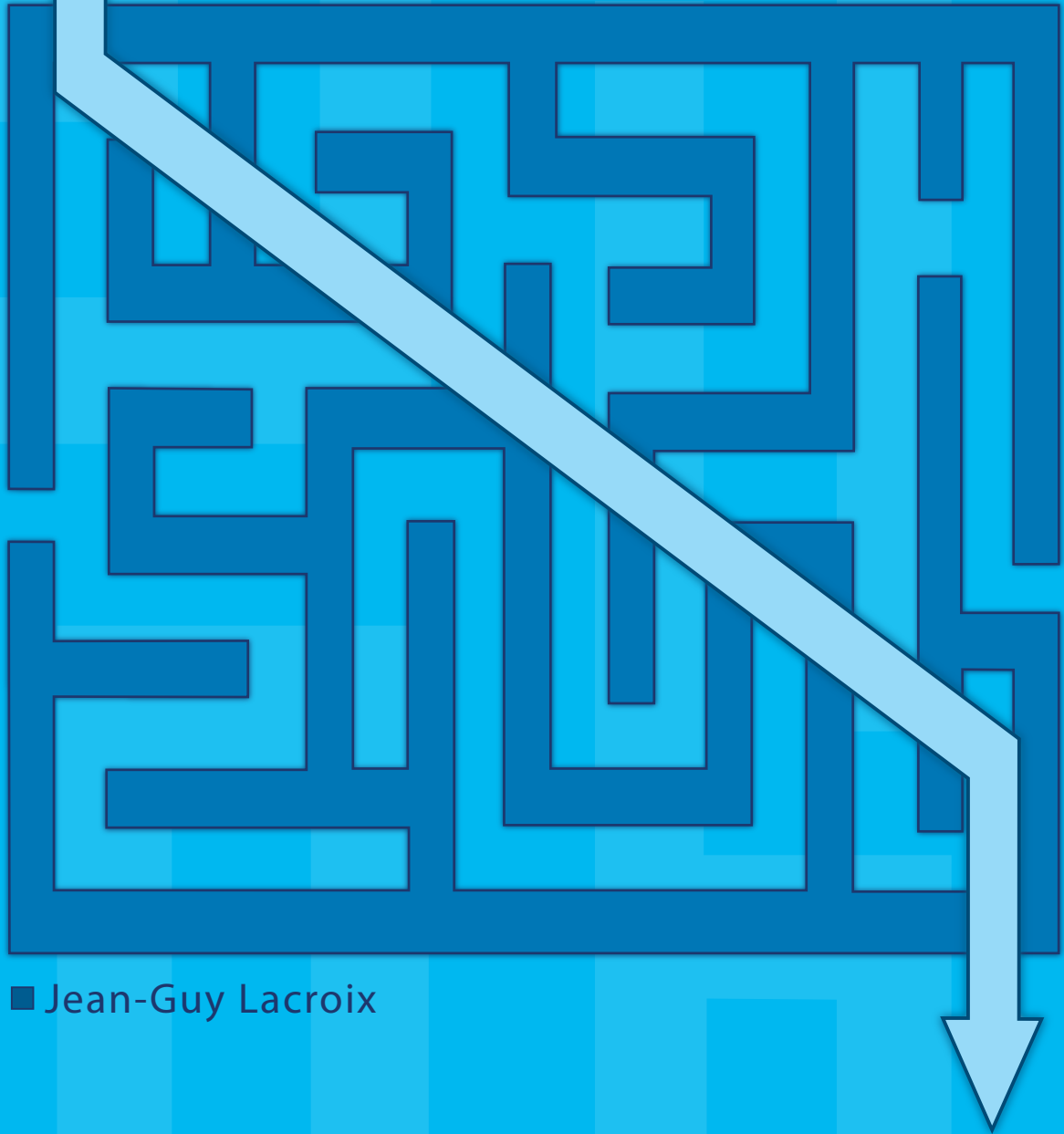


DÉMARCHE

de pratique réflexive
au collégial



■ Jean-Guy Lacroix

Démarche
de pratique réflexive
au collégial

dans l'enseignement
de la philosophie
et du français, langue d'enseignement et littérature

Par Jean-Guy Lacroix

en collaboration avec
Jacques Audet
Anne-Marie Claret
Richard Lachance
Sylvie Rochon
Nathalie Travers
Line Vaillancourt

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité du cégep du Vieux Montréal et de l'auteur.

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès du service de recherche du Vieux Montréal, 255 est rue Ontario, Montréal (Qc), Canada, H2X 1X6.

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 2008

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Canada, 2008

ISBN 978-2-921100-38-0

© Tous droits réservés, Cégep du Vieux Montréal (2008).

Résumé

La pratique réflexive est de plus en plus répandue dans l'éducation occidentale, mais elle est pour l'instant très peu connue et appliquée dans les cégeps québécois. Dans cette recherche, Jean-Guy Lacroix, chercheur en pédagogie et en pratique réflexive, présente d'abord le concept de pratique réflexive et le courant de pensée auquel il se rattache, puis il explique, dans sa problématique de recherche, que le phénomène de la complexité de la pratique de l'enseignement au collégial appelle à un usage régulier et méthodique de la réflexion — malgré le peu de place qu'on lui donne actuellement —, tel que le recommande la pratique réflexive. Se référant alors particulièrement à Donald Schön, fondateur de ce courant, de même qu'à Philippe Perrenoud, théoricien de la pratique réflexive en éducation, Jean-Guy Lacroix présente un lexique complet et précis des concepts qui y sont liés. Il analyse aussi les démarches réflexives de six praticiens d'expérience de l'enseignement de philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature, praticiens qu'il a lui-même accompagnés pendant trois sessions consécutives. Procédant surtout par questionnement analytique, il parvient à une proposition de démarche type de pratique réflexive qui convient à tout praticien d'expérience de ces disciplines et qui pourrait même s'appliquer à toute autre discipline du niveau collégial. Cette section de la recherche comprend aussi des exemples de travaux de théorisation de l'action et de la pratique réalisés par trois praticiens au cours de leur démarche.

En conclusion, le chercheur insiste sur la valeur de l'exercice de la double boucle d'apprentissage pour tout praticien qui veut agir avec perspicacité et efficacité dans un contexte tel celui de l'enseignement collégial.

Ainsi, la recherche *Démarche de pratique réflexive au collégial* offre au praticien des outils pour intégrer la pratique réflexive à son travail et ouvre pour la recherche au collégial un champ d'investigation encore peu exploré, celui de la pratique des praticiens.

Summary

Reflective practice has become increasingly common in Western education systems, but is still rarely used in Quebec cegeps. In this study, Jean-Guy Lacroix, a researcher specializing in pedagogy and reflective practice, first introduces the concept of reflective practice and the related trends, and then explains in his research problem, that the phenomenon of the complexity of the teaching practice at the college level requires the regular and methodological use of reflection—in spite of the little place given to it currently—as reflective practice recommends. Referring in particular to Donald Schön, the founder of this concept, as well as Philippe Perrenoud, a theorist in practical reflection in education, Jean-Guy Lacroix provides a complete, accurate glossary of the related concepts. He also analyzes the reflective processes of six experienced practitioners in teaching philosophy and French (language and literature), with whom he personally attended three consecutive sessions. Using mainly an analytical questioning method, he succeeds in arriving at a proposal for a standard reflective practice approach that is appropriate for any practitioner experienced in these areas and that could even be applied to any other discipline at the college level. This area of research also includes examples work on the theorization of action and practice carried out by the three practitioners during their work.

In conclusion, the researcher insists on the value of the double-looped learning exercise for any practitioner who wants to act effectively and with insight in a context such as a college education setting.

Thus, *A Reflective Practice Approach to College Teaching* provides practitioners with tools to integrate reflective practice into their work and opens up a little explored area of investigation for research at the college level, namely the practice of practitioners.

Remerciements

Mes félicitations et remerciements vont d'abord aux enseignants¹ de philosophie et de français, langue d'enseignement et littérature, qui ont participé à cette recherche : mesdames Anne-Marie Claret, Sylvie Rochon, Nathalie Travers, et Line Vaillancourt ainsi que messieurs Jacques Audet et Richard Lachance. En plus de leur engagement dans leur démarche réflexive respective, chacun a su aussi faire preuve d'une disponibilité exceptionnelle et d'une grande générosité quand la situation le demandait, de sorte que la recherche a pu se poursuivre sans trop de bouleversements malgré les événements difficiles auxquels nous avons dû faire face. En effet, les démarches réflexives se sont déroulées entre l'automne 2003 et l'hiver 2005 avec pour toile de fond la plus importante grève étudiante de l'histoire du Québec ainsi que des rumeurs continuelles concernant la restructuration du réseau collégial et de la formation générale, et même la possibilité de la disparition du réseau. Ainsi, pendant le temps de la grève, nous avons tenu plusieurs rencontres dans ma maison privée afin de ne pas interrompre le processus réflexif, et pendant les mois qui ont précédé le Forum sur l'enseignement collégial, les membres de l'équipe ont su accorder du réconfort à ceux qui en avaient besoin lorsqu'ils étaient particulièrement troublés par les événements. Donc, je félicite encore ces six personnes et je les remercie grandement pour la confiance qu'elles m'ont personnellement accordée.

Je veux aussi remercier madame Johanne Grenier, conceptrice de la recherche dans sa forme initiale, de même que messieurs Raymond Robert Tremblay et François Hardy, respectivement, au moment où a commencé cette recherche, responsable de la recherche au cégep du Vieux Montréal et responsable du programme de recherche PAREA au ministère de l'Éducation. Madame Grenier, après avoir conçu et présenté avec succès au programme PAREA un projet d'étude de la pratique réflexive chez des enseignantes de sa discipline, l'éducation physique, a

Dans le but d'alléger le texte, le masculin sera employé pour désigner à la fois les enseignantes et les enseignants qui ont participé à cette recherche.

dû renoncer à poursuivre cette recherche parce qu'elle avait accepté un poste d'enseignement à l'université. Monsieur Tremblay, en accord avec monsieur Hardy, m'a alors offert de prendre le relai pour la recherche. À ces trois personnes, je tiens encore à dire merci pour la confiance qu'elles m'ont accordée.

J'offre aussi mes remerciements à madame Fatma Benslafa et à monsieur Jason Morin, qui, en cours de recherche, ont remplacé messieurs Tremblay et Hardy à titre de responsables de la recherche au cégep du Vieux Montréal et du programme de recherche PAREA. Leur soutien et leur patience furent très appréciés. Mes remerciements vont aussi aux services qu'ils représentent pour avoir financé ce projet de recherche.

Mes remerciements vont aussi à monsieur Pierre Paillé, consultant, dont les observations et les conseils furent, surtout au début de la recherche, très précieux et très utiles. Et enfin, je tiens à exprimer toute ma gratitude à madame Sophie Tremblay, dont l'assistance fut très appréciée tout au long de la recherche. Tous les travaux qu'elle a effectués, notamment la transcription des comptes rendus intégraux (*verbatim*), une portion d'analyse et la mise en page, sont d'une très grande qualité, et elle les a toujours effectués avec une efficacité et une ponctualité remarquables.

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Remerciements | 3 |
| 1. Considérations liminaires | 9 |
| 1.1 <i>Présentation de la recherche et de l'apport des participants.....</i> | 9 |
| 1.2 <i>Forme du rapport de recherche.....</i> | 10 |
| 1.3 <i>Description du rapport de recherche.....</i> | 12 |
| 1.4 <i>Le chapitre d'introduction.....</i> | 13 |
| 2. Introduction | 15 |
| 2.1 <i>Préambule, Introduction du chercheur à la recherche.....</i> | 15 |
| 2.2 <i>Introduction au paradigme réflexif en éducation.....</i> | 18 |
| 2.2.1 <i>Introduction à la littérature</i> | 18 |
| 2.2.1.1 <i>Classement de la littérature</i> | 19 |
| 2.2.2 <i>Généalogie du concept de réflexion en éducation</i> | 20 |
| 2.2.3 <i>Littérature sur la pratique réflexive au Québec et dans le réseau collégial ..</i> | 23 |
| 2.3 <i>Paramètres organisationnels et détermination de la recherche.....</i> | 24 |
| 2.4 <i>Pratique réflexive et cette recherche</i> | 25 |
| 2.4.1 <i>Posture épistémologique de la pratique réflexive en ce qui concerne le</i> <i>praticien de l'enseignement au collégial.....</i> | 25 |
| 2.4.2 <i>Figure du praticien réflexif en ce qui concerne le praticien de</i> <i>l'enseignement au collégial</i> | 29 |
| 2.4.3 <i>Recherche en pratique réflexive en ce qui concerne cette recherche</i> | 31 |
| 2.4.4 <i>D'une introduction à la pratique réflexive à une problématique de recherche</i> <i>.....</i> | 34 |
| 3. Problématique | 37 |
| 3.1 <i>Pratique réflexive et formation continue au collégial.....</i> | 37 |
| 3.2 <i>Pratique réflexive et réforme.....</i> | 41 |
| 3.3 <i>Complexité du métier d'enseignant au collégial.....</i> | 44 |
| 3.3.1 <i>Complexité du contexte pédagogique</i> | 46 |
| 3.3.2 <i>Complexité des rapports avec les élèves et le personnel</i> | 50 |
| 3.3.2.1 <i>Les rapports avec les élèves</i> | 50 |
| 3.3.2.2 <i>Les rapports avec le personnel de l'institution</i> | 51 |
| 3.3.3 <i>Complexité de la discipline</i> | 52 |
| 3.3.4 <i>Complexité chez l'enseignant</i> | 62 |
| 3.4 <i>Problème, questions et objectifs de recherche</i> | 63 |
| 3.4.1 <i>Remarques.....</i> | 67 |
| 4. Cadre théorique et état de la question..... | 71 |
| 4.1 <i>Lexique</i> | 73 |
| 4.1.1 <i>Pratique</i> | 73 |
| 4.1.2 <i>Réflexion.....</i> | 73 |
| 4.1.3 <i>Acte-de-connaître-dans-l'action (knowing-in-action)</i> | 74 |
| 4.1.4 <i>Réflexion-dans-l'action (reflection-in-action)</i> | 75 |
| 4.1.5 <i>Réflexion sur l'action.....</i> | 80 |
| 4.1.6 <i>Praticien réflexif</i> | 85 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 4.1.7 | <i>Pratique réflexive</i> | 94 |
| 4.1.8 | <i>Théories-en-usage et théories professées</i> | 97 |
| 4.1.9 | <i>Boucle d'apprentissage simple et double boucle d'apprentissage</i> | 100 |
| 4.1.10 | <i>Pensée réflexive</i> | 104 |
| 4.1.11 | <i>Talent artistique (artistry)</i> | 104 |
| 4.1.12 | <i>« Practicum »</i> | 106 |
| 4.1.13 | <i>Épistémologie de la pratique</i> | 107 |
| 4.1.14 | <i>Réflexion pragmatique et identitaire</i> | 107 |
| 4.1.15 | <i>Démarche réflexive</i> | 108 |
| 4.2 | <i>État de la question</i> | 110 |
| 4.2.1 | <i>En analyse de pratique : quatre savoirs</i> | 110 |
| 4.2.2 | <i>État de la question dans l'éducation américaine</i> | 114 |
| 4.2.3 | <i>Étapes du développement du praticien réflexif</i> | 115 |
| 5. | Méthodologie | 117 |
| 5.1 | <i>Retour sur les objectifs de la recherche</i> | 117 |
| 5.2 | <i>Approche méthodologique</i> | 119 |
| 5.3 | <i>Échantillon</i> | 120 |
| 5.4 | <i>Cueillette des données</i> | 121 |
| 5.5 | <i>Schéma intégrateur</i> | 125 |
| 5.6 | <i>Retour métaréflexif</i> | 130 |
| 5.7 | <i>Calendrier de la recherche</i> | 131 |
| 5.8 | <i>Nature de la recherche</i> | 132 |
| 5.9 | <i>Statut des participants</i> | 133 |
| 5.10 | <i>Type de connaissance</i> | 134 |
| 5.11 | <i>Analyse</i> | 134 |
| 5.11.1 | <i>Stratégie du questionnement analytique et canevas d'investigation</i> | 135 |
| 5.11.2 | <i>Canevas investigatif</i> | 138 |
| 6. | Analyse et Résultats | 145 |
| 6.1 | <i>Retour métahistorique sur la préparation à la poursuite des démarches</i> | 145 |
| 6.1.1 | <i>Ajouts au canevas d'investigation</i> | 146 |
| 6.1.2 | <i>La session 1 du Groupe 1 et le schéma intégrateur de départ</i> | 148 |
| 6.2 | <i>Introduction à l'analyse et aux résultats</i> | 149 |
| 6.3 | <i>Analyse des discussions du groupe 1</i> | 152 |
| 6.3.1 | <i>Composantes de l'analyse des discussions du Groupe 1</i> | 152 |
| 6.3.2 | <i>Le Groupe 1</i> | 152 |
| 6.3.3 | <i>Les rencontres</i> | 153 |
| 6.3.3.1 | <i>Rencontre 1</i> | 153 |
| 6.3.3.2 | <i>Rencontre 2</i> | 153 |
| 6.3.3.3 | <i>Rencontre 3</i> | 164 |
| 6.3.3.4 | <i>Rencontre 4</i> | 171 |
| 6.3.3.5 | <i>Rencontre 5</i> | 175 |
| 6.3.3.6 | <i>Rencontre 6</i> | 184 |
| 6.3.3.7 | <i>Rencontre 7</i> | 195 |
| 6.3.3.8 | <i>Rencontre 8</i> | 199 |
| 6.3.3.9 | <i>Rencontre 9</i> | 200 |
| 6.3.3.10 | <i>Rencontre 10</i> | 203 |

| | |
|---|------------|
| 6.3.3.11 <i>Rencontre 11</i> | 205 |
| 6.3.3.12 <i>Rencontre 12</i> | 206 |
| 6.4 <i>Retour sur le parcours</i> | 206 |
| 6.4.1 <i>Suivi des résumés</i> | 206 |
| 6.5 <i>Retour interprétatif sur le suivi des résumés</i> | 211 |
| 6.5.1 <i>Retour sur l'analyse</i> | 215 |
| 6.6 <i>Questions de recherche</i> | 225 |
| 6.6.1 <i>Réponses</i> | 226 |
| 6.7 <i>Retour métahistorique sur la préparation à la poursuite de la session 1 des Groupes 2 et 3</i> | 245 |
| 6.8 <i>Introduction à l'analyse et aux résultats de la session 1 du Groupe 2</i> | 246 |
| 6.9 <i>Session de Réflexion sur la pratique du Groupe 2</i> | 247 |
| 6.9.1 <i>Rencontre 1</i> | 247 |
| 6.9.2 <i>Rencontre 2</i> | 247 |
| 6.9.3 <i>Rencontre 3</i> | 249 |
| 6.9.4 <i>Rencontre 4</i> | 250 |
| 6.9.5 <i>Rencontre 5</i> | 253 |
| 6.9.6 <i>Rencontre 6</i> | 255 |
| 6.9.7 <i>Rencontre 7</i> | 258 |
| 6.9. 8 <i>Rencontre 8</i> | 260 |
| 6.9.9 <i>Rencontre 9</i> | 262 |
| 6.9.10 <i>Rencontres 10, 11, 12</i> | 265 |
| 6.10 <i>Analyse et questions de recherche</i> | 266 |
| 6.10.1 <i>Analyse</i> | 266 |
| 6.10.2 <i>Questions de recherche</i> | 273 |
| 6.11 <i>Introduction à l'analyse et aux résultats de la Session 2</i> | 283 |
| 6.11.1 <i>Présentation des concepts de la session 2</i> | 283 |
| 6.11.2 <i>De l'utilisation des expressions réflexion-dans-l'action et réflexion sur l'action dans le cadre du projet Démarche de pratique réflexive au collégial</i> | 287 |
| 6.11.3 <i>Présentation de l'analyse et des résultats de la session 2</i> | 289 |
| 6.11.4 <i>Rappel du schéma intégrateur de la session 2</i> | 290 |
| 6.11.5 <i>Le projet d'expérimentation et la grille de réflexion avant l'action</i> | 290 |
| 6.12 <i>Un cas particulier et particulièrement significatif pour la recherche : le cadre de pratique de P2</i> | 291 |
| 6.12.1 <i>Le travail de P2</i> | 293 |
| 6.12.1.1 <i>Retour sur la réflexion sur la pratique de P2</i> | 293 |
| 6.12.1.2 <i>Le travail de P2 à la deuxième session de la démarche</i> | 294 |
| 6.12.1.3 <i>Brève analyse du travail de P2 en session 2</i> | 312 |
| 6.12.1.4 <i>Le travail de P2 en session 3 de la démarche</i> | 314 |
| 6.12.1.5 <i>Brève analyse du travail de P2 à la session 3</i> | 324 |
| 6. 13 <i>Une réflexion dans et sur l'action : le travail de P3 en session 2</i> | 325 |
| 6. 13.1 <i>Retour sur le travail de P2 et introduction du travail de P3 en session 2</i> | 325 |
| 6.13.2 <i>Présentation du travail de P3 et P4 à la session 2 de la démarche</i> | 327 |
| 6. 13.3 <i>La réflexion dans et sur l'action de P3</i> | 330 |
| 6.13. 4 <i>Analyse à partir des questions de recherche :</i> | 342 |
| 6.14 <i>Questionnement et analyse en cours de démarche</i> | 346 |

| | |
|---|------------|
| 6.14.1 Introduction..... | 346 |
| 6.14.2 Une question et son développement..... | 347 |
| 6.14.2.1 Naissance d'une question et réponse insuffisante..... | 348 |
| 6.14.2.2 D'une réponse insuffisante au développement d'un concept d'accompagnement..... | 349 |
| 6.14.2.3 Analyse de contenu..... | 351 |
| 6.14.2.4 Une question conséquente..... | 355 |
| 6.14.2.5 Autre question conséquente..... | 356 |
| 6.15 Session 3 de la démarche..... | 359 |
| 6.15.1 Introduction..... | 359 |
| 6.15.2 Rappel du schéma intégrateur de démarche..... | 360 |
| 6.15.3 Critique..... | 362 |
| 6.16 Les démarches de P5 et P6..... | 363 |
| 6.16.1 Composition du Groupe 3..... | 365 |
| 6.17 La démarche de P5..... | 365 |
| 6.17.1 Présentation de P5 et de sa démarche..... | 365 |
| 6.17. 2 Session 1 de P5..... | 367 |
| 6.17.2.1 Journal réflexif de P5..... | 368 |
| 6.17.2.2 Réseau de concepts..... | 376 |
| 6.17.2.3 Principes et questions..... | 377 |
| 6.17.3 Session 2 de P5..... | 378 |
| 6.17.4 Session 3 de P5..... | 382 |
| 6.17. 5 Commentaire..... | 389 |
| 6.18 La démarche de P6..... | 391 |
| 6.18.1 Présentation de P6 et de sa démarche..... | 391 |
| 6.18.2 Le travail de P6..... | 395 |
| 6.18.3 Commentaires..... | 412 |
| 6.19 Questions de recherche et résultats généraux..... | 415 |
| 6.19.1 Concepts et processus de la pratique réflexive dans la pratique des praticiens..... | 417 |
| 6.19.2 La réflexion sur la pratique et la recherche du sens..... | 425 |
| 6.19.3 La réflexion sur la pratique et la pratique originale du praticien..... | 425 |
| 6.19.4 Liens entre la réflexion sur la pratique et la réflexion dans et sur l'action, et phénomène de la réflexion souterraine..... | 427 |
| 6.19.5 Commentaires additionnels sur la réflexion souterraine, la session de réflexion dans et sur l'action, et hypothèse d'une unité de la réflexion..... | 431 |
| 6.19.6 Habitude de réflexion et régulation de l'action..... | 435 |
| 6.19.7 Canevas de réflexion sur l'action..... | 436 |
| 6.19.8 P2 et la théorisation de la pratique d'un cours..... | 441 |
| 6.19.9 P5 et le tableau complet de la double boucle d'apprentissage..... | 442 |
| 6.19.10 P6 et la théorisation de sa pratique..... | 444 |
| 6.19.11 Profils de démarche..... | 449 |
| 6.19.12 Le rôle de l'accompagnateur..... | 453 |
| 6.19.13 Proposition d'une démarche type..... | 457 |
| 7. Conclusion..... | 489 |
| 8. Médiagraphie..... | 507 |

1. Considérations liminaires

1.1 Présentation de la recherche et de l'apport des participants

Durant la recherche *Démarche de pratique réflexive au niveau collégial*, soit de 2003 à 2005, six praticiens d'expérience de l'enseignement de la philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature, se sont livrés à une démarche de réflexion sur leur pratique pendant trois sessions consécutives. Ces démarches furent accompagnées et coordonnées par un chercheur-accompagnateur, qui a aussi colligé et analysé les données recueillies pour rédiger le présent rapport. Le texte qui suit est le résultat de la réflexion de ces sept personnes et d'une autre chercheuse qui a conçu, à l'origine, un projet de recherche sur la pratique réflexive d'enseignants en éducation physique.

Bien sûr, nombre d'éléments du devis initial élaboré par cette chercheuse, madame Johanne Grenier, furent modifiés en cours de route. Mais il faut quand même souligner l'importance de son apport puisque de son devis proviennent tous les paramètres structurels de base de la recherche, soit le nombre de participants, le temps dont nous avons disposé et le développement de la démarche sur trois sessions consécutives. Ce projet de madame Grenier a donc marqué la forme même de la recherche et conditionné son déroulement.

Quant à l'apport des participants à la recherche, il est majeur puisque c'est leur travail réflexif même qui en constitue les données, voire le résultat principal. En d'autres termes, dès le début, chacun savait que sa démarche de réflexion ferait partie d'un corpus de données qui serait par la suite analysé pour qu'en soit tirée une démarche de réflexion type, et peut-être même un modèle de développement de la pratique réflexive. Pourraient aussi en être tirés tels quels des éléments pour figurer dans le rapport final à titre d'exemples et de résultats. En fait, leur rôle dans la recherche était double. D'une part, les participants agissaient comme sujets —

rôle auquel ils donnaient parfois, avec un sourire, le nom de « cobaye » — puisqu'ils se livraient aux exercices de réflexion qui leur étaient proposés ; d'autre part, ils étaient aussi des collaborateurs et des producteurs, puisqu'ils commentaient ces exercices et qu'ils en proposaient d'autres lorsqu'ils en avaient l'idée.

Le rôle d'accompagnateur et de chercheur principal a d'abord impliqué l'adaptation du devis Grenier à la nouvelle situation, soit au fait que les participants étaient des enseignants de philosophie et de français, langue d'enseignement et littérature, et non des enseignants en éducation physique. En d'autres termes, il fallait concevoir et organiser une démarche réflexive qui puisse convenir à ces praticiens, tout en respectant les paramètres de base déjà déterminés par le devis initial. Cette circonstance mena d'une part au choix d'un cadre théorique qui reste le plus près possible de la pratique réflexive telle que conçue par son fondateur, l'Américain Donald Schön, et d'autre part, à une reformulation de la problématique en rapport avec ces disciplines particulières. Par la suite, l'accompagnateur et chercheur devait suivre les démarches de ces six praticiens, suivi qui impliquait la collecte des données et l'aide aux praticiens en démarche. Ce rôle comprenait aussi l'étude des données et la rédaction du présent rapport.

1.2 Forme du rapport de recherche

Comment un chercheur peut-il rendre compte de la démarche réflexive d'un praticien qu'il a lui-même accompagné et à laquelle il se trouve donc avoir participé ? Il y a là en soi un problème de la recherche en pratique réflexive auquel on répond non seulement en rendant compte de la démarche du praticien accompagné, mais aussi en racontant l'histoire de l'interaction entre le praticien et l'accompagnateur-chercheur. Cette façon de faire permet alors d'intégrer au texte des échanges, réflexions, questions et réponses que le praticien et l'accompagnateur-chercheur ont pu avoir pendant la démarche ; cela permet aussi d'inclure la narration d'événements particulièrement significatifs qui ont pu s'y

produire, de même que les découvertes que tous deux ont pu réaliser. C'est ce qu'on appelle des *histoires de cas de pratique*, forme très répandue de rapport de recherche en pratique réflexive.

Mais que faire quand l'accompagnement et la recherche se poursuivent pendant des années ou, comme c'est ici le cas, quand un chercheur accompagne plusieurs praticiens pendant une période de temps assez longue ? Tenter de rendre compte de toute l'expérience, de ce qui fut vécu, pensé et construit par les participants peut être inapproprié, compte tenu des limites du temps accordé à la recherche et des contraintes du rapport à rédiger. En d'autres termes, il est parfois impossible de tout raconter, et des choix doivent être faits à propos du matériel traité et de l'ampleur de leur traitement. Pour ce genre de situations, la recherche en pratique réflexive offre la possibilité d'une autre forme de rapport, forme qu'on appelle la *métahistoire de recherche* (D. Schön, 1991), expression qui désigne la narration de l'histoire d'une recherche. Cette forme de rapport consiste à retracer au fur et à mesure de l'écriture les moments forts de la recherche, notamment les principaux choix qui ont pu être faits pendant tout le travail recherche, les principaux échanges, questions, réflexions, événements et productions. Cette façon de faire favorise la cohérence du rapport et donne l'occasion de justifier la présence de tels éléments plutôt que d'autres. Certes, cette forme implique qu'on doive parfois ne pas tenir compte de certaines pistes intéressantes ouvertes par la réflexion pendant les démarches, et elle ne peut, en ce sens, être totalement fidèle à tout ce qui fut pensé, vécu et construit pendant l'ensemble du travail réflexif. Ce désavantage est réel, mais il est minimisé par le respect donné au travail de chacun et il est compensé par l'honnêteté envers le sens de l'ensemble. C'est donc la forme qu'on a ici adoptée.

De plus, la forme métahistorique a aussi le grand avantage de faire découvrir au lecteur de façon progressive le contenu qu'on lui propose, ce qui est particulièrement pertinent dans le cas d'une matière peu connue, comme ce peut être ici le cas. En effet, si certaines expressions du lexique de la pratique réflexive

circulent aujourd'hui dans le réseau collégial, elles ne représentent, peut-on dire, que des bribes de l'ensemble du phénomène, qui reste à découvrir pour plusieurs. La pratique réflexive est tout un univers qui comporte une attitude, une épistémologie, un langage conceptuel, des techniques, de même que quelques textes incontournables qu'il faut fréquenter pendant un certain temps avant qu'ils soient maîtrisés. L'avantage de la forme métahistoire, qui fait découvrir la matière graduellement, est donc réel.

Je tiens aussi à relever que les six praticiens en démarche réflexive ont assez souvent, au cours des trois sessions de leur démarche respective, raconté des anecdotes sur leur pratique, de même que des histoires synthétiques de leur expérience de praticien, et réfléchi sur elles, de sorte que la métahistoire, comme mode de production du rapport, relève aussi d'une certaine *analogie* avec un processus qu'eux-mêmes ont suivi. Cela montre bien que raconter des histoires n'est pas seulement un choix de la recherche en pratique réflexive (Schön, 1991), mais est aussi une activité spontanée du praticien qui réfléchit sur ce qu'il fait. Certaines de ces anecdotes sont d'ailleurs rapportées au passage.

1.3 Description du rapport de recherche

La métahistoire de la recherche *Démarche de pratique réflexive au collégial* commence par une narration de l'histoire du départ de la recherche. Sont alors présentées les premières questions et réflexions du chercheur principal de même que les premières investigations et découvertes faites au début du processus de recherche. C'est le chapitre d'*introduction* qui permet au lecteur de partager les premières préoccupations du chercheur. Suit le développement de la *problématique* du projet initial et son adaptation à la situation de l'enseignement de la philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature, au collégial, adaptation dont le lecteur peut aussi suivre le développement en découvrant le phénomène de la complexité de la pratique enseignante au collégial. Puis, vient le *cadre théorique* qui présente d'abord un lexique très précis et complet de la pratique réflexive, dont

la présence est nécessaire en raison de son inexistence dans la littérature et d'un certain flou possible dans la compréhension et l'usage des concepts. Il comprend aussi quelques concepts théoriques particulièrement appropriés à la recherche et représentatifs de l'état de la question. Arrive ensuite la *méthodologie*, qui présente la séquence des activités réflexives de la démarche et leur mode de traitement par questionnement analytique. Suit la section *analyse et résultats*, qui comprend plusieurs travaux réