

FORMATION DES ENSEIGNANTS

L'APPRENTISSAGE RÉFLEXIF À PARTIR DE LA BIOGRAPHIE ET DU CONTEXTE

GEERT KELCHTERMANS*

Résumé

La réflexion a été un concept central dans la littérature sur la formation des enseignants au cours des 20 dernières années ; mais tant dans la théorie que dans la pratique, elle a été souvent réduite à une approche technique. En conceptualisant la formation des enseignants comme un processus de développement professionnel continu, l'auteur plaide pour un élargissement et un approfondissement du concept de réflexion. Dans son sens large, ce concept comprend non seulement les aspects techniques de la connaissance et de la compétence dans l'enseignement, mais prend également en considération les aspects moraux, politiques et affectifs. Le concept approfondi de la réflexion prend en compte non seulement des changements du comportement d'enseignement, mais surtout le changement des idées, des concepts et des représentations dans l'esprit des enseignants. Ce nouveau concept de réflexion est lié ici à l'approche des « récits autobiographiques ». Les récits racontés spontanément par des professeurs au sujet d'expériences vécues dans leurs « carrières » comme élèves, étudiants et enseignants constituent une entrée puissante pour mieux comprendre leurs actions et réflexions, aussi bien que pour les influencer pendant leur formation initiale et continue.

Abstract

Reflection has been a key concept in the literature on teacher education for almost 20 years now, but both in theory and practice it is often reduced to a technical issue. Starting from a concept of teacher education as a process of lifelong professional development, the author argues for a broader and deeper concept of reflection. The broad concept not only acknowledges the technical aspects of

* - Geert Kelchtermans, Université de Leuven, Belgique.

knowledge and skill in teaching, but also takes into consideration the inevitable moral, political and emotional aspects. The deep concept of reflection not only looks at changes in teaching behaviour, but focuses even more on changing the ideas, concepts and representations in the teachers' mind. This new concept of reflection is further linked to the so-called "narrative-biographical approach". The spontaneous narrative accounts by teachers about the experiences in their "careers" as pupils, students and teachers constitute a powerful entry to better understand their actions and reflections, as well as to influence them during teacher education and in-service training.

Introduction

Lorsqu'on s'adresse à un public d'enseignants et de formateurs d'enseignants, au sujet de la réflexion et du développement des enseignants, on court inévitablement le risque de ressasser des évidences. Car, au hit-parade des concepts à la mode en matière d'enseignement, ces deux termes, mais surtout le mot « réflexion », sont parmi le top-5 depuis au moins quinze ans. Le risque d'avoir des réactions désapprobatoires de type « déjà vu » est assez élevé, car un enseignant ou un formateur d'enseignant nie rarement que la réflexion est importante pour un bon développement pédagogique et professionnel.

44

« Formation » et « développement professionnel » des enseignants sont devenus presque synonymes. Dans la littérature de recherche en éducation, ainsi que dans les documents officiels, on accepte généralement l'idée que devenir enseignant, implique un processus d'apprentissage professionnel de toute une vie. La formation initiale devrait doter les enseignants non seulement des connaissances et des compétences de base nécessaires à un enseignement de qualité mais aussi de compétences qui leur permettent de continuer à apprendre et à se développer professionnellement tout au long de leur carrière. La réflexion est donc le mot magique qui permet ce développement. Le « praticien réfléchi » est maintenant largement reconnu comme l'enseignant idéal. Bien que je sois tout à fait d'accord avec ces idées fondamentales de la littérature sur les enseignants et l'enseignement, je crains qu'elles ne contiennent une tendance réductionniste dont nous devrions nous garder. La plupart du temps, le développement et la réflexion sont traités comme des problèmes presque purement techniques de connaissances et de compétences. Ce faisant, on minimise d'autres dimensions de l'enseignement qui sont au moins aussi importantes. Mon point de vue c'est que le contenu de la réflexion et du développement devrait être plus large et plus profond que ce que l'on fait souvent actuellement

en matière de formation des enseignants (Kelchtermans, 2001). La réflexion devrait être suffisamment large pour couvrir le travail de l'enseignant dans toute sa complexité et suffisamment profonde pour influencer réellement la façon de penser et les actions des enseignants. J'utilise le mot « enseignement » dans un sens très général par référence à tout ce que font les enseignants dans la pratique de leur métier.

Dans la deuxième partie, je vais souligner une approche théorique et méthodologique de la recherche et de la pratique du développement des enseignants – la perspective narrative-biographique – qui permet d'éviter ce réductionnisme.

Mais avant d'aborder ces deux parties, je souhaite clarifier ce que j'entends par « le développement et la réflexion des enseignants ». En effet, comme c'est souvent le cas avec les expressions à la mode, elles ont une apparente validité « de façade » tout en pouvant très bien faire allusion à des phénomènes et des processus très différents dans l'esprit de leurs utilisateurs...

LA RÉFLEXION EN TANT QU'OUTIL DU DÉVELOPPEMENT DES ENSEIGNANTS

La réflexivité comme outil et comme attitude

La réflexivité fait référence à l'aptitude humaine à se percevoir (à percevoir ses propres actions et le contexte dans lequel ces actions ont lieu) comme objet d'une pensée intentionnelle et explicite (Schön, 1983 ; Verloop, 1995 ; Calderhead, Gates, 1993). Je m'en tiendrai à ce que Schön et d'autres ont appelé « la réflexion sur l'action » : réfléchir à ses expériences et ses actions pédagogiques *a posteriori* (1). Cette réflexivité doit être conçue à la fois comme une compétence et une attitude. En tant que compétence, c'est l'aptitude à reconsidérer, repenser, reconstruire mentalement ses expériences et ses actions d'une manière réfléchie et plus ou moins systématique. La réflexivité implique et présuppose à la fois une attitude d'ouverture, d'éveil et même de curiosité pour mettre en question l'évidence de ses propres situations et expériences. Il semble y avoir d'énormes différences parmi les enseignants et les stagiaires en ce qui concerne cette disposition à la réflexivité.

45

1 - Je ne m'intéresserai pas à la « réflexion en action » (Schön) : penser et réagir à la situation, sans arrêter l'acte d'enseigner. C'est ce que Dolk a appelé « des situations immédiates d'enseignement », dans lesquelles il est presque impossible de séparer la perception, l'interprétation, et la réaction parce qu'elles ont presque toutes lieu en une fraction de seconde (cité dans Korthagen, Kessels, 1999). Dans un article récent Korthagen et Kessels présentent une tentative intéressante pour analyser et donner un fondement théorique à ces « réactions d'une fraction de seconde », en utilisant la Gestalt psychologie. Pour une analyse critique du concept « réflexion en action », voir par exemple Eraut, 1995.

Pourquoi la réflexion est-elle si importante pour l'enseignement ?

Elle est d'une importance cruciale car enseigner, être enseignant, demeure un phénomène très complexe, multidimensionnel, contextuel et imprévisible. Dans l'acte d'enseigner, plusieurs dimensions jouent leur rôle simultanément : le programme (le contenu de la matière), les relations interpersonnelles entre enseignant et élèves ou parmi les élèves eux-mêmes, les préférences et les motivations individuelles, etc. Comme le sait tout enseignant, même un cours bien préparé peut prendre un tour surprenant et imprévu une fois que l'interaction avec les élèves commence. De par mon expérience de formateur de stagiaires et de formation continue, j'ai tendance à penser que dans l'enseignement, il se passe toujours quelque chose de plus ou de moins que ce que l'on prévoyait au départ.

Le « plus » fait référence au sens particulier que l'expérience de cette leçon peut prendre pour l'enseignant et l'élève (par exemple, les élèves peuvent se mettre à développer un intérêt réel pour une matière particulière à laquelle ils ne s'intéressaient pas beaucoup auparavant ; un enseignant peut se dire soudain qu'il ou elle a vraiment réussi à développer une compréhension réelle et une relation positive avec un groupe d'élèves avec lesquels elle/il se sentait mal à l'aise jusqu'ici). Le « moins » fait référence à l'impression que l'on est moins efficace qu'on l'espérait en tant qu'enseignant, en termes de résultats des élèves. L'enseignement et l'apprentissage en classe sont des « événements » qui échappent à toute tentative de les prévoir avec précision. Les conséquences de ses actions en tant qu'enseignant, ne sont pas seulement plutôt difficiles à prévoir en termes de réussite des élèves, mais encore plus en termes des effets secondaires (involontaires) sur la classe en tant que groupe (par exemple la dynamique de groupe ; la gestion de la classe). Par exemple, la façon dont un enseignant réagit à une réponse donnée par un élève peut être perçue par ce dernier d'une tout autre manière...

