for Teaching*, 15 (3) : 225-237, 1989.
- Conseil des universités. *Le secteur de l'éducation dans les Universités du Québec : Une analyse de la situation d'ensemble*. Sainte-Foy, Québec, 1987.
- DEWEY, J. *How We Think*. 1933 ; *Logic : The Theory of Inquiry*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1938.
- DOYON, A. La supervision des situations inachevées vécues lors d'un stage de formation pratique à l'enseignement (recherche-action). Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1987.

- EISNER, E. On the Differences between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research. *Educational Researcher*, 19 (4) : 5-9, April 1981.
- ELLIOTT, J. Teachers as Researchers : Implications for Supervision and for Teacher Education. *Teaching & Teacher Education*, 6 (1) : 1-26, 1990.
- FOURNIER, N. Développement d'habiletés de coopération chez des étudiant (e) (s) au collégial (recherche-action). Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1984.
- GADAMER, H.G. *Truth and Method*. New York : The Seabury Press, 1975.
- GERVAIS, F. L'utilisation d'un journal dans le contexte d'un stage prolongé de préparation à l'enseignement au primaire (recherche-action). Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1985.
- GIORGI, A. *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh : Duquesne University Press, 1985.
- GOODLAD, J. *Teachers for Our Nation's Schools*. San Francisco : Jossey-Bass, 1990.
- HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*, tomes 1 et 2, Paris, Fayard, 1987.
- HABERMAS, J. *Knowledge and Human Interest*, Boston : Allyn and Bacon 1971. (Trad. en franc. : *Connaissance et intérêt*. Paris : Gallimard, 1976.)
- HABERMAS, J. *Theory and Practice*, trad. par John Viertel, Londres, Heinemann, 1974.
- HOLMES G. *Tomorrow's Teachers : A Report of the Holmes Group*. East Lansing, MI : Publié par le groupe-auteur, 1986.
- JACKSON, P.W. *Life in classrooms*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- JUDGE, H. *The Graduate Schools of Education : A view from Abroad*. New York : Ford Foundation, 1982.
- KEMMIS, S. & McTAGGART, R. *The Action Research Reader*, 3^e édition, Victoria : Deakin University Press, 1988.
- KEMMIS, S. Some Ambiguities of Stenhouse's Notion of "The Teacher as Researcher" : Towards a New Resolution. Communication présentée lors de "The Lawrence Stenhouse Memorial Lecture", Annual Meeting of the British Educational Research Association, University of Newcastle, Upon Tyne, août 1988.

- KYLE, D.W. & HOVDA, R.A. The Potential and Practice of Action Research. *Peabody Journal of Education*, 64 (2) : 1-127 (publié en 1989).
- LAFERRIÈRE, T. & PARÉ, A. Formation et perfectionnement des enseignants sur le terrain. *The 1982 Yearbook of the Canadian Association for the Study of Education*, 9, 8392.
- LAFERRIÈRE, T. & PARÉ, A. *Projet d'intégration de la formation (rapport de recherche)*, Département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1982.
- LAFERRIÈRE, T. Gérer l'émergence dans la supervision de thèse... d'inspiration phénoménologique. La formation des jeunes chercheurs aux méthodes qualitatives, *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 3 (2), 101-117, 1990.
- LAFERRIÈRE, T. Utilisation du feedback dans le développement professionnel d'un maître de l'élémentaire (étude de cas). Thèse de maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1982.
- LAROCHELLE, M. & DÉSAUTELS, J. Pour une contribution au renouvellement des pratiques d'enseignement des sciences : la stratégie du dérangement épistémologique (rapport de recherche). Ottawa : Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, 1990.
- LATHER, P. Research as Praxis. *Harvard Educational Review*, 56 (3) : 257-277, 1986.
- LEBLANC, L. *Les conflits et leur résolution : Recherche-action en milieu scolaire (recherche-action)*. Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1985.
- LEMELIN, P. Un atelier d'écriture libre en 3^e année du primaire : démarche exploratoire (recherche-action). Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1983.
- LÉTOURNEAU, G. Exploitation pédagogique des sorties scolaires : une démarche évolutive (recherche-action). Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1985.
- MARTIN-THERRIEN, D. Intégration du français au C.S.P.C. (recherche-action). Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1982.
- MIRON, S. & BARBEAU, R. La supervision par les pairs dans un contexte de formation pratique à l'enseignement (recherche-action). Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1985.
- MOUSTAKAS, C.E. *Creativity and Conformity*. New York : D. Van Nostrand Co., 1967.

- NIAS, J. & GROUNDWATER-SMITH, S., eds. *The Enquiring Teacher : Supporting and Sustaining Teacher Research*. New York : The Falmer Press, 1988.
- OJA, S.-N. & SMULYAN, L. *Collaborative Action Research : A Developmental Approach*. New York : The Falmer Press, 1989.
- OUELLET, G. Une exploration du mode d'aide par personne ressource à des enfants en difficulté qui demeurent en classe régulière (recherche-action). Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1981.
- PÉPIN, Y. La production de thèse comme épreuve initiatique : réflexion sur le lien entre la production de thèses et la production de docteurs. Communication présentée au Séminaire Gaston Bachelard, *L'expérience québécoise en matière de direction d'essais, de mémoires et de thèses*, Université de Nantes, 29-30 avril 1991.
- POLANYI, M. *Personal Knowledge : Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago : The University of Chicago Press, 1958.
- RICŒUR, P. L'homme agissant : décrire, raconter, prescrire. Communication présentée lors du Neuvième colloque international sur l'étude de l'expérience humaine. Québec : Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1990.
- RIOUX, M. Une étude sur la cohérence pédagogique : une recherche expérimentielle. Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1982.
- ROY, C. L'expression de soi à travers des activités d'écriture chez des enfants de 11-12 ans (recherche-action). Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1984.
- SCHON D. *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. New York : Basic/Books, 1983.
- SCHON, D.A. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass, 1987.
- ST-ARNAUD, Y. *Efficacité et coopération*, (texte miméo-graphié). Université de Sherbrooke, 1988.
- ST-ARNAUD, Y. *Savoir académique et pratique professionnelle*. Communication présentée au Neuvième Colloque International sur l'étude de l'expérience humaine, Université Laval, Québec, 1990.
- STENHOUSE, L.A. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London : Heinemann, 1975.
- SCHWABB, J.J. The practical 3 : Translation into curriculum. *School Review*, 81 (4) : 501-522, 1973.

- VAN MANEN, M. *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. London, Ontario, The Althouse Press, 1991.
- VAN MANEN, M. Reflectivity and the Pedagogic Moment. Communication présentée lors du Neuvième colloque international sur l'étude de l'expérience humaine. Québec, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1990.
- VAN MANEN, M. Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205-228, 1977.
- VIGARELLO, G. Une spécificité épistémologique pour les sciences de l'éducation ? *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4, pp. 47-54, octobre-décembre 1982.
- WHYTE, W. T. «The decline of the Classroom and the Chicago Study of Education 1909-1929», *American Journal of Education*, 144-174, Feb. 1982.
- ZEICHNER, K. Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1) : 23-48, 1987.