

Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline

Gary Fenstermacher

Volume 22, numéro 3, 1996

La rétroaction vidéo en recherche et en formation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031896ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031896ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Fenstermacher, G. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 617–634. <https://doi.org/10.7202/031896ar>

Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline

Gary Fenstermacher
Professeur titulaire

Université du Michigan (Ann Arbor)

Gary Fenstermacher a été président de l'Association des collèges américains de formation des maîtres (AACTE) et doyen de la Faculté d'éducation de l'Université d'Arizona avant de devenir directeur de recherche à l'Université du Michigan (Ann Arbor). Son chapitre du *Handbook of Research on Teaching* (3^e édition, 1986) a été suivi d'un symposium sur l'élucidation des arguments pratiques dans la pensée des enseignants. Cette approche a eu un impact considérable sur la recherche pratique dans le domaine de la formation. Elle a été présentée en français dans les *Cahiers de la recherche en éducation* (Fenstermacher et Richardson, 1994). Le présent texte est issu d'une entrevue avec ce chercheur. L'entrevue a été menée, enregistrée puis transcrite et traduite par François Victor Tochon. La syntaxe a été corrigée si besoin était. Le but n'était pas de considérer cette entrevue comme un corpus à analyser, mais de donner la parole à un chercheur qui a établi un rapport original entre recherche, formation et pratique. Gary Fenstermacher illustre ici la manière dont il utilise la rétroaction vidéo en recherche et en formation afin d'explicitier les arguments pratiques de l'enseignement. Un argument pratique est considéré ici comme le motif d'action d'un enseignant.

Préparation technique des entretiens d'élucidation

Gary Fenstermacher, pourriez-vous donner un exemple qui illustre la manière dont vous utilisez la rétroaction vidéo en recherche et en formation afin d'explicitier les arguments pratiques de l'enseignement?

Je cherche en général à obtenir de 6 à 20 heures d'enregistrement brut: simplement à enregistrer ce qui se passe dans la classe, en centrant la caméra sur l'enseignante, sauf quand celle-ci organise des activités de projet entre élèves. Ensuite, la seconde chose que je fais est de faire une copie de toutes les bandes enregistrées et de les donner à l'enseignante. Je lui dis: si vous voulez jeter un œil dessus, faites-le, sinon ne le faites pas; ne vous faites pas de soucis à ce propos, ce n'est pas ce que je cherche: je souhaite seulement que vous ayez copie de chaque centimètre de bande vidéo dont je dispose afin qu'il ne puisse y avoir de malentendu entre nous. Je ne le faisais pas auparavant parce que ça faisait trop de bandes vidéo à donner comme

ça, mais les gens devenaient suspicieux et se demandaient ce que je pouvais bien regarder qu'ils n'avaient pas vu eux-mêmes et à quoi ils n'avaient pas accès. J'ai appris très vite: tout copier et retourner ce matériel à l'enseignante. Ainsi, je donne à l'enseignante copie de tout le matériel dont je dispose à son sujet.

Puis je visionne les bandes vidéo dans leur intégralité. Typiquement, j'essaie, lorsque je regarde la bande la première fois, d'isoler les incidents dont je peux présumer qu'ils vont soulever tout un débat. À partir de ces huit, dix, douze ou vingt heures de bandes, j'essaie d'en extraire trois ou quatre. Ces extraits doivent contenir des incidents riches de sens. Ce que j'essaie de faire alors est de sélectionner et de recomposer ces segments d'instruction de sorte que leur visionnement ne prenne pas plus de 25 à 45 minutes. Ces segments d'instruction doivent couvrir les six à vingt heures d'enregistrement initiaux. Chaque segment concerne une même idée, un incident, ou encore je monte un «clip» propre à une séquence d'instruction. L'enseignante et moi nous asseyons alors ensemble. D'habitude, j'arrange la salle de manière à ce que nous puissions tous deux la regarder, sur le moniteur vidéo, en train d'enseigner, tout en ayant une autre caméra qui nous filme en train de discuter du visionnement.

À ce moment commence le visionnement, et je pose des questions au fur et à mesure du déroulement de la bande qui présente le montage que j'ai préalablement effectué. Les questions sont autant de tentatives de construire ensemble des arguments pratiques. En fait, je n'aurais besoin que d'un incident ou d'une vignette pour reconstruire un argument pratique, mais j'en sélectionne plus dans le montage afin d'être sûr qu'au moins l'un d'entre eux va convenir. Je n'ai besoin que d'un extrait qui marche. Si le premier fonctionne, je m'en tiens là. S'il tombe à plat et qu'il ne mène nulle part, nous poursuivons alors et nous regardons la deuxième série d'extraits que j'ai sélectionnés, sinon nous passons à la troisième série. Autrement dit, je tente de trouver une chose qui intéresse l'enseignante, qui la stimule et la motive à explorer son propre enseignement. Et quand nous en trouvons une bonne, nous pouvons nous y attarder. L'une d'elles a duré sept mois. C'est le temps qui a été nécessaire pour arriver à l'explicitation complète de son argumentation pratique. La connaissance a été intégrée d'une manière dont je pouvais raisonnablement supposer qu'elle était aussi complète que possible; puis, la reconstruction s'est poursuivie. Quand je parle de sept mois, je parle de l'ensemble de l'explicitation et de sa reconstruction dans une pratique.

La démarche d'élucidation

Cela prend au moins trois ou quatre sessions avant d'arriver à quelque chose d'écrit. Quand l'enseignante a déjà commencé à reconstruire son enseignement par la réflexion, je tente alors de soulever une série de questions dont la première va porter sur la cohérence générale de l'argument pratique: «Maintenant, tâchons de faire la synthèse de ce que nous avons vu; je vais tâcher de l'énoncer; écoutez-moi

décrire ce sur quoi nous sommes tombés d'accord et dites-moi si ce que vous entendez correspond à ce que nous avons discuté jusqu'à présent. Est-ce un résumé valide de la manière dont vous enseignez et des raisons qui motivent votre enseignement?» Je le lui relis et, si elle approuve, alors je commence les sondes et la phase de reconstruction de l'argument. Cela se poursuit par phases, parce qu'en fait, elle va commencer elle-même à mettre en question son propre enseignement plus que je ne le fais. Une bonne partie des sondes sont liées à la cohérence: comment tout cet édifice conceptuel tient-il? Comment les parties sont-elles corrélées? Quels sont les points sensibles de ces connexions? Quelles sont les données et les preuves sur lesquelles l'enseignante s'appuie pour affirmer sa manière de faire? Le nombre de prises de décisions instructionnelles sans fondement empirique est remarquable.