46

De plus, l'enseignement et ses résultats sont déterminés par les spécificités du *contexte local* : l'histoire de l'école, la composition économique, ethnique, sociale de sa population, l'histoire de telle ou telle classe en tant que groupe, la place et le poids de la matière dans l'ensemble du programme des élèves, etc. Par exemple, il est probablement plus difficile de motiver des élèves à étudier la grammaire et l'orthographe dans un lycée professionnel que dans un lycée classique. La réflexion est un « outil » puissant, que nous avons, nous enseignants, pour réussir à saisir et à gérer les complexités de la classe... C'est peut-être même pratiquement le seul outil que nous avons à notre disposition pour traiter cette complexité et la nature particulière de l'enseignement en classe. Cela ne veut pas dire que nous ne pouvons pas développer et utiliser efficacement les instruments didactiques et techniques spécifiques (par exemple, les tests) pour obtenir un retour sur l'apprentissage des élèves et l'efficacité de notre enseignement, ou encore sur les liens sociaux particuliers qui se

tissent dans le groupe classe (par exemple, les instruments qui permettent de clarifier la dynamique de groupe). Ils peuvent certainement contribuer à notre compréhension et nous servir à planifier nos actions et à augmenter leur efficacité. Cependant, la réflexion devra toujours compléter l'utilisation de ces instruments, ainsi que la délibération réfléchie sur les décisions appropriées qu'il faut prendre.

De même, ce n'est que par la réflexion que les stagiaires pourront relier leurs expériences de pratique pédagogique avec la théorie de l'éducation qui est à leur programme et qu'ils pourront personnellement intégrer les deux. La recherche et la pratique montrent aux formateurs d'enseignants que ce transfert théorie/pratique est loin d'être facile et que souvent, il ne se fait pas ou alors à un très faible degré. Bien qu'il n'y ait pas de consensus sur la façon d'y arriver (voir Kessels, Korthagen 1996 versus Winitzky, Kauchak 1997 ; ou Fenstermacher, 1997), tout le monde s'accorde sur le fait que cette intégration personnelle de la théorie et la pratique par le stagiaire est un but essentiel de la formation initiale et qu'une forme de réflexion est nécessaire à sa réalisation.

Ces commentaires montrent déjà une autre caractéristique fondamentale de l'enseignement : les effets de l'enseignement ou des expériences d'apprentissage sont subordonnés au sens qu'elles prennent pour les acteurs. Le fait d'enseigner ou d'apprendre implique toujours une interaction significative entre les gens ou entre les gens et un programme. Ce sens est construit en commun par le professeur et l'apprenant au cours de l'interaction entre l'enseignant et les apprenants. C'est le sens qui façonne, détermine et constitue les résultats éventuels. L'apprentissage des élèves, tout comme l'apprentissage des enseignants à partir de leur propre pratique, est un processus qui consiste à créer du sens et de la compréhension. Il ne peut jamais être réduit à des réactions à des stimuli extérieurs au sens behavioriste. Dans son œuvre exemplaire, *Le Praticien réfléchi*, Donald Schön utilise la belle métaphore de la réflexion comme « écoute de la réponse de la situation » (Schön 1983). On peut voir les actions de l'enseignant comme s'il s'adressait à une situation complexe et largement imprévisible et la réflexion sur l'expérience comme s'il écoutait et pensait à ce que la situation répond. Cette métaphore contient aussi l'idée d'une attitude de questionnement : l'action qui consiste à poser des questions et à écouter ensuite les réponses...

Le développement des enseignants

Comme je l'ai dit auparavant, je considère le fait de « devenir enseignant » comme un processus complexe d'apprentissage qui continue au-delà de la formation initiale et se poursuit tout au long de la carrière.

On ne devient pas enseignant le jour où l'on reçoit sa certification. La formation initiale n'est qu'une phase, aussi importante soit-elle, de ce développement. Si l'on veut faire un travail d'enseignant convenable, il faut continuer à apprendre sur le tas. Ce n'est pas seulement dû aux exigences toujours nouvelles de la société par rapport à l'école et aux enseignants, mais c'est aussi nécessaire si les enseignants veulent demeurer motivés et retirer satisfaction et épanouissement de leur travail. Par conséquent, on doit penser la formation des enseignants en termes de développement des enseignants et/ou de développement professionnel. Développer et maîtriser les connaissances, les attitudes et les compétences pour enseigner efficacement implique un processus d'apprentissage de toute une vie qui se passe au cours de l'interaction significative entre l'apprenant (dans ce cas-ci l'enseignant ou le stagiaire) et le contexte spécifique. Ce contexte peut être l'institut de formation des enseignants ou la formation continue, mais les sources les plus importantes d'apprentissage professionnel sont les situations au jour le jour à l'école et dans la classe. On appelle cela communément « l'apprentissage par l'expérience » ou « l'apprentissage sur le terrain ». Cependant, depuis John Dewey, nous savons que l'expérience par elle-même n'est pas une garantie d'apprentissage. Sans l'intégration réfléchie de nos expériences, leur potentiel en tant que sources d'apprentissage demeure inutilisé ou utilisé seulement d'une manière limitée et superficielle.

Cet apprentissage et ce développement professionnel entraînent des changements qualitatifs dans les actions et la pensée de l'enseignant (Kelchtermans, 1994). Pour les actions de l'enseignant, cela se traduit par une meilleure efficacité. Les enseignants deviennent plus efficaces pour choisir et mettre en œuvre avec profit la méthodologie et les stratégies visant à aider leurs élèves à apprendre.

48

Ainsi, Mieke Clement définit le développement professionnel comme un sentiment accru de maîtrise (« je suis apte à faire mon métier »), une souplesse plus large pour gérer les exigences nouvelles du métier et une plus grande compétence pour parler de sa propre pratique (Clement, Vandenberghe, 1999). L'efficacité dépasse la simple idée d'efficacité dans laquelle l'instrumentalité et l'apprentissage des élèves occupent une position centrale.

Pour la pensée de l'enseignant, le développement professionnel entraîne des changements qui ont trait à ce que j'appelle le *cadre interprétatif personnel* (c'est-à-dire l'ensemble des connaissances : idées, représentations, schémas) qui fonctionne comme le prisme à travers lequel les enseignants perçoivent leur situation de travail, lui donnent du sens et y agissent (Kelchtermans, 1993a.) Je reviendrai plus loin à cette notion de cadre interprétatif personnel.

En résumé, la réflexivité, considérée à la fois comme compétence et attitude, constitue un élément clé du développement professionnel des futurs enseignants. Elle

contribue à favoriser des actions plus délibérées et donc potentiellement plus efficaces. Elle permet aux futurs professeurs de rendre explicite leur cadre interprétatif personnel, de le vérifier (par exemple, en le confrontant à d'autres ou à des expériences pratiques ou des modèles théoriques) et peut-être de l'optimiser et d'améliorer ainsi les fondements de leurs choix et de leurs actions professionnelles. De cette façon, le contenu du cadre interprétatif personnel constitue un meilleur fondement pour les délibérations et les choix des futurs enseignants et contribue ainsi à une plus grande efficacité des actions entreprises. Le développement professionnel à travers une forme de réflexion améliore ainsi la validité de la pensée de l'enseignant et l'efficacité des actions menées.

Avant de présenter l'approche narrative-biographique comme une manière « d'opérationnaliser » ces idées sur le développement des enseignants dans leur pratique, je traiterai d'abord du problème du contenu de la réflexion en m'élevant contre toute forme de technicité réductrice dans ce domaine.

LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL NECESSITE UNE RÉFLEXION LARGE ET PROFONDE

Au-delà de la technicité réductrice

S'il existe aujourd'hui un consensus largement partagé sur l'intérêt de la réflexivité en formation initiale, on peut cependant s'interroger sur son objet réel dans la pratique des étudiants. En effet, la formation des enseignants reste largement dominée par l'acquisition de connaissances et par la maîtrise de compétences techniques. Ce qui a des répercussions sur la nature du questionnement des étudiants. Voici, par exemple, quelques-unes de ces questions :

- Dans quelle mesure mes actions sont-elles efficaces pour améliorer l'apprentissage cognitif des élèves ?
- Ai-je atteint les objectifs fixés et sinon, que dois-je changer pour faire mieux la prochaine fois ?
- Mes connaissances sont-elles satisfaisantes ou dois-je étudier d'une autre façon ?
- Devrais-je suivre une formation spécifique pour cette méthode ou cette compétence pédagogique afin de l'exercer avec plus d'efficacité ? Etc.

Les expériences de formation universitaire des enseignants m'ont appris que les stagiaires ont souvent tendance à limiter leur réflexion à ces considérations techniques. Ainsi sur les fiches de réflexion rédigées par nos étudiants, on trouve souvent ce type de commentaire :

- Je dois formuler plus clairement et sans ambiguïté les directives pour le travail de groupe si je veux gagner en efficacité.

- Je dois intervenir de manière préventive dans la composition des groupes de travail en évitant que certains élèves ne soient ensemble parce qu'ils ne font que s'amuser et ne font pas la tâche demandée.
- Je dois rédiger mes transparents en caractères plus grands parce qu'il est difficile de les lire du fond de la classe.
- Devrais-je fournir aux élèves le texte complet de mes cours ou continuer à leur donner seulement des copies de mes transparents et leur demander de prendre des notes ?
- Il faut absolument que je fasse cette formation de technique vocale parce qu'après une heure de cours, je suis déjà enrôlé et je n'ai plus de voix.

Ce qui m'a frappé, c'est que même les enseignants expérimentés, dans le cadre de la formation continue ou de mini-projets de recherche en pédagogie, se concentrent presque entièrement sur ce genre de problèmes techniques. De même, de nombreuses discussions dans les instituts de formation des maîtres sur l'amélioration et la réforme de l'organisation des formations (« centrées sur l'étudiant », « l'apprentissage axé sur la résolution de problèmes », « l'autonomie guidée ») ou la mise en œuvre de nouvelles stratégies d'enseignement (Les nouvelles technologies de la Communication, les présentations en Powerpoint...) se limitent souvent à des considérations techniques, souvent renforcées par les tendances du moment et un désir superficiel d'*avoir l'air* à la mode.

Fondamentalement, tous ces efforts de « réflexion » sont motivés par un intérêt pour la résolution de problèmes et demeurent enracinés dans ce que Schön et d'autres ont appelé l'approche technique, instrumentale et rationnelle.

50

Il doit être clair que je ne considère pas ces problèmes techniques comme hors de propos ou de moindre importance. Pas plus que je ne m'étonne de voir qu'ils sont au centre des préoccupations des enseignants. En cela, ces questionnements ciblés reflètent ce que l'on nomme « l'éthique du sens pratique » qui guide le travail de la plupart des enseignants, comme Doyle et Ponder (1977-1978) l'ont montré : les enseignants reconnaissent la véracité et la valeur de certaines idées, propositions ou méthodes pédagogiques quand ils ont prouvé leur efficacité dans leurs propres pratiques. De plus, il y a la pression liée au fait qu'il faut répondre à l'urgence du quotidien et faire en sorte que l'école fonctionne bien tous les jours... C'est ce qu'Osterman et Kottkamp appellent le « modèle bricolage ». Ils l'utilisent pour expliquer l'échec du changement si fréquent en pédagogie et l'immobilisme dans les écoles. (Osterman, Kottkamp, 1993, p. 4). Les préoccupations liées à la résolution de problèmes techniques sont, bien entendu légitimes mais il ne faudrait pas se focaliser uniquement sur celles-ci au risque de réduire le métier et son apprentissage à ce seul aspect des choses...

Un concept « réfléchi » du développement s'oppose à cette technicité réductrice et va plus loin en prenant en compte les dimensions morales, politiques et affectives incontournables dans le travail de tout enseignant (Hargreaves, 1995 ; Nias, 1996 ; Oser, Dick, Patry, 1992 ; Calderhead, Gates, 1993 ; Laboskey, 1997).

La dimension morale

La réflexion technique place la question du comment au centre des préoccupations. « Comment puis-je changer, modifier ou adapter mon enseignement pour améliorer son efficacité ? Comment puis-je combler les lacunes de mes connaissances professionnelles ? » Ce questionnement rencontre des préoccupations immédiates : améliorer ses connaissances en pédagogie ou dans les matières et maîtriser des compétences pour des performances plus efficaces. Cependant l'enseignement ne peut pas se réduire à des problèmes techniques. L'enseignement est aussi une « activité profondément morale » (Fenstermacher, 1990, p. 132.) Tout d'abord parce qu'il contribue à la création et à la recréation des générations futures. Ensuite, parce que les enseignants émettent constamment des jugements, réduits certes, mais significatifs sur le plan moral, au cours de leur interaction avec les apprenants, les parents et entre eux (Hargreaves, 1995, p. 14.) Les questions réfléchies au sujet de cette dimension morale sont de ce type : « Pourquoi fais-je ce que je fais ? Quels buts, valeurs et normes sont (surtout implicitement) en jeu dans mes actions ? Dans quelle mesure suis-je juste envers les élèves (et par extension, envers mes collègues, les parents et aussi moi-même) ?... ».

Les enseignants se trouvent en permanence confrontés à des prises de décision avec des conséquences morales lorsqu'ils répondent aux exigences multiples, diffuses et même contradictoires des différents acteurs à l'intérieur et autour de l'école (Hoyle, John, 1995). Hargreaves définit bien la complexité des choix moraux des enseignants : « Se préoccuper des dimensions morales de l'enseignement implique habituellement un choix entre des lignes de conduite meilleures ou moins bonnes plutôt que bonnes et mauvaises. Il n'y a pas de ligne de conduite claire, pas de principe universel utilisable pour décider de ce que l'on doit faire. [...] Les enseignants doivent vivre leur vie morale sur un terrain instable, [...] d'autant plus que les certitudes morales basées sur la tradition où la science s'effondrent et que les gens doivent compter sur leur propre réflexion comme base d'un jugement moral » (Hargreaves, 1995, p. 15). Traiter de cette dimension morale n'est pas facile. C'est déroutant, cela rend les enseignants vulnérables aux critiques du monde extérieur (Kelchtermans, 1996) mais cela est inévitable et vital pour assurer un bon enseignement.

Le titre du symposium du Congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation qui a eu lieu récemment à Montréal était « Renforcer l'éthique dans la

formation des enseignants ». À cette occasion, Nel Noddings, bien connue pour ses écrits féministes sur la philosophie humaine de l'enseignement (Noddings, 1984 et 1992) a insisté sur la différence morale entre « imputabilité » (« accountability », autre terme qui est monté rapidement dans le hit-parade du jargon éducatif depuis quelques années) et l'ancien terme « responsabilité ». L'imputabilité signifie qu'il faut justifier ses actions vis-à-vis de ses supérieurs. Ce terme provient de la littérature de la gestion administrative, discours qui est devenu – depuis peu – prépondérant en matière de politique et de recherche en éducation. Les enseignants sont amenés à rendre des comptes à différents corps de contrôle (l'Inspection) ou à des groupes sociaux. Cependant, cette imputabilité ne recouvre pas vraiment les buts spécifiques de l'éducation et de l'enseignement. La responsabilité, quant à elle, fait référence aux engagements éthiques et aux « réponses » ou réactions que l'on a envers ceux qui sont confiés aux enseignants : les élèves et les étudiants. C'est devant eux que les enseignants sont responsables.

Cette dimension morale n'est pas seulement importante en termes des tâches fondamentales et des devoirs des enseignants. Pour beaucoup d'entre eux, c'est aussi le cœur même de leur motivation et de leur satisfaction dans leur métier d'enseignant, même si c'est leur intérêt personnel pour la discipline qui a été la raison première de leur engagement dans la carrière. Ou bien, comme Hargreaves et Fullan l'ont récemment indiqué dans leur essai programmatique : « Pour quoi vaut-il la peine de se battre en éducation ? » Il est temps que nous ayons une nouvelle sorte d'imputabilité en éducation, qui revienne aux sources morales : servir, rendre autonome et apprendre (Hargreaves, Fullan, 1998, p. 49). Un concept adéquat du développement des enseignants et donc de l'apprentissage réfléchi comprend cette dimension.

La dimension politique

Les problèmes et les dilemmes de l'enseignement qui semblent moraux à première vue cachent souvent aussi des questions de pouvoir et d'intérêt. D'une façon très générale, on peut les formuler ainsi : Qui bénéficie de ce que nous faisons en tant qu'enseignants ? Dans quels intérêts travaillons-nous ? Qui détermine réellement le pourquoi et le comment de notre travail ?

Ce ne sont pas seulement des problèmes de valeurs et de normes, mais aussi des questions de politique de l'enseignement et du développement des enseignants. « Pouvoir » et « intérêts » sont encore des termes tabous dans le discours éducatif. Les enseignants se sentent souvent très mal à l'aise quand ces problèmes sont évoqués en relation avec leur travail. Cette dimension politique est considérée comme quelque chose d'impropre ou constitutive seulement d'un aspect regrettable de leurs conditions de travail particulières voire au mieux, comme un phénomène périphé-

rique qui n'appartient pas « réellement » à l'enseignement. Et ce rejet empêche les enseignants de voir la nature intrinsèque du politique dans leur travail et sa pertinence fondamentale pour leur efficacité, leur satisfaction professionnelle et la qualité des situations d'apprentissage de leurs élèves.

Le corpus grandissant de la recherche sur ce que l'on appelle la micro-politique des écoles (Ball, 1987 et 1994 ; Blase, 1991, 1997, 1998) permet une meilleure compréhension des processus politiques, à la fois au niveau de l'école (par exemple, Altrichter, Salzgeber, 1996 ; Blase, 1988 ; Kelchtermans, Vandenberghe, 1998, Kelchtermans, Ballet, 2002) et au niveau de la classe (par exemple, Spaulding, 1997 ; Manke, 1997). La micro-politique fait référence aux « stratégies » utilisées par les individus et les groupes dans des contextes organisationnels pour tenter d'utiliser leurs ressources en autorité et en influence afin d'améliorer leurs intérêts » (Hoyle, 1982, p. 9). Voici quelques exemples de ces intérêts et stratégies. Les défenseurs de l'apprentissage orienté vers « la résolution de problèmes » et « centré sur l'apprenant » sont-ils vraiment motivés par un souci véritable d'améliorer la qualité de l'enseignement dans l'école ou bien leur motivation réelle réside-t-elle dans la préoccupation administrative de réduire le coût du personnel enseignant en réduisant le nombre d'heures d'enseignement direct ? En tant qu'enseignant, comment dois-je réagir face aux exigences du programme qui sont prévues dans le bulletin officiel mais que je ne considère pas comme pertinentes ou utiles aux élèves de ma classe ? Ou bien, dans un contexte de formation d'enseignant, en tant que stagiaire, comment dois-je réagir face à d'éventuelles différences d'opinions concernant ce que doit être un bon enseignement, entre mon tuteur à l'université et mon conseiller pédagogique pour le stage pratique ? Comment dois-je me comporter dans la salle des professeurs et pourquoi ? Quelle est l'influence de la différence de sexe dans le processus de supervision d'une étudiante réalisée par exemple par un professeur d'université homme ? Y a-t-il une influence ? Dans quel sens ? Comment est-ce que je la gère ? Ou bien, du point de vue du tuteur d'université, comment est-ce que je gère les rôles souvent conflictuels qui consistent d'une part à soutenir, guider et aider les futurs enseignants et d'autre part à évaluer leurs qualités à la fin du stage pratique ? Ce sont des questions d'intérêt, de pouvoir, d'influence, de contrôle... qui sont inévitables, pertinentes et intrinsèques au métier d'enseignant.

53

Comme le montrent ces exemples, ces questions vont bien au-delà du micro-niveau de l'enseignant individuel et son groupe d'étudiants. Elles comprennent aussi des questions au niveau intermédiaire de l'école en tant qu'organisme et des problèmes de politique éducative au macro-niveau (décentralisation, contrôle de la qualité) (Kelchtermans, Vandenberghe, 1998). Les discussions sur les valeurs, les buts et les méthodes d'enseignement semblent souvent n'être que techniques ou morales mais comportent en même temps un ordre du jour politique conséquent, parfois même déguisé sous un aspect technique ou moral. Ainsi, la question devient par exemple :

Qui détermine quelles valeurs, normes et pratiques pédagogiques sont reconnues comme « bonnes » ou « meilleures » dans notre établissement et sont ainsi imposées à tous les membres du personnel ? Comment les processus de décision évoluent-ils et qui détermine réellement les résultats ?

Pour les enseignants pris individuellement, la question devient alors souvent par exemple : « Comment vais-je gérer les différences entre les normes de l'école et mes propres croyances et buts ? » Dans une étude récente sur les enseignants débutants de l'école primaire, nous avons constaté que l'acceptation de cette réalité politique dans le travail des enseignants constitue une tâche très exigeante et explique une grande partie de ce que l'on appelle le choc de la praxis que tout enseignant débutant doit subir. Ces derniers ne sont apparemment pas préparés à cette dimension politique de leur métier. L'objectif de leur formation se trouve presque entièrement au niveau de la classe, même si une fois que la carrière d'un enseignant a commencé, il ou elle devient le/la collègue d'autres enseignants, il/elle doit avoir affaire à un Principal ou à un Directeur de Département, un Conseil d'Administration... En somme, l'enseignant débutant devient aussi membre d'une organisation et donc doit y trouver sa place et apprendre à connaître ses traditions, ses normes implicites et ses systèmes de valeur, son réseau complexe de relations humaines et d'intérêts (Kelchtermans, Ballet, 2002).

Une conception professionnelle et une promotion du développement des enseignants ne peuvent pas ignorer cette dimension politique cruciale, aussi complexe soit-elle.

La dimension affective

Aucun enseignant ou formateur d'enseignant ne le niera, les émotions jouent un rôle important dans leur travail. Et pourtant, comme pour les aspects politique et moral, il est souvent difficile pour eux de voir que ce n'est pas un problème de personnalité ou de style d'enseignement particulier mais que les émotions constituent un aspect fondamental du métier. En formation des enseignants, par exemple, le rôle des émotions est reconnu et on en tient compte, mais on en parle souvent en termes d'« à-côtés malheureux et involontaires, comme l'incertitude et la nervosité, qui par définition n'ont rien à voir avec le programme ou le travail d'enseignant. Dans son introduction à un numéro spécial du *Cambridge Journal of Education* (1996) consacré aux émotions dans l'enseignement, Jennifer Nias exprime bien l'importance de la dimension émotionnelle dans l'enseignement : « Derrière la maîtrise ordonnée et le calme professionnel de tous les enseignants [...] bouillonnent au plus profond des passions potentiellement explosives, des émotions qui mènent au désespoir, à l'exultation, la colère et la joie, autant d'émotions qui ne sont pas normalement associées à ce métier par l'opinion publique » (Nias, 1996, p. 296). Hargreaves et Fullan (1998)

ont des arguments très forts en faveur de l'enseignement comme « vocation passionnée » : « Quand les gens sont émotifs ils sont sous l'emprise de leurs sentiments. Ils peuvent être émus jusqu'aux larmes, submergés par la joie ou sombrer dans le désespoir, par exemple. Les émotions sont des parties dynamiques de nous-mêmes et qu'elles soient positives ou négatives, tous les organismes, en particulier les établissements scolaires, en regorgent » (1998, p. 55-56). La crainte, le doute, l'enthousiasme, la sympathie, l'affection, l'amour même, mais aussi l'irritation, la colère ou même l'aversion... jouent leur rôle dans l'enseignement et donc dans le développement des enseignants. Les émotions peuvent être positives ou négatives, mais elles sont incontournables puisque les enseignants sont des êtres humains, constamment en interactions avec d'autres êtres humains qui leur sont confiés et dont ils sont responsables. Et une fois encore, le défi consiste à rendre justice à cette dimension affective quand on réfléchit et qu'on agit en faveur du développement des enseignants (voir Osterman, Kottkamp, 1993).

Un concept du développement des enseignants qui prend en compte la richesse et la complexité du métier d'enseignant doit relever le défi d'intégrer ces quatre dimensions : *technique, affective, morale et politique*, qui sont (comme le soutient Hargreaves, 1995) intimement liées et imbriquées. Ce n'est qu'à la condition que la réflexion inclue cette vue « large » ou « vaste » de l'enseignement qu'un véritable développement professionnel pourra avoir lieu.

Une réflexion profonde : au-delà du niveau de l'action

L'apprentissage réfléchi pour le développement professionnel a besoin d'être non seulement d'une portée assez large, mais aussi assez « profond ». Par profondeur de la réflexion, j'entends qu'elle devrait se déplacer au-delà du niveau de l'action pour atteindre le niveau sous-jacent des croyances, des idées, des connaissances, des représentations, des conceptions, des buts, etc. Ceci me ramène à la notion de « cadre interprétatif personnel » et à l'idée que le développement professionnel implique à la fois une action plus efficace et une meilleure validité du cadre interprétatif personnel. Faisant des recherches sur les biographies des enseignants depuis dix ans maintenant, j'ai pu ainsi collecter et interpréter systématiquement l'histoire de leurs carrières, le récit narratif de leurs expériences professionnelles. À partir de l'analyse de ces données narratives, j'ai pu reconstruire leur cadre interprétatif personnel, le prisme à travers lequel ces expériences sont perçues et donnent du sens. Au cours de cette recherche (au sujet de laquelle j'ai fait ailleurs un rapport détaillé, voir Kelchtermans, 1993a, 1993b et 1994), j'ai montré que le cadre interprétatif personnel est constitué par deux domaines importants et entremêlés : le moi professionnel et la théorie subjective de l'éducation.

Le moi professionnel de l'enseignant fait référence aux croyances et représentations que tout enseignant a de lui-même. Enseigner est un travail qui engage fortement l'enseignant en tant que personne. « L'enseignant en tant que personne est considéré par beaucoup à l'intérieur et en dehors de la profession comme étant au centre non seulement de la classe mais aussi du processus d'éducation. Par implication, par conséquent, il importe aux enseignants eux-mêmes ainsi qu'à leurs élèves de savoir qui ils sont et ce qu'ils sont. Leur propre image est plus importante pour eux en tant que praticiens que cela n'est le cas dans des professions dans lesquelles la personne peut facilement être séparée de son métier » (Nias, 1989, pp. 202-203). L'analyse d'entretiens intensifs avec des enseignants débutants et expérimentés a montré qu'on peut distinguer au moins cinq composantes dans le moi de l'enseignant :

- *l'image de soi* (composante descriptive) : « Qui suis-je en tant qu'enseignant ? »
- *l'estime de soi* (composante évaluative) : « Est-ce que je fais bien mon travail en tant qu'enseignant ? Qu'est-ce que je pense de mon travail en tant qu'enseignant ? » Dans cette composante, on retrouve la dimension émotionnelle de l'enseignement : « Suis-je content de moi en tant qu'enseignant ? Quelles sont les sources de joie et de satisfaction, ou en revanche, qu'est-ce qui me fait douter de mes propres qualités personnelles et professionnelles ? »
- *la motivation professionnelle* (composante conative ?) : « Qu'est-ce qui me motive à devenir enseignant, à le demeurer ou à quitter la profession ? »
- *la perception de la tâche* (la composante normative) : « Que dois-je faire pour être un bon enseignant et pourquoi ? Quel est le 'programme personnel professionnel' que je m'efforce de réaliser ? Qu'est-ce que je considère comme faisant partie de mon travail ou non et pourquoi ? » Dans le domaine de la perception de la tâche, nous voyons comment la dimension morale se reflète dans cette notion du moi. « Quelles sont les normes et les valeurs, les objectifs et les buts fondamentaux que je pense devoir atteindre (ou au moins essayer de le faire) afin d'être un enseignant convenable et bon ? » Pour cette dimension, les interrogations des étudiants sont de ce type : « Est-il suffisant que tous mes élèves atteignent les objectifs minimums dans mes classes ? Dans quelle mesure suis-je concerné par les problèmes personnels, affectifs et relationnels de mes élèves ? Jusqu'à quel point et pourquoi ? ». Ce ne sont pas là des questions abstraites, générales ou théoriques, mais des préoccupations et des actions très terre à terre dans la pratique quotidienne des enseignants qui montrent quelles valeurs et quelles normes gouvernent réellement leur comportement.
- *les perspectives d'avenir* (la composante prospective) : Quelles sont mes attentes pour l'avenir et comment est-ce que je les perçois ? Comment est-ce que j'envie le reste de ma carrière d'enseignant ?

Les réflexions sur soi (en particulier sur l'estime de soi, les perspectives d'avenir et la perception des tâches) reflètent aussi les exigences des décideurs politiques et des groupes d'intérêt de la société vis-à-vis de l'école et des enseignants. La réflexion

profonde concerne donc la signification et l'impact de ces exigences et de ces attentes et nos propres réponses. L'apprentissage réfléchi signifie (entre autres) le développement de ce que nous appelons une « alphabétisation micro politique », le discernement et les connaissances de l'enseignant qui lui permettent de lire, d'interpréter, de percevoir une situation dans ses aspects politiques et la compétence d'agir ou de réagir efficacement dans de telles situations (Kelchtermans, Ballet, 2002).

Le deuxième domaine du cadre interprétatif personnel est *la théorie subjective de l'éducation* : le système personnel de connaissances et de croyances de l'enseignant sur l'enseignement : connaissance du contenu, croyances à propos des stratégies efficaces d'enseignement, règles générales, etc. D'autres concepts qui font référence à ce savoir-faire sont les « connaissances pratiques », « les connaissances pratiques personnelles », « la théorie implicite », etc. C'est le savoir-faire professionnel de l'enseignant, ses réponses personnelles aux questions : comment dois-je agir en tant qu'enseignant et pourquoi dois-je agir de cette façon ?

La théorie subjective de l'éducation se développe à partir des expériences d'apprentissage formelles et informelles de l'enseignant et sa pratique quotidienne. Ainsi, la connaissance prend sa source dans les expériences professionnelles de l'enseignant. Bien qu'elle puisse être rendue explicite par la réflexion, la théorie subjective de l'éducation opère surtout inconsciemment sous forme de « connaissance tacite » (Schön, 1983). En raison de son caractère en partie inconscient et empirique, ce savoir-faire peut être incomplet, inadéquat ou simplement erroné. Cependant, grâce à une réflexion intentionnelle, on peut la rendre explicite et la confronter à d'autres sources de connaissance (littérature, commentaires ou histoires émanant de collègues, etc.), on peut la vérifier et, si nécessaire, l'adapter aux besoins de la situation particulière.

57

Ce processus d'explicitation et de vérification de la théorie subjective de l'éducation apparaît dès lors comme un objectif majeur du développement professionnel. Pour les formateurs d'enseignants, cela implique que le cadre interprétatif personnel que les stagiaires appartiennent avec eux peut être pris comme point de départ pour une explicitation, un examen critique et un approfondissement.

De plus la réflexion doit se poursuivre au-delà du cadre interprétatif personnel pour atteindre un niveau de réflexion « critique ». Non seulement critique dans le sens où l'on vérifie la validité du savoir de la théorie subjective mais aussi au sens où l'on étudie l'agenda moral et politique dans son contexte pratique et son impact sur soi-même et ses actions. Ainsi, l'apprentissage réfléchi devient un outil de développement professionnel dans la perspective d'une autonomisation et d'une émancipation de l'enseignant. Selon Calderhead et Gates : « Du fait que dans certains pays l'éducation s'est beaucoup politisée, l'enseignement réfléchi a aussi été associé à un

besoin d'autonomisation et d'émancipation, qui permet aux enseignants d'examiner les idéologies de façon critique et de considérer la valeur fondamentale de leur propre pratique » (Calderhead, Gates, 1993, p. 2). Sans ce caractère profond et critique, la pratique réfléchie n'est qu'une procédure, une méthode ou stratégie au jour le jour qui confirme et perpétue le statu quo. Dans ce cas, les conditions de travail dans la classe et dans l'école et le cadre interprétatif personnel ne changent pas. Le développement de l'enseignant au sens d'un apprentissage qui contribue à la qualité professionnelle du travail de l'enseignant, devra être critique dans ce sens.

Je me rends bien compte que ce discours programmatique sur le développement des enseignants, qui défend l'idée d'une réflexion large et profonde pourrait sembler provocant, peut-être même irritant et illusoire. Il peut soulever plus de questions qu'il n'apparte de réponses. La formation, le soutien, et l'entraînement des enseignants stagiaires ou l'effort quotidien d'enseigner convenablement à ses étudiants les compétences techniques et les connaissances utiles sont déjà des tâches assez exigeantes et difficiles. Cependant, le développement des enseignants ne peut pas s'arrêter là. L'apprentissage réfléchi qui mène au développement professionnel des enseignants doit viser plus haut. Ce concept d'un apprentissage réfléchi large et profond peut fonctionner comme une directive critique, un point de référence pour orienter ses efforts de réflexion dans le contexte de la pratique quotidienne.

L'APPROCHE NARRATIVE-BIOGRAPHIQUE

58

Mon but majeur dans cette deuxième partie est de présenter brièvement une approche théorique et pratique qui a guidé une grande partie de mon propre travail dans le domaine de l'enseignement et de la formation d'enseignants : la perspective narrative-biographique (Kelchtermans, 1993a, 1993b, 1994, 1996). Je commencerai par rendre explicites les affirmations théoriques qui sous-tendent cette perspective afin de montrer que ce n'est pas seulement une approche très utile pour la recherche, mais qu'elle fournit aussi des outils puissants, conceptuels et pratiques pour la pratique de la formation d'enseignant (Kelchtermans, 2001). Je souhaite ainsi démontrer que la perspective narrative-biographique contribue au développement réfléchi – à la fois large et profond – de l'enseignant.

Définition et approches théoriques

Comme tout le monde, les enseignants ont une histoire personnelle, une biographie. Leurs actions et leur pensée présentes sont basées sur leurs expériences passées et leurs attentes plus ou moins conscientes et leurs buts dans l'avenir ; ce n'est qu'ainsi qu'elles peuvent être comprises convenablement. Voilà brossée en quelques mots,

l'idée centrale de la perspective narrative-biographique. Cette approche du développement des enseignants jouit par ailleurs d'un intérêt grandissant parmi les chercheurs et les praticiens de tous les pays. (voir Carter, 1993 ; Carter, Doyle, 1996 ; Casey, 1995-1996 ; Goodson, 1992, Kelchtermans, 1993b ; Kelchtermans, 1994 ; Kelchtermans et al., 1994).

En tant qu'approche théorique, la perspective narrative-biographique est caractérisée par cinq aspects généraux : elle est *narrative, constructiviste, contextualisée, interactionniste et dynamique*. *Narrative* fait référence au fait que les gens ont tendance à reconstruire et présenter les expériences de leur vie sous une forme narrative. Demandez à un enseignant pourquoi il/elle fait ce métier et vous obtiendrez un récit, une anecdote sur une expérience passée, des incidents comiques, un moment privilégié où un collègue a prodigué des conseils utiles. Il y a peu de chance pour qu'il/elle réponde en citant une phrase d'un guide pédagogique, basé sur une recherche scientifique empirique menée avec soin et approuvée internationalement.

Les événements et les incidents sont transformés en histoires, en anecdotes, en images, en métaphores et ainsi de suite. On raconte ces histoires, on y repense, on les raconte à nouveau en les adaptant constamment, aussi leur texte n'est pas fixe. C'est un texte personnel, une lecture subjective et une interprétation d'expériences qui peut être modifiée au fil du temps du fait que d'autres expériences sont vécues. « La narration c'est la structure du discours dans laquelle l'action humaine reçoit sa forme et par laquelle elle prend son sens » (Polkinghorne, 1988, p. 135). Les enseignants organisent leurs expériences professionnelles pour en faire un « récit autobiographique ». Par conséquent, cette approche est aussi *constructiviste*. Les enseignants interprètent activement les expériences de leur carrière pour en faire un récit qui est significatif pour eux. De même, leurs conceptions de l'enseignement et d'eux-mêmes en tant qu'enseignants sont des significations « construites ». Ceci implique que l'approche biographique n'est pas tellement centrée sur les faits ou événements mais plutôt sur le sens qu'ils prennent pour l'enseignant. Ces récits sont toujours *contextualisés*, ils font référence à des expériences particulières dans une école donnée, à un moment donné. Par contexte, j'entends l'environnement physique, institutionnel de l'école, autant que l'environnement social, culturel et structurel. À cause du lien immédiat avec la propre biographie de l'enseignant, l'approche narrative-biographique intègre aussi l'idée d'un apprentissage de toute une vie et l'idée que le cadre personnel interprétatif des enseignants s'enracine dans leurs propres expériences significatives. En d'autres mots, les narrations des enseignants sont contextualisées dans le temps et dans l'espace.

Le contexte est important car cette perspective implique une prise de position *interactionniste* (Blumer, 1969 ; Mead, 1974 ; Nias, 1989). Le comportement humain est toujours issu d'une interaction significative avec l'environnement ou le contexte

(social, culturel, matériel, institutionnel). Ceci est étroitement lié à l'élément constructiviste : les significations sont interprétées par l'intermédiaire de l'interaction avec l'environnement ; en particulier, l'environnement social (les autres acteurs) et l'environnement culturel (opinions, culture d'école... voir, Staessens, 1993) jouent un rôle important.

Enfin, l'aspect *dynamique* (Gergen, Gergen, 1987 ; Markus, Wurf, 1987) souligne un autre élément clé de l'approche biographique : la dimension temporelle et la dynamique du développement. L'activité et la pensée même des enseignants constituent un moment, un fragment dans un processus continu qui consiste à donner du sens à la réalité perçue et vécue.

La narration et le développement des enseignants

Pour les enseignants, la reconstruction des expériences de leur carrière (récits de vie professionnelle) constitue un point de départ puissant pour le type de réflexion large et profonde que je préconise. Plusieurs arguments vont dans ce sens.

Les narrations sont en même temps descriptives et évaluatives. Labov et Waletzky décrivent deux fonctions des textes narratifs : une fonction référentielle et une fonction évaluative. La fonction référentielle correspond à la description narrative des événements du passé dans l'ordre chronologique. La fonction évaluative relie ces événements à la situation présente du narrateur en expliquant ce que les événements du récit ont signifié pour le narrateur (Labov, Waletzky, 1973, pp. 79-80). Les récits narratifs révèlent ainsi le vécu d'un enseignant et donc leur signification subjective pour elle ou pour lui.

Deuxièmement, la forme narrative semble être la manière spontanée qu'ont les enseignants de parler de leur travail. C'est leur « voix » naturelle. Par conséquent, les narrations des enseignants constituent des sources puissantes et valables pour comprendre leurs actions et leurs pensées. De plus, dans les domaines de la recherche comme dans les discussions et les décisions en matière de politique éducative, la voix de l'enseignant est souvent réduite au « silence » et demeure inconnue. (Goodson, 1994 ; Carter, Doyle, 1996). Non seulement l'approche narrative reconnaît cette voix mais elle affirme que l'on devrait lui donner une place centrale dans la recherche, la formation et la politique. Ainsi, plusieurs auteurs défendent l'idée que « donner une voix » aux enseignants constitue un potentiel d'autonomisation et accordent plus d'espace dans la recherche et dans la formation à ce discours narratif. (Britzman, 1986 ; Goodson, 1992 et 1994, etc.). D'autres chercheurs ont affirmé (sur la base de leurs études) que le savoir-faire spécifique que les enseignants utilisent dans leur pratique est construit sous une forme narrative. Gudmund-

sdottir, par exemple, a montré que « la connaissance du contenu pédagogique » (la connaissance des méthodes pour enseigner certaines parties du programme) est structurée selon des dimensions narratives et présentée oralement sous la forme de « récits pédagogiques » (Gudmundsdottir, 1990 et 1991).

Dernier argument (fondé sur mon propre travail de narration avec des enseignants et des étudiants) : le fait de raconter des histoires et partager des expériences narratives peut être amusant et les enseignants sont facilement motivés pour le faire (Kelchtermans, 2001). En fait, ils font cela tout le temps : dans la salle des professeurs, pendant les stages de formation continue (les pauses-café sont des moments particulièrement intéressants pour les écouter), chaque fois que des enseignants se rencontrent, ils racontent des histoires. La plupart des enseignants adorent parler de leurs classes, leurs élèves. Tous sont porteurs d'une riche cargaison de récits, d'expériences drôles, stimulantes, difficiles, vécues pendant leur vie professionnelle.

Pour toutes ces raisons, les récits des enseignants sont des sources très riches pour comprendre leur pensée et leur action et constituent une base puissante pour reconstruire le cadre interprétatif personnel, et donc pour comprendre leur développement professionnel. Ce sont des récits significatifs qui vont révéler (après une analyse réfléchie) les émotions liées à l'expérience, les dynamiques ou conflits motivationnels et éventuellement les tensions politiques qui ont été vécus. C'est particulièrement vrai dans les récits sur des « personnes et incidents critiques ».

Incidents critiques et personnes critiques

Dans les récits de carrière des enseignants il y a toujours des événements qui ont été particulièrement significatifs pour eux. Ils sont vécus comme des tournants. Ces expériences créent un problème ou défient le comportement normal, routinier. L'enseignant se sent alors obligé de réagir en reconsidérant et en repensant certaines de ses actions et encore plus important certaines de ses opinions ou idées, etc. En d'autres termes, ces incidents forcent les enseignants à reconsidérer, repenser, ajuster, adapter, leur cadre interprétatif personnel. De ce fait, on les appelle « des incidents critiques ». Si ces incidents sont constitués par des rencontres avec d'autres personnes, on parlera de « personnes critiques », c'est-à-dire de gens qui à travers leur personnalité, leurs actions ou leurs idées, affectent profondément l'enseignant et son cadre interprétatif personnel (par exemple un modèle positif ou au contraire : une incarnation négative du genre d'enseignant que l'on ne voudrait jamais être). Ces incidents ou personnes critiques sont particulièrement instructifs à explorer, étudier et partager parce que (comme le prétendent Sikes, Measor et Woods), ils « révèlent, comme un flash, les choix majeurs et les moments de changements dans la vie des gens » (Sikes et al., 1985, p. 57). Ce sont des moments de grande densité du point de vue de l'expérience vécue.

On peut faire ici deux remarques :

1. L'identification des incidents critiques, des personnes et des différentes phases comme telles est faite rétrospectivement. Ce n'est qu'après et en y réfléchissant que l'enseignant se rend compte clairement de la portée de l'expérience et lui attribue un sens significatif. (Filipp, 1990, p. 33)
2. Les incidents critiques sont souvent des événements non dramatiques, ordinaires qui peuvent paraître presque banals aux yeux d'autrui. Une remarque critique d'un parent d'élève, les effets imprévus d'un compte rendu mal formulé fait à des élèves au sujet d'un devoir, une visite inattendue du proviseur dans la classe... (pour des exemples spécifiques, voir Kelchtermans, 1993a et 1996a)

Des incidents critiques au développement professionnel par l'apprentissage réfléchi

Au cours de ma recherche, j'ai utilisé les incidents et personnes critiques comme concepts heuristiques pour explorer et analyser de façon interprétative les récits de carrière d'enseignants expérimentés (Kelchtermans, 1993a, 1993b, 1994 et 1996). Ces concepts se sont avérés très utiles dans mon travail de formateur d'enseignant et d'animateur de stages de formation continue, mais aussi en tant que technique visant à stimuler et à soutenir la réflexion autobiographique chez les futurs enseignants (voir, Kelchtermans, 2001).

À ce propos, voici une brève description de la démarche que je propose à mes étudiants. à l'université. Je commence par leur demander d'écrire une vignette individuelle. Ma consigne est principalement : « Quel est votre meilleur souvenir en tant qu'élève ? » ou bien « Souvenez-vous du meilleur ou du plus mauvais enseignant que vous avez côtoyé dans votre vie. Concentrez-vous sur un incident en particulier ». Ensuite, on leur demande de rédiger brièvement l'histoire de cet incident ou de cette personne, et enfin de trouver un titre frappant qui résume l'incident avec force. Dans un deuxième temps, on demande aux participants de réfléchir sur ce qui a rendu ces expériences particulièrement significatives et importantes pour eux et de le rédiger brièvement.

Lors de l'étape suivante, on forme de petits groupes d'étudiants pour continuer ce travail en « conversations triangulaires ». L'un des membres du groupe, joue le rôle du conteur et présente son histoire aux deux autres. Le deuxième membre est la « caisse de résonance » ou « auditeur », dont la tâche est d'écouter le récit avec attention. Quand le conteur a terminé son récit, l'auditeur peut poser des questions pour avoir plus de renseignements qui aident à comprendre l'histoire. Il/elle n'est pas autorisé(e) à émettre une interprétation ou un jugement. C'est la tâche du troisième membre du groupe, l'« animateur » ou « commentateur ». Il/elle peut soit

poser des questions interprétatives, soit commenter ses propres associations et réflexions à l'écoute du récit. Le conteur a le dernier mot : il/elle peut réagir, souscrire aux commentaires des deux autres ou les désapprouver, etc. Ensuite les trois membres du groupe changent de rôle et répètent ce scénario jusqu'à ce que chaque membre du groupe ait été conteur, auditeur et commentateur.

Au cours de la réunion plénière finale, on discute des expériences des différents groupes et on les analyse en termes du moi professionnel et ses différentes composantes et des connaissances et croyances issues de la théorie subjective de l'éducation. À travers cette réflexion autobiographique, ce partage et ces commentaires réfléchis de la part des autres membres du groupe, les participants prennent davantage conscience des éléments implicites de leur moi et de leur théorie subjective. Les incidents contiennent des émotions, des dilemmes moraux et des réflexions sur le pouvoir et la vulnérabilité, sur les pressions politiques, au niveau de la classe, de l'établissement scolaire, et même de la société.

Parfois cette expérience est déroutante et conflictuelle, souvent elle est révélatrice et éclairante. Mais toutes ces phases : l'écriture, le travail de groupe et la réunion plénière sont intensives, engagées et intéressantes. Il y a souvent de la compassion et de l'empathie, mais aussi de la gratitude et de la reconnaissance, et parfois de la perplexité et de l'admiration. mais presque toujours du rire et de la bonne humeur. Ce travail de récit est une affaire sérieuse !

Ce n'est que l'une des techniques possibles pour inciter les stagiaires à se remémorer et à partager leurs histoires comme point de départ pour une analyse réflexive et à apprendre quelles sont les idées et croyances souvent inconscientes qui gouvernent leurs actions et leurs pensées (voir Kelchtermans, 2001 pour d'autres techniques). En rendant l'implicite explicite et en le partageant avec d'autres, ces croyances peuvent être remises en question, corrigées, améliorées ou confirmées. On pourrait dire que c'est une forme de recherche de l'enseignant dans son propre esprit ou autrement dit, une forme de recherche action sur la pensée.

Les autres techniques que j'utilise comprennent les métaphores, le dessin, les citations de paroles de chanson, les lignes de carrière, etc.

Voici les conditions nécessaires pour faire de cette réflexion autobiographique et de ce partage de récits un moment fort d'apprentissage :

- un climat de confiance et d'ouverture,
- des interactions qui montrent du respect et de la compassion,
- l'évitement de tout but thérapeutique. Les réflexions narratives et leur partage peuvent se révéler être une thérapie pour les participants (jusqu'à un certain point...), mais ce n'est pas du tout leur but explicite. La thérapie demande un autre type de professionnalité.

- la liberté de l'étudiant. Comme dans la recherche action, les participants doivent être informés du processus et rester libres de décider s'ils veulent partager leur histoire et jusqu'à quel point.

Conclusions

Peut-être y a-t-il du masochisme dans l'apprentissage réfléchi, dans l'étude et la remise en question permanente de ses propres pratiques et de ses idées, dans la vérification critique constante de valeurs et de vérités personnelles auxquelles on tient profondément et que l'on garde jalousement.

Cela implique la force de vivre avec des incertitudes, des questions sans réponse, des doutes, des hésitations. Cela rend la vie plus difficile. Peut-être que les manuels ou les programmes des conférences devraient comporter un avertissement semblable à celui figurant sur les paquets de cigarettes : « La réflexion peut nuire gravement à la santé, ou du moins à la paix de l'esprit ». Mais en même temps, je crois fermement (et mes expériences ont confirmé cette croyance profonde) que cette curiosité, cette remise en question, cette recherche est le chemin le plus réaliste vers l'apprentissage professionnel et c'est aussi celui qui prépare le mieux à la complexité du métier d'enseignant. Et la réussite devrait être comprise à la fois en termes de réussite des élèves et en termes de satisfaction professionnelle personnelle. Cela nous garde du réductionnisme irréaliste et de la technicité superficielle qui déçoivent à longue échéance. Et surtout, cela préserve la possession d'enseigner.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTRICHTER H., SALZGEBER S. (1996). - « Zur Mikropolitik schulischer Innovation. Wie Schulen durch das Handeln verschiedener Akteure mit unterschiedlichen Interessen Struktur gewinnen und sich entwickeln », in H. Altrichter, P. Posch (eds.), *Mikropolitik der Schulentwicklung*, Innsbruck, Studien Verlag, pp. 96-169.
- BALL S. (1987). - *The micropolitics of the school : Towards a theory of school organization*, London, Methuen.
- BALL S. (1994). - « Micropolitics of schools », in T. Husén, T. Postlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education. Second Edition*, vol. 7, Oxford : Pergamon, pp. 3824-3826.
- BLASE J. (1988). - « The everyday political perspectives of teachers : vulnerability and conservatism », *Qualitative Studies in Education*, 1 (2), pp. 125-142.
- BLASE J. (1991). - *The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation*, Newbury Park, Sage Publications.

- BLASE J. (1997). – « The micropolitics of teaching », in B.J. Biddle et al. (eds.), *International Handbook of teachers and teaching*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 939-970.
- BLASE J. (1998). – « The micropolitics of educational change », in A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (eds.), *International Handbook of Educational Change*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 544-557.
- BLUMER H. (1969). – *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice Hall.
- BRITZMAN D. (1986). – « Cultural Myths in the Making of a Teacher : Biography and Social Structure in Teacher Education », *Harvard Educational Review*, 56, pp. 442-456.
- CALDERHEAD J., GATES P. (1993). – *Conceptualizing reflection in teacher development*, London, Falmer Press.
- CARTER K. (1993). – « The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education », *Educational Researcher*, 22, pp. 5-12, p. 18.
- CARTER K., DOYLE W. (1996). – « Personal narrative and life history in learning to teach », in J. Sikula, Th. J. Buttery, E. Guyton (eds.) *Handbook of Research on Teacher Education (Second Edition)*, New York, Macmillan, pp. 120-142.
- CASEY K. (1995-1996). – « The new narrative research in education », *Review of Research in Education*, 21, pp. 211-253.
- CLEMENT M., VANDENBERGHE R. (1999). – « Teachers' professional development : a solitary or collegial (ad) venture ? », *Teaching and Teacher Education*, 16 (1), pp. 81-101.
- DOYLE W., PONDER G. (1977-1978). – « The practicality ethic in teacher decision-making », *Interchange*, 8 (3), pp. 1-12.
- ERAUT M. (1995). – « Schön shock : a case for reframing reflection-in-action ? », *Teachers and Teaching : theory and practice*, 1 (1), pp. 9-22.
- FENSTERMACHER G. (1990). – « Some moral considerations on teaching as a profession », in J. Goodlad, R. Soder, K. Sirotnik (eds.), *The moral dimensions of teaching*. San Francisco, Jossey Bass, pp. 130-151.
- FENSTERMACHER G. (1997). – « Foreword », in J. Loughran, T. Russell (eds.), *Teaching about teaching. Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. London, Falmer Press, pp. viii-xiii.
- FILIPP S.-H. (ed.) (1990). – *Kritische Lebensereigniss*, München, Psychologie Verlags Union.
- GERGEN K., GERGEN M. (1987). – « The Self in Temporal Perspective », in R. Abeles (ed.), *Life Span Perspectives and Social Psychology*, Hillsdale, Erlbaum, pp. 121-137.
- GOODSON I. (ed.) (1992). – *Studying Teachers' Lives*, London, Routledge.
- GOODSON I. (1994). – « Studying the teacher's life and work », *Teaching and Teacher Education*, 10 (1), pp. 29-37.
- GUDMUNDSDOTTIR S. (1990). – « Curriculum Stories : Four Case Studies of Social Studies Teaching », in C. Day, M. Pope, P. Denicolo (eds.), *Insight into Teachers' Thinking and Practice*, London-New York-Philadelphia, Falmer, pp. 107-118.
- GUDMUNDSDOTTIR S. (1991). – « Story-maker, Story-teller : Narrative Structures in Curriculum », *Journal of Curriculum Studies*, 23 (3), pp. 207-218.

HARGREAVES A. (1995). – « Development and desire. A postmodern perspective », in T.R.Guskey, M. Huberman (eds.), *Professional development in education. New paradigms and practices*, New York, Teachers College Press, pp.9-34.

HARGREAVES A., FULLAN M. (1998). – *What's worth fighting for in education ?* Buckingham-Philadelphia, Open University Press-Ontario Public School Teachers' Federation.

HOYLE E. (1982). – « Micropolitics of educational organizations », *Educational management and administration*, 10 (2), pp. 87-98.

HOYLE E., JOHN P.D. (1995). – *Professional knowledge and professional practice*, London, Cassell.

KELCHTERMANS G. (1990). – « Die berufliche Entwicklung von Grundschullehrern aus einer biographischen Perspektive », *Pädagogische Rundschau*, 44 (3), pp. 321-332.

KELCHTERMANS G. (1993a). – « Getting the story and understanding the lives : From career stories to teachers' professional development », *Teaching and Teacher Education*, 9, pp. 443-456.

KELCHTERMANS G. (1993b). – « Teachers and their career story. A biographical perspective on professional development », in C. Day, J. Calderhead, P. Denicolo (eds.), *Research on teacher thinking : Towards understanding professional development*, London, Falmer.

KELCHTERMANS G. (1994). – *De professionele ontwikkeling van leerkrachten Basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*, Leuven, Universitaire Pers Leuven.

KELCHTERMANS G. (1996). – « Teacher vulnerability : understanding its moral and political roots », *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), pp. 307-323.

KELCHTERMANS G. (2001). – *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*, (Cahiers voor Didactiek, nr. 10), Deurne, Wolters Plantyn.

66

KELCHTERMANS G., BALLEET K. (2002-in press). – « The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation », *Teaching & Teacher Education*, 18 (1).

KELCHTERMANS G., SCHRATZ M., VANDENBERGHE R. (1994). – « The development of qualitative research. Efforts and experiences from continental Europe », *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 7, pp. 239-255.

KELCHTERMANS G., VANDENBERGHE R. (1998). – *Internal use of external control and support for quality improvement. The response to a national policy by primary schools*, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego (ERIC-Document ED425 495/EA 029271).

KESSELS J.P.A.M., KORTHAGEN F.A.J. (1996). – « The relationship between theory and practice : Back to the classics », *Educational Researcher*, 25, pp. 17-22.

KORTHAGEN F. A. J., KESSELS J.P.A.M. (1999). – « Linking theory and practice : Changing the pedagogy of teacher education », *Educational Researcher*, 28 (4), pp. 4-17.

LABOSKEY V. (1997). – « Teaching to teach with purpose and passion : Pedagogy for reflective practice », in J. Loughran, T. Russell (eds.), *Teaching about teaching. Purpose, passion and pedagogy in teacher education*, London, Falmer Press, pp. 150-163.

- LABOV W., WALETZKY J. (1973). – « Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung », in J. Ihwe (ed.), *Literaturwissenschaft und Linguistik*, vol. 2., Frankfurt am Main, Athenäum, pp. 78-126.
- MARKUS H., WURF E. (1987). – « The Dynamic Self-Concept. A Sociological Psychological Perspective », *Annual Review of Psychology*, 38, pp. 299-337
- MANKE M. PH (1997). – *Classroom power relations. Understanding student-teacher interaction*, Mahwah (NJ)-London, Lawrence Erlbaum.
- MEAD G. (1974). – *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago, University of Chicago Press.
- NIAS J. (1989). – *Primary Teachers Talking. A Study of Teaching as Work*. London-New York, Routledge.
- NIAS J. (1996). « Thinking about feeling : the emotions in teaching », *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), pp. 293-306.
- NODDINGS N. (1984). – *Caring : A feminine approach to ethics and moral education*, Berkeley, University of California Press.
- NODDINGS N. (1992). – *The challenge to care in schools*, New York, Teachers' College Press.
- OSER F., DICK A., PATRY J.-L. (eds.) (1992).-, *Effective and Responsible Teaching*, San Francisco, Jossey Bass.
- OSTERMAN K.F., KOTTKAMP R.B. (1993). – *Reflective practice for educators. Improving schooling through professional development*, Sage, Corwin Press.
- POLKINGHORNE D. (1988). – *Narrative Knowing and the Human Sciences*, Albany (NY), State University of New York Press.
- SALVIO P. (1990). – « Transgressive Daughters-Student Autobiography and the Project of Self-Creation », *Cambridge Journal of Education*, 20 (3), pp. 283-289.
- SCHÖN D. (1983). – *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, London, Temple Smith.
- SIKES P., MEASOR L., WOODS P. (1985). – *Teacher Careers. Crises and Continuities*, London-Philadelphia, Falmer.
- SPAULDING A. (1997). – « Life in schools – a qualitative study of teacher perspectives on the politics of principals : ineffective leadership behaviors and their consequences upon teacher thinking and behavior », *School Leadership & Management*, 17 (1), pp. 39-55.
- STAESSENS K. (1993). – « Identification and description of professional culture in innovating schools », *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 6, pp. 111-128.
- VERLOOP N. (1995). – « De leraar », in J. Lowyck, N. Verloop (eds.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*, Leuven, Wolters, pp.109-150.
- WINITZKY N., KAUCHACK D. (1997). – « Constructivism in teacher education : Applying cognitive theory to teacher learning », in V. Richardson (ed.), *Constructivist teacher education. Building a world of new understandings*, London, Falmer Press, pp.59-83.