Enfin, nous abordons le point de vue théorique puis la question morale; mais les interrogations ne passent pas obligatoirement de la théorie à la morale, successivement. Si une enseignante commence par la question morale, je la suis dans cette réflexion. Mon expérience confirme toutefois largement le fait que l'enseignante ne se préoccupe des questions empiriques et morales, de sa propre initiative, qu'en fin de parcours; à moins qu'elle soit engagée dans un programme doctoral ou qu'elle ait l'habitude de lire des rapports de recherche. La plupart des enseignants considéreront leurs expériences passées comme un fondement empirique suffisant et adéquat pour justifier leur action: «J'ai aimé ça, je me sentais bien en le faisant». Par exemple, une des enseignantes pensait à la clarification des valeurs en référence à ses lectures et elle pensait que, si elle pouvait amener les élèves à s'exprimer sur les raisons de leurs comportements, cela les amènerait à mettre en question leurs principes moraux et à raffiner ces principes. Nous avons construit un argument pratique à ce propos, mais la quasi-totalité des études dont nous disposons sur le développement moral indiquent que le fait de parler de morale ne change guère le fondement moral des actions et, dans bien des cas, ne fait que durcir la position initiale.

Cette enseignante était absolument convaincue que ce qu'elle faisait était simplement brillant. Or, nous avons commencé par sonder les données d'observation et nous nous sommes documentés sur les études faites dans ce domaine – je lui disais: «Regardez ça, vous pourriez y trouver des idées»; ce n'est que bien plus tard que nous avons commencé sérieusement à nous pencher sur des valeurs comme la vérité, la beauté et la bonté: «Quel est le sens de ça, que tentez-vous de faire ici?» Dans la phase de clarification, elle semblait avoir vraiment réussi à expliciter les fondements moraux de son action, mais cela ne collait pas aux éléments de preuve dont nous disposons dans les observations et la rétroaction vidéo. Cette constatation l'a amenée à considérer d'une manière entièrement différente ce que pouvait être le développement moral. Elle a alors commencé à tenter de construire une théorie morale entière nouvelle par rapport à celle qu'elle avait utilisée jusqu'ici en rapport avec ses lectures. Et elle a commencé à s'exprimer dans des termes comme «et si nous supposons que... qu'en découlerait-il? Et comment cela serait-il lié à ce qui est, aux données?» Ce cas a été peut-être le meilleur et le plus évident de ce que je considérerais comme un argument pratique réussi conduisant à une reconstruction morale. Elle avait

accepté de suivre ce cheminement pour des raisons morales et il a modifié radicalement sa manière de penser et d'intégrer l'éducation morale en classe.

Je n'avais pas besoin de m'en mêler vraiment sinon pour secouer les fondements empiriques sur lesquels elle s'appuyait. Une fois cette base empirique remise en question, elle s'est mise en route d'elle-même, en se disant: «Mon Dieu, si ces gens ont raison, alors ce n'est pas de l'éducation morale que je fais, c'est de l'autoendocritinement: les élèves ne font que durcir leur position sur ces questions.» Comme nous visionnions les bandes vidéo et regardions les enfants aller et venir, elle a constaté que les élèves insistaient pour qu'on respecte leurs perspectives propres, mais n'écoutaient pas les perspectives des autres. Ils ne considéraient pas les arguments d'autrui comme des apports potentiels susceptibles de les conduire à modifier leurs propres manières de penser.

La validité écologique de l'explicitation et de la reconstruction des arguments pratiques

Vous semblez ainsi suggérer que le processus d'explicitation et de reconstruction des arguments pratiques a une bonne validité écologique?

Oui. Il faudrait que j'élargisse la base de données à ce propos et beaucoup de travail reste à faire. Je me référerais, pour cette question, au travail de Dorothee Vasquez-Lévy (Université de Virginie) qui a fait son doctorat dans ce domaine. Deux thèses de doctorat ont d'ailleurs été soutenues récemment sur les arguments pratiques. Elles indiquent que les effets pratiques de l'explicitation sont particulièrement persistants. Ce sont des enseignantes qui, de leur propre point de vue, ont assumé leur propre changement; elles ont réalisé que l'«autre», l'intervieweur, la personne qui s'occupe de l'argument pratique, représente une occasion de changer, mais que le changement est le leur.

Virginia Richardson a utilisé, dans une étude sur le changement dans l'instruction de la lecture, une version modifiée de l'explicitation des arguments pratiques centrée sur l'exploration et l'inventaire des convictions et croyances des enseignants. On peut parler alors de quasi-arguments pratiques. Dans le matériau tiré de cette étude qui menait à expliciter puis à confronter les convictions pédagogiques en lecture, on assiste à des changements spectaculaires de la manière dont les enseignants cadrent théoriquement leur action dans le domaine de la lecture. Cette étude, particulièrement bien menée, publiée en 1994 aux Teachers' College Press, conforte la validité écologique de cette approche. Bien que je manque des fondements empiriques que je souhaiterais avoir pour répondre avec assurance à votre question, je pense que les travaux que d'autres ont menés présentent des témoignages qui vont dans cette direction.

La transformation morale et son rôle pour l'école et la transformation sociale

Qu'appellez-vous «transformation morale» et quel en est le rôle pour l'école et la transformation sociale?

La raison d'être de l'explicitation et de la reconstruction des arguments pratiques est d'assister l'enseignante dans sa réflexion relative aux motifs de ce qu'elle entreprend dans sa classe². Et le processus de réflexion qui amène à expliciter ces motifs relève parfois de la découverte, parfois de l'argumentation instantanée à partir d'éléments encore vagues que la réflexion permet de clarifier. Ainsi, il arrive que l'enseignante n'ait aucune idée des raisons propres à une action spécifique, qui a surgi dans son contexte; la réflexion va lui permettre de reconstituer son argumentation pratique.

Quel que soit le processus en cours, je sonde tout particulièrement le fondement moral de l'action. Est-ce une bonne chose? Est-ce une activité digne d'intérêt? En quoi est-elle valable? Pourquoi pensez-vous que ce soit bon pour les enfants? Est-ce que cela a de la valeur aux yeux des élèves? Au cours de cette recherche introspective, on tente d'amener la personne à être plus attentive à ce genre de questions. D'après mon expérience, il est assez typique, de la part des enseignants, de fonder leurs présupposés relatifs à la valeur et à la validité de leur action sur le programme scolaire: «ça se trouve dans le manuel»; «c'est au programme»; «je m'accorde aux instructions officielles», etc. L'enseignante pourrait aisément se défaire de la responsabilité d'émettre des jugements sur la valeur de son enseignement, dans la mesure où ses actes sont inscrits au sein d'un système; elle peut simplement accepter ce qu'il y a à faire, par exemple en mathématique au troisième degré du primaire. Cet état de fait tend à restreindre les décisions relatives à ce qui a de la valeur et de porter de l'intérêt strictement aux événements pédagogiques qui se produisent en classe; cette attitude empêche d'étendre la prise de décision pour l'ensemble plus large des activités scolaires.

Le lien entre la discipline enseignée et la transformation morale

Faites-vous un lien entre la discipline enseignée et la transformation morale?

C'est une question intéressante. Lorsque je travaillais avec des enseignantes du primaire, je ne m'en préoccupais guère. Mais dès que j'ai commencé à travailler avec des enseignantes de l'école moyenne, qui ont la responsabilité d'une discipline spécifique, je me suis rendu compte que je n'étais pas capable de les aider à développer des arguments pratiques si je ne comprenais pas leur discipline en profondeur. Il fallait que j'aie une perception claire de ce qu'elles tentaient de faire. Lorsque je m'occupais de sciences sociales, par exemple, je me sentais aussi apte à concrétiser les finalités morales de cette discipline que je pouvais l'être avec des enseignantes du primaire. Mais lorsque la recherche a porté, par la suite, sur l'enseignement de la mathématique ou des sciences, parce qu'elles ne font pas partie de mon domaine de spécialisation, je me suis trouvé en partie démuné. Il était nettement plus difficile pour moi de réincor-

porer la pleine valeur des arguments pratiques et de sonder les fondements moraux de l'action de l'enseignante. Je pouvais bien sûr soulever des questions de valeur et de pertinence, mais elles semblaient moins intéressantes dans la mesure où je ne pouvais les formuler dans les termes de la discipline explorée. Or, ce que faisait l'enseignante était en étroit rapport avec la discipline enseignée.

Je me souviens en particulier d'une leçon de mathématiques. L'enseignante essayait d'utiliser des représentations de la connaissance mathématique. Elle demandait aux élèves de faire des découpages pour leur faire saisir la notion géométrique de proportion. Ils devaient dégager les proportions géométriques des surfaces, en dénombrant les zones carrées que pouvaient contenir les aires de triangles ou de rectangles à partir des diagonales internes, d'octogones et d'hexagones. Or, quand je la regardais donner sa leçon et que les élèves faisaient leurs découpages, puis plus tard quand j'ai visionné l'enregistrement vidéo de cette leçon, j'aurais souhaité sonder davantage des questions telles que «Pourquoi a-t-elle choisi cette manière d'entrer dans sa matière?», «Qu'a-t-elle pensé que les élèves gagneraient en passant par cet exercice de découpage?», «En quoi cette mise en situation constituait-elle une entrée satisfaisante dans le chapitre de la proportionnalité géométrique?» Mais j'ai pris conscience en tentant de répondre à ces questions que, parce je n'avais jamais enseigné ces contenus auparavant, je n'avais aucune idée de la compréhension mathématique qu'elle tentait d'échafauder chez ses élèves.

J'aurais pu le lui demander, il m'était possible de faire des inférences. Mais je me suis rendu compte que, pour entamer le processus d'élucidation des arguments pratiques, il me fallait au préalable être à l'aise dans la discipline concernée; parce que, dès qu'elle entrait dans le vif du sujet ou qu'elle prenait un recul critique sur sa propre activité, je perdais pied; par exemple, en regardant la bande vidéo de sa leçon, elle m'arrêtait soudain et s'exclamait: «Oh, mais ça n'a pas marché du tout, les élèves n'ont pas saisi ce type de proportion et je ne l'ai pas remarqué pendant la leçon...» Ou bien: «Tiens, ils ont confondu deux sortes de proportions et sont en train d'établir un rapport qui ne correspond pas à celui que je leur ai demandé». Le fait que je ne pouvais la suivre m'empêchait en bonne partie de l'aider à reconstruire ses arguments pratiques, même si je lui demandais quelle était la valeur de leur demander de faire ça. En fait, il m'est difficile de demander quelle est la valeur d'une proportion bidimensionnelle par rapport à une certaine aire quand je n'ai pas la moindre idée de la manière de l'établir. Si elle répond: «Il faut aussi le faire en référence aux points du programme qui ont été abordés avant et à ceux qui viennent après: ils ont besoin de savoir ça avant de passer à ça», je ne pouvais ajouter quoi que ce soit à cet argument. Je n'avais pas la moindre idée de la pertinence de sa réponse.

En revanche, en études sociales, une correspondance spontanée s'établissait aisément entre la connaissance de l'enseignante et la mienne. Cette même enseignante avait une classe d'instruction civique et abordait la question de la démocratie. C'est un domaine dans lequel j'ai fait bon nombre de lectures, qui m'intéressent, et sur lequel j'ai écrit. Ainsi, je pouvais l'aider à extraire de façon substantielle ses arguments pratiques parce

que je savais quelles questions poser quand j'observais son enseignement. Elle commençait à répondre dans une direction et je voyais immédiatement deux ou trois questions à soulever, afin d'élargir sa conceptualisation et de l'affiner. Quand je pense aux discussions que nous avons eues sur des sujets mathématiques, je ne savais que dire ni quelles questions poser. Cela m'a surpris, d'ailleurs. Initialement, ma perception des arguments pratiques était qu'ils sont indépendants du contenu. Mais je me suis bien vite rendu compte, dans le cas des mathématiques, que ce n'était pas le cas. Je pouvais bien sûr être utile à cette enseignante, mais je ne pouvais pleinement contribuer au développement de ses arguments pratiques parce que je ne pouvais sonder ses commentaires au point de construire avec elle les fondations d'une connaissance personnelle valide et solide. Il faut créer le tronc de l'argumentation pratique. Ensuite, on suggère une branche à partir d'observations; l'enseignante répond en élaborant une autre branche qui émerge de la première branche... et soudain, après des heures de travail, vous vous retrouvez avec un arbre superbe dans lequel les arguments s'équilibrent.

Toutefois, en mathématiques, tout ce que je peux faire consiste à établir le tronc et quelques branches, à moins que l'enseignante prenne le processus en charge ou un collaborateur externe, comme cela s'est passé ici (à l'université) dans un cours d'astrophysique. C'était un cours de première année sur la formation de l'univers, des planètes et du système solaire. La chargée de cours était magnifique. On a commencé et, bien sûr, assez vite je me suis senti perdu. Heureusement, j'ai pu demander à une excellente amie qui connaissait la physique et l'astronomie de collaborer au processus d'explicitation des arguments pratiques en jouant, avec moi, conjointement, le rôle de l'«autre». Le processus s'est trouvé amélioré et j'ai pu bénéficier de la collaboration de quelqu'un qui possédait la connaissance du contenu.

L'élucidation des arguments pratiques et les didactiques des disciplines

Cette remarque semble conforter la tradition de recherche dans les didactiques des disciplines, dans lesquelles l'interaction ne peut être analysée indépendamment du contenu véhiculé?

J'entends toutes sortes de significations attachées au mot «didactique», mais je suis certainement d'accord avec le fait qu'il existe un formalisme et une conceptualisation spécifiques à la discipline, et ceci de deux manières: en raison de la singularité de la discipline elle-même et en raison de ce que Shulman appellerait la «connaissance pédagogique du contenu» (*pedagogical content-knowledge*). Quand l'enseignante fait ces découpages, elle se situe dans une leçon sur les proportions dans un espace bidimensionnel et le découpage, dans ce contexte, fait partie de sa connaissance pédagogique du contenu: elle va représenter une série d'idées d'une manière qui la relie à un fil directeur. Elle sait où se situent ses élèves au moment où elle commence; elle

créé une métaphore initiale pour relier les contenus à cette première expérience figurée. Ne connaissant pas le domaine, je ne pouvais reconstituer les fondements rationnels de l'exercice qu'elle a choisi. Était-ce une bonne représentation, une métaphore adéquate? Cette analogie était-elle utile? Mais surtout, comme je ne saisis pas pleinement le sens de ce que les élèves devaient comprendre de cette démonstration, je ne pouvais pas construire mes questions afin de lui permettre de mettre en place ses arguments au point où elle pourrait réaliser – et c'est très important dans ce processus d'explicitation – que oui, ça marche, que la démarche fonctionnait.

Il faut réussir à sortir d'un premier niveau faux-semblant (*smuggle*) auquel l'enseignante ne fait qu'apporter son explication: «C'est ça qui se passe et qu'y aurait-il à ajouter à cela». Elle pense qu'elle a l'explication et qu'il n'y a plus à chercher. Si c'est le cas, il n'y a pas grand-chose à faire. De façon à créer cette transition de l'explicitation à la reconstruction, l'enseignante doit, à mon sens, passer d'abord par une phase d'inconfort, de manque et de tension. Et l'on souhaite que l'enseignante arrive au point où elle dise: «Ah oui, je vois maintenant», ou «Je ne me suis jamais posé cette question». Et – c'est une longue réponse à la question didactique – si l'on connaît le sujet, on va poser des questions plus riches, de même que si l'on saisit la connaissance pédagogique du contenu qui s'accorde à la situation.

Je pense que les enseignants de mathématiques ont une connaissance assez poussée de leur choix: ils savent pourquoi tel matériel ou telle approche sont importants, valables et bénéfiques. Nous avons eu de bonnes discussions sur l'équité et les conduites appropriées par rapport à l'usage des ordinateurs en classe, par exemple l'utiliser afin de développer un niveau conceptuel supérieur... Nous sommes entrés, à ce propos, dans des discussions qui étaient en grande partie des discussions ordinaires. On sentait qu'il y avait un contenu moral à l'activité, qu'on pouvait creuser davantage et qu'il y aurait eu de bons arguments pratiques à trouver si l'on avait pu ensemble travailler davantage le contenu. Ma perception est que les contenus scolaires sont chargés d'un contenu moral, mais que je ne peux y avoir accès d'une manière suffisamment riche que si j'en extrais les arguments pratiques. Les arguments pratiques permettront de découvrir leurs conséquences morales.

Les arguments pratiques seraient des matières intentionnalisées

Ainsi, les arguments pratiques seraient des matières intentionnalisées?

Je ne le croyais pas, mais je le pense maintenant. Quand j'ai commencé... (je me souviens des fondements de l'instruction qui énonçaient des règles, indépendamment du contenu et de la culture, censées transcender les différences relatives: je pensais à cette époque, en philosophe que j'étais, que les idées que j'énonçais étaient aussi indépendantes du contenu. Mais je dois convenir, à partir de mon expérience personnelle, que je ne peux rendre pleinement justice à un argument pratique dans des

domaines et des matières que je ne connais pas, à moins d'être accompagné d'une personne qui connaît les domaines abordés et sympathise avec la matière et, dans ce cas, les arguments pratiques explicités sont d'une qualité largement supérieure.

En parlant de croyances et de convictions, la transformation morale n'est-elle qu'une transformation des croyances? Comment cela est-il lié à la pratique?

À mon sens, la notion de transformation morale est liée au concept de «manière». Je pense que les échanges et les dispositions qui nous caractérisent en tant qu'êtres humains en général et en tant qu'enseignants en particulier sont bien plus importants que les méthodes que nous employons. Ainsi, je fais une distinction entre la méthode et la manière dans l'enseignement. La méthode relève du «comment faire» en enseignant, mais la manière est une forme d'échange et de disposition générale et continue. On peut être concentré ou dispersé, équitable ou injuste, plein d'humour et d'accès facile ou instable et soupe au lait. On peut insister sur l'équité ou ne se guère préoccuper d'une distribution équilibrée des résultats des élèves. Je tente d'utiliser les arguments pratiques avec les enseignants comme une occasion d'examiner leur «manière» aussi bien que leur méthode. Je recherche cette reconstruction de la personnalité, des échanges. Les enseignants ont de ces conceptions riches et nobles de ce qu'ils souhaitent voir se passer chez les enfants, mais ils n'ont pas le sentiment qu'ils doivent rendre compte de la richesse et de la perfection des processus d'enseignement mis en œuvre.

Ainsi, bien souvent, vous voyez de ces magnifiques objectifs... puis une instruction plutôt plate et unilatérale. Je ne veux pas dire que cela manque d'enthousiasme ou de passion mais, dans un sens constructiviste, cela n'a que peu de validité et manque d'imagination. Ce n'est pas le reflet exact de ce que l'enseignant ou l'enseignante est comme être humain. Aussi, un aspect des arguments pratiques est de créer suffisamment de discussions en profondeur pour entrer dans une démarche d'investigation, à dimension humaine, et de vérifier dans quelle mesure sa propre manière d'enseigner tel matériel est elle-même un modèle de la manière dont ce matériel peut être appris. C'est ultimement ce que je cherche et c'est là que je vois une dimension de transformation morale. Comment puis-je aider l'enseignante à devenir une personne différente dans cette activité?

La rétroaction vidéo et la grotte platonicienne

Revenons à vos racines platoniciennes (vous avez mentionné les fondements idéaux du Vrai, du Beau et du Bien); comment reliez-vous votre expérience de la rétroaction vidéo, ce miroir de soi, et la grotte d'où l'on perçoit les images productrices de transformations morales?

Quand j'enregistre sur vidéo une enseignante qui n'a pas eu d'expérience de vidéoscopie dans le passé, je suis toujours fasciné par les choses qui la frappent à ce stade initial. «De quoi ai-je l'air?» «Comment est-ce que je bouge?» «Comment

suis-je habillée?» Nous avons travaillé, lors d'un atelier sur l'étude de cas vidéo à l'Université de Sherbrooke en 1993, sur un extrait dans lequel apparaissait soudain ce genre de préoccupation: l'enseignante avait demandé à changer de côté par rapport à la caméra parce qu'on filmait son mauvais profil. Elle avait tenu à sortir de la pièce le temps de remettre du rouge à lèvres.

Ce que je tente de faire en un sens, c'est de traverser graduellement les différents niveaux auxquels les personnes sont attentives dans le visionnement de leur bande, de sorte à ce que ce soit moins les images projetées sur la paroi de la grotte qui les captent et davantage les occasions d'approfondir leur réflexion spontanée sur l'action. D'une certaine manière – et je dois dire que je n'avais jamais vraiment songé à cela auparavant – je tâche de les désensibiliser (*desensitize*) au fait de se regarder sur vidéo, de faire en sorte que la bande vidéo représente réellement l'occasion d'un dialogue. En fait, le dialogue peut très difficilement commencer si la personne étudie la bande, si elle prend son enseignement aussi au sérieux. Après, quand les enseignants passent au-delà de l'apparence, ils commencent alors à regarder ce que les enfants font. Et ils voient des choses qu'ils ont manquées: par exemple «Oh, je ne savais pas que Jean avait fait ça» ou «Regarde, Roger n'a pas compris ça du tout... mais regarde ce que fait Catherine! elle s'implique vraiment.»

Quand je vois que cela se produit, que je vois ces enseignants qui s'attachent d'abord au détail de l'apparence dans la rétroaction vidéo, je sais qu'il faut passer par là. Il faut passer par tous ces niveaux d'attention, il faut qu'ils voient la bande vidéo un nombre suffisant de fois pour qu'elle perde en quelque sorte son pouvoir d'information sur eux... au point qu'ils soient capables de la voir, simplement, bien assis, confortablement adossés, et qu'ils puissent commencer à parler.

Ainsi, dans la mesure où j'ai saisi l'analogie de la grotte, ce que j'essaie de faire est que la bande vidéo devienne un événement perceptuel de moindre importance pour que je puisse l'utiliser comme point de départ du dialogue. Nous pourrions ensuite revenir en arrière et vérifier les choses sur la bande vidéo quand le discours se complexifiera. L'enseignante pourra demander: «Pourquoi posez-vous cette question?» et je pourrai répondre: «C'est que j'ai remarqué ceci...»; elle pourra alors s'exclamer: «Oh, ce n'est pas vrai, allons voir la bande, à nouveau»... Ce qui se passe en ce moment est fascinant: je n'avais jamais vraiment formulé cet aspect de ma méthodologie.

Du reflet à la quête des idées-mères

Du reflet à la quête des idées-mères?

Oui, je n'avais jamais réfléchi auparavant au fait que ce que je tente de faire est de désensibiliser l'enseignante par rapport aux images de la bande: de regarder la bande vidéo, de la comprendre, mais de ne pas prendre son détail trop au sérieux.

Alors vient la question méthodologique. Comment différenciez-vous ce que vous faites, vous, – et l'usage particulier que vous faites de la rétroaction vidéo – de la méthode du rappel stimulé (je me réfère ici à l'argument que Margret Buchman vous avait lancé quant à la nécessité d'un contrôle étroit du questionnement dans la rétroaction vidéo pour éviter la fabrication d'informations)?

J'aimerais pouvoir répondre, en toute connaissance de cause, de la documentation de recherche sur le rappel stimulé – le fait d'être un philosophe a ses handicaps –; je ne pense pas que ce que je fais soit du rappel stimulé parce que je ne demande pas aux enseignants: «À quoi pensiez-vous quand vous avez fait telle chose?». Et je ne me préoccupe pas, quand je demande: «Pourquoi avez-vous fait cela?», du fait que les enseignants assemblent correctement les informations ou non, qu'ils les créent ou qu'ils disent la vérité, qu'ils se souviennent des vraies raisons – ce qui m'apparaît tout à fait immatériel. Ceci parce que, pour ainsi dire, tout ce qu'ils disent forme du bon grain pour la meule. Tout ce que je tente de faire est que les choses sortent, pour que nous puissions regarder la bande sur laquelle nous parlons et que mes notes concourent à articuler ces arguments pratiques à partir desquels, à la fin, je pourrai demander: «Sarah, ou Paul, est-ce un compte rendu raisonnable des motifs pour lesquels vous avez fait ce que nous avons visionné ensemble?» L'argument selon lequel les choses puissent avoir été fabriquées me paraît non fondé dans cette approche.

Que l'enseignante dise «Voilà un rapport verbal de ce que j'ai pensé quand je l'ai fait» ou «Voilà un rapport verbal de ce que je pense maintenant lorsque je regarde cette bande vidéo» n'a pas d'importance ici. Tant de gens ont tenté de m'influencer en ce sens, même Margret Buchman, qui est une philosophe et tend à critiquer cette approche à la manière des psychologues. En fait, je ne peux aspirer à connaître des rappels stimulés à partir de ces rappels non stimulés! L'idée ne m'en est jamais venue et l'intention méthodologique est différente. Voyez-vous, une autre critique soulevée lors du symposium de l'AERA sur les arguments pratiques est que les enseignants n'auraient pas de raisons sur lesquelles fonder leur action. Ils prendraient des milliers de décisions en peu de temps et n'auraient pas le temps de penser à ce qu'ils font. Je comprends cela, mais la thèse à laquelle j'adhère et sur laquelle je travaille est qu'on peut aider les enseignants à comprendre que le fait de ne pas pouvoir penser en temps réel à ce qu'ils font ne justifie pas l'action irréfléchie et ne les empêche pas d'avoir des pensées rationnelles sur ce qu'ils font. On peut se préparer soi-même à agir différemment dans le futur.

Au service militaire, on enseigne à prévoir le moment où l'on entrera dans des événements désagréables et à travailler à l'avance sur les manières d'en sortir, avant même d'y être entré. Et si l'on a fait cela, quand on rencontre ces difficultés, la conscience s'adapte automatiquement à la situation et permet d'en sortir sans même avoir à y penser. On est constamment préparé à sortir de situations étranges et difficiles et l'on vous enjoint d'y penser bien à l'avance afin de les résoudre spontanément. Pour moi, l'explicitation des arguments pratiques est un moyen de développer des manières toujours plus poussées de penser aux incidents qu'on rencontre et qu'on va

rencontrer à nouveau. Le fait de s'y préparer et d'y penser à l'avance vous amène petit à petit à vous engager différemment dans l'action. N'importe donc guère le fait que la manière de s'y engager soit stimulée ou non.

Je cherche à utiliser le passé et le présent comme des moyens de former le futur. Mon expérience indique qu'au contraire de ce qu'on suppose dans le rappel stimulé, les premières raisons exprimées n'ont pas de sens. Elles ne sont en aucun cas des réalités stimulées: les raisons premières qui motivent les dires de l'enseignante, au moment du visionnement, sont de l'ordre du «Qu'est-ce que ce gars souhaiterait m'entendre dire?» ou «Qu'est-ce qui me ferait paraître à mon avantage, en fonction de ce que je sais de lui?» Ce n'est pas pour dire que l'enseignante est volontairement politique ou mensongère, mais c'est le mode de réponse usuel dans la conversation entre personnes de statut inégal. Et il n'y a pas de rappel stimulé, là; la seule chose qui soit stimulée, c'est le sentiment que, comme on n'a pas la moindre idée de ce qui se passe réellement, on cherche la réponse la plus sûre.

Philosophie, vidéoscopie et reconstruction du monde

Vous avez parlé de reconstruction de la personnalité; comment reliez-vous ce concept au domaine de la philosophie et la philosophie au miroir de la vidéoscopie?

J'ai commencé comme enseignant. Je pensais comme Ayers (1993) que l'enseignement est le travail qui consiste à changer le monde. La manière de changer le monde était de changer les gens qui l'habitent. Dix années à enseigner des idées dans les classes m'ont amené à reconnaître que la formation préparatoire des enseignants constitue, somme toute, une intervention très faible dans la vie des gens qui sont passés par là et qui en ont souffert, quoi qu'on fasse. Mais j'ai découvert que les idées que j'avais développées en tant que formateur d'enseignants n'entraient en rien en compétition avec la réalité de la pratique et de l'expérience. Ces choses-là gagnent, toujours. Aussi ma tâche a-t-elle porté de plus en plus sur la relation à établir entre les théories (normatives, prescriptives) et les expériences qu'ont les personnes en formation.

J'ai fait des efforts dans ce sens pendant une très longue période. Comment trouver les moyens de défendre ce que je crois: que l'enseignement devrait s'adapter au monde avec lequel les enseignants doivent traiter, jour après jour, et qui façonne tant l'enseignante lorsqu'elle se met à enseigner? J'ai appris à m'engager dans ce monde et à commencer à poser des questions. Commencer à comprendre. Lorsque je parlais aux enseignants de la pratique, j'ai reconnu que les choses qui m'intéressaient et que je souhaitais explorer n'étaient pas celles qui les intéressaient. Aussi, ils ne s'en souvenaient pas ou bien ils ne les voyaient pas de la manière dont je les voyais. Ou encore cela n'avait pas le même effet sur eux que sur moi. Et j'ai pensé: «Il faudrait une bande vidéo et qu'on puisse la regarder ensemble.» Ils ne voient pas ce que je vois. Ils n'ont pas la moindre idée des raisons pour lesquelles je relève

ces points. Il me semblait que c'était une chose importante à aborder directement avec eux parce qu'elle paraissait constituer la voix de basse de leur enseignement.

Il fallait qu'on commence une conversation et nous avions besoin d'avoir quelque chose à regarder ensemble. L'enregistrement vidéo était une étape facile à franchir, d'autant plus facile à organiser que j'ai toujours aimé l'électronique; c'était peut-être juste une excuse pour aller m'acheter un nouvel équipement... Mais le fait de regarder quelque chose ensemble a fait la différence. Une part de l'explication de ce phénomène réside probablement dans le fait que, pour eux, c'était très flatteur que quelqu'un leur porte autant d'attention. C'était risqué, peut-être effrayant, mais en même temps c'était flatteur et encourageant. Cela a été important pour moi d'apprendre à ne pas porter de jugement, d'apprendre à regarder seulement avec de la curiosité, sans même penser aux arguments pratiques. Les premières fois que je visionne les bandes, je n'essaie pas de trouver des arguments pratiques. J'essaie de me mettre à la place de ces enseignants. À quoi pensait-elle? Que faisait-elle? Que voulait-elle accomplir là? Que se passait-il? Qu'est-ce qui rend cette activité significative? Qu'est-ce qui peut m'aider à la comprendre? Ou encore, on peut tâcher de la comprendre comme un enfant, comme un élève; on essaie tout, sauf de se précipiter dans un argument pratique. Ainsi, en grande partie, la bande vidéo est venue dans le tableau parce que je voyais dans la pratique d'autres choses que les gens voyaient dans leur souvenir. Il fallait qu'on le regarde ensemble.

Avez-vous jamais essayé d'utiliser un miroir dans l'enregistrement du visionnement vidéo, afin de prendre à la fois l'image du moniteur télé et le visage des participants en train de commenter leur visionnement?

J'ai essayé de mettre un écran, mais cela demandait un matériel trop coûteux. Il m'aurait fallu avoir un studio. Je n'ai pas utilisé le miroir parce qu'il inverse l'image de la classe. C'est vrai que si l'on a un miroir derrière les participants pendant qu'ils visionnent la bande, on peut capter l'image du moniteur en même temps que les réactions des participants, mais l'image est inversée. Afin de montrer dans des ateliers de formation ce qui se passe lors de la construction d'arguments pratiques, j'ai fait un montage sur une bande assez brève, incluant deux images imbriquées, celle de l'explicitation de l'argument pratique étant en bas, en petit. Le spectateur pouvait alors voir la situation de classe à laquelle l'enseignante participait. Mais, en fait, cette situation de classe n'est valable que dans les premières minutes de l'argument pratique. Après, vous dépassez cette situation: ce n'est qu'un moyen, pour l'enseignante et moi, de développer une expérience commune à partir de laquelle nous allons parler. C'est pourquoi j'ai parlé d'une désensibilisation à la bande vidéo: d'une certaine manière, ce que l'enseignante fait, c'est d'extraire l'argument pratique de la bande vidéo qu'elle observe et non de son propre enseignement. Et si je m'appelais Margret Buchman, je me creuserais la tête pour savoir si l'argument pratique porte sur ce que l'enseignante a vu sur la bande ou s'il porte sur l'action qui s'est déroulée dans la classe.

Soi-même comme un Autre: la recherche sur le processus de formation

Vous avez maintenant des bandes vidéo sur le visionnement de bandes vidéo. Le fait de pouvoir revoir des bandes vidéo sur votre propre visionnement des bandes vidéo prises en classe vous met-il dans la position d'extraire des méta-arguments pratiques... de mener des recherches sur vos propres arguments pratiques?

J'ai pensé aux caractéristiques qui pouvaient constituer un bon «Autre»; l'«Autre» est celui ou celle qui pratique l'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques. Cela prend tant de temps de construire une relation! Je pense à vous et à moi comme à des gens qui vont dans la vie avec un pétilllement dans le regard, une étincelle malicieuse qui capte l'humour des situations assez vite... Je pense que ce style est si important pour réussir à extraire un argument vraiment solide et robuste. On doit être très patient, être cet ami critique, qui est avant tout l'ami, avant d'émettre le moindre point de vue critique. Toutes les personnes avec lesquelles j'ai travaillé sont devenues, je crois, bien différentes en raison de cette expérience. Et je suis devenu différent grâce à l'expérience. C'est un peu comme de faire le portrait d'une personne à partir de la compréhension qu'on a d'elle. Je réapprends chaque fois combien c'est tellement plus difficile qu'on le dit et tellement plus long aussi. C'est un tel travail... cette idée me désespère.

Quand les gens en entendent parler pour la première fois, ils pensent que c'est un modèle de développement et qu'ils vont appliquer des activités de développement pour chaque étape... on peut être en mesure de le faire. Mais qui peut consacrer six mois entiers au développement d'une seule enseignante? Être absolument dévoué à cette personne, retenir chacun de ses mots, travailler sur le matériel produit et s'en faire une représentation si honnête qu'elle ne contamine pas sa manière de penser mais tente de permettre à cette pensée d'évoluer... C'est un peu comme le principe d'incertitude de Heisenberg: on ne peut pas mesurer le mouvement et la position simultanément, et l'on tâche de les reconstituer; or, dans ce processus, on modifie l'argument et il ne représente plus vraiment leur pensée. S'ils essayaient de mener le processus eux-mêmes, ils entreraient dans une course folle: une minute, ils s'assoieraient là et tenteraient de se décrire et, la minute suivante, ils devraient produire une autocritique. La plupart des enseignants avec lesquels j'ai travaillé avaient du cran; en fait, il faut un bon niveau de confiance pour accepter de faire cette démarche avec quelqu'un qu'on ne connaît pas, qui vient de l'université. La première image que les enseignants peuvent avoir de ce processus est, malgré tous les efforts pour l'atténuer, assez intimidante.

Mais, dans un sens – et j'aimerais le dire – ce processus porte sur tout ce que l'éducation a de bon à apporter: il s'agit de prendre les plus belles idées qu'on puisse trouver, de découvrir un lien entre ces idées et l'expérience de vie d'un compagnon humain et, alors, de jeter un pont en disant: «Votre vie sera meilleure si vous trouvez les moyens de faire en sorte que ces idées s'accordent à ce que vous faites.» Votre vie s'améliorera et, incidemment, la mienne aussi (... comme chercheur!).

La conceptualisation comme méthode

À vous écouter parler du rappel stimulé et de la méthode, je pense à Paul Feyerabend (Contre la méthode) et à sa conversation avec Imre Lakatos...

J'ai apprécié Feyerabend et je l'apprécie toujours, il est si radical! J'aimerais toutefois dire qu'il y a ici une méthode. Je ne veux pas rejeter la méthode. C'est là que je me distingue de Tom Russell, de Hugh Munby, de Gaalen Erickson : ces chercheurs, à mon sens, sont trop coulants sur le plan technique. Je pense que nous cherchons les mêmes résultats, nous travaillons avec le même degré d'engagement et la même passion, mais ils ne veulent pas s'embarrasser d'un modèle analytique ni spécifier trop fortement les principes qui encadrent leur travail. Ils agissent probablement ainsi en raison de cette même idée de Heisenberg selon laquelle tout modèle imposé va modifier ce que l'on tente de comprendre. Pour moi, c'est inévitable, et je ne vois pas comment l'on peut découvrir où l'on veut aller si l'on ne le sait pas!

Ainsi, ici, il y a une méthode dans le sens où certaines choses se passent en accord avec une séquence prédéterminée, en accord avec des étapes au travers desquelles il faut passer. Le long du trajet, il y a des étapes de vérification du déroulement du processus. Cela n'a pas des conséquences terribles et ce n'est pas terriblement complexe, mais il s'agit simplement de laisser les choses aller d'elles-mêmes. Je ne suis pas prêt à sacrifier la méthode parce que je suis un épistémologue suffisamment vieux jeu pour dire que l'on n'a pas de connaissance sans justification. Et si l'on n'a pas de méthode, on peut facilement s'illusionner en croyant qu'on a des justifications. La méthode est la protection. Aussi, je prends le risque de temporiser avec l'immédiateté de ce qu'offrent les enseignants afin de gagner un degré de justification tel qu'il me donne le sentiment, quoi que je dise, que je ne m'illusionne pas ni ne dupe qui que ce soit. De plus, cette orientation peut peut-être, dans une certaine mesure, permettre certaines généralisations, sans référence aux vieux standards scientifiques, bien sûr.

Clairement, je ne poursuis pas ici un ordre du jour postmoderne. Je ne suis qu'à demi dans la postmodernité et je m'y trouve mal assis (*half-assed*). Je n'y trouve pas le moyen d'y exprimer la vérité. En effet, ce que je cherche est cette transformation des conduites, d'engendrer des apprenants-en-transformation (*transformative learners*) et, une fois encore, je ne suis pas prêt à sacrifier tout l'attirail conceptuel de la modernité qui fonde la responsabilité et prévient l'illusion.

L'enseignant comme apprenant

L'enseignant comme apprenant, est-ce là le but de la transformation morale?

Il s'agit d'une sorte spéciale d'apprenant: quelqu'un qui apprenne sur soi et recherche toujours à s'améliorer dans ce qu'il est, un chercheur du soi et une

personne s'améliorant continuellement. Je ne vois pas bien comment l'on peut être un modèle pour son prochain si l'on ne peut être en quête de soi. Et ce que j'espère, bien que je n'aie pas de preuve à ce propos, c'est que si on pouvait permettre à une enseignante de concevoir un ou deux arguments pratiques, ce serait possible de lui donner les bases nécessaires pour poursuivre la recherche, peut-être pas aussi rigoureusement, mais elle deviendrait une étudiante de son propre enseignement. Et j'oserais arguer du fait que ce processus «*transchönerait*» Schön (*to outschön Schön*). Il y aurait vraiment un moyen d'accéder à la réflexion: la connaissance en action serait accessible et susceptible d'être améliorée. À nouveau, dans la mesure où je saisis l'argumentation de Hugh Munby et Tom Russell, la connaissance en action, qui émerge de l'expérience, ne serait pas, selon eux, accessible à la théorisation. Aussi, la connaissance théorique, dans leur modèle, est perçue comme une contrariété, un désagrément. Or, à mon sens, ces deux processus sont interactifs. Nous avons fait une erreur terrible quand nous avons posé que la connaissance pratique devait prendre racine dans la connaissance théorique, parce que la connaissance pratique est en effet un type de connaissance différent; mais toutes deux sont en interaction, elles sont mutuellement bénéfiques quand elles sont développées harmonieusement.

La connaissance pratique doit devenir consciente afin d'être traitée cognitivement: nous aspirons à la reconstruire en accord avec la connaissance théorique et l'utiliser parallèlement pour reconstruire la connaissance théorique elle-même. Ma conviction est qu'il y a de bonnes raisons de continuer à acquérir des connaissances théoriques. La théorie a un potentiel d'investigation et d'interaction dans les arguments pratiques. Je dois confesser que ce sont là des pensées récentes et je dois encore y réfléchir. Elles me conviennent actuellement.

Peut-être faut-il que j'ajoute que mon intérêt dans toute cette démarche est personnel. Je le fais en grande partie pour moi. Dans un sens, il m'arrive d'être flatté que certaines personnes se soucient de ces questions ou qu'elles se fâchent du fait qu'on puisse interpréter ce que je fais comme un modèle ou un paradigme. J'aimerais les arrêter en disant: «Attendez une minute: ce qui m'intéresse là, c'est de quelle manière relier les plus belles idées qu'on puisse avoir sur l'existence humaine à ce qu'on fait quand on se conduit en être humain et, spécifiquement, comme enseignant.» J'ai travaillé sur les arguments pratiques parce que c'était un moyen pour moi d'établir cette relation. Comme j'étais à l'université, il a fallu que je l'étudie; cela ne suffisait pas de la vivre. J'étais un philosophe jusqu'à ce que j'épouse une chercheuse, qui m'a posé une série de questions; celles-ci m'ont fait penser que je ne comprendrais vraiment «cela» – et la théorie – que quand je l'aurais étudié dans sa pratique. Elle avait raison.

Les gens s'inquiètent parfois et se demandent jusqu'où je suis prêt à aller; cela fait partie du jeu, mais je leur relance la balle en disant: «Donnez-moi un autre moyen, le vôtre, qui permette de relier les aspirations les plus nobles de l'existence humaine avec notre conduite quotidienne d'êtres humains. Dites-moi comment, en tant que

formateurs et éducateurs, vous pouvez aider les gens à joindre ces deux domaines d'une manière qui soit elle aussi éducative pour vous.» Nous ne joignons pas ces deux domaines en leur superposant une idéologie, ce qui est du ressort de la religion dans la formation de la personnalité. Il ne s'agit pas d'une imposition active. Nous tâchons de trouver le moyen de réunir les idéaux les plus beaux de la vie humaine avec ce que les enseignants font. Les arguments pratiques semblent être un moyen de le faire, en conformité avec notre idée de ce que peut signifier le fait d'être engagé dans l'éducation de nos compagnons humains. S'il y a d'autres moyens, je suis ouvert et nous devrions les étudier. Mais ce moyen me plaît et il fonctionne bien pour moi, même s'il prend trop de temps! C'est trop long! Mais je me dis en moi-même: «Qu'est-ce qui peut te faire penser que quelque chose, dont l'accomplissement puisse être majeur comme le fait de connecter les aspirations les plus nobles de l'existence humaine avec la pratique quotidienne, puisse ne pas prendre du temps?»

Aller au-delà de l'épistémologie de la pratique?

Vous semblez vouloir aller plus loin que de chercher une épistémologie de la pratique?

J'ai d'abord été en violent désaccord avec Schön sur le fait qu'il puisse y avoir une épistémologie de la pratique. Mais, avec le temps, j'ai dû rédiger une synthèse pour la *Review of Research in Education*, puis j'ai lu les travaux des chercheurs canadiens dont les enquêtes touchaient tellement mieux cette question centrale que nous ne le faisons aux États-Unis. Vous n'êtes pas Schön, mais vous avez une même préoccupation pour les choses qui me touchent, dans la manière de considérer les textes, les dialogues, les conversations et les relations, comme une manière d'explorer ces choses-là. Aussi, j'ai regardé ce que vous faisiez et je me suis dit: «C'est vrai qu'ils ont trouvé quelque chose et j'avais tendance à le nier auparavant. Mais ils n'ont pas résolu certaines choses, par exemple, comment gérer le narcissisme ou l'illusion, comment tenir compte du fait que mon ego me mènera à des conclusions qui n'y sont pas mais que je cherche et auxquelles je tiens; comment tenir compte de la duperie ou de la mauvaise interprétation?» Nous avons besoin de tests, de justifications qui nous permettent de nous assurer de la fiabilité et de la validité des découvertes. Ce sera différent de ce dont nous avons l'habitude dans les sciences standard, mais nous devons pouvoir nous appuyer sur quelque chose.

Aussi, j'ai commencé à chercher un fond commun entre l'épistémologie de la pratique proposée par Schön, qui est un univers en soi, et l'épistémologie moderne, scientifique, en posant que ce fond commun devait être une forme de justification. Puis, j'ai postulé que ces deux domaines, bien qu'ils soient séparés, pouvaient s'informer l'un l'autre. Dans ce but, nous devons trouver un langage commun pour qu'ils puissent dialoguer. Il est possible que ma tentative consiste à chercher un langage, alors que celle de Jean Clandinin et de Michael Connelly soit de construire des métaphores et des images, ce qui représente pour moi l'une des recherches littéraires les

plus subtiles qui soient menées dans le domaine de l'éducation. Mais, comme c'est le cas pour toute littérature, son influence est restreinte à sa capacité à nous saisir d'une manière esthétique et littéraire, et non de nous fonder sur des indices ou des preuves empiriques. Je m'insurge, par rapport à leur travail, quand ils exhibent cette dimension littéraire en clamant: «Voilà les preuves!» (it's evidential) Ils mêlent alors le paradigme scientifique et le paradigme narratif. Je parle de tout cela comme si je le comprenais mais, en fait, je ne sais pas si je saisis pleinement ces différences aussi bien que tant de personnes dont je lis les travaux...

Vous distinguez les propositions incarnées, charnelles (fleshed) de l'approche narrative, des propositions molaires de l'analyse argumentative en philosophie qui procèdent de preuves empiriques?

Exactement. J'espère qu'il y a de la place pour les deux sortes de travaux; j'ai toutefois privilégié ce qui m'intéresse; je cherche à relier cette théorie majeure avec la réalité quotidienne de l'enseignement. Et si l'on postule, comme ils le font, que la théorie est une biographie, alors disons que j'envisage cette théorie de la manière qui s'accorde le mieux à ma biographie. Chacun agit de même. J'apprécie que l'on puisse critiquer les travaux les uns et des autres, tout en se situant dans le même questionnement, mais je m'inquiète aussi du fait, parfois, que la critique soit aussi biographique.

RÉFÉRENCES

- Ayers, W. (1993). *To teach, the journey of a teacher*. New York, NY: Teachers' College Press.
- Brandes, G.M. et Erickson, G. (1996). *Developing and sustaining a community of inquiry among teachers and teacher educators*. Article présenté lors du congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA). New York.
- Fenstermacher, G. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 37-49). New York, NY: Macmillan.
- Fenstermacher, G. et Richardson, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), 157-182.
- Munby, H. et Russell, T. (1994). L'expérience comme autorité dans l'apprentissage de l'enseignement: messages d'une classe de didactique de la physique. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(2), 193-194.
- Richardson, V. (dir.) (1994). *Teacher change and the staff development process – A case in reading instruction*. New York, NY: Teachers' College Press.
- Vasquez-Lévy, D. (1996). *Enacting curriculum: Events that frame the teaching of French Lyric Poetry*. Article présenté lors du congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA). New York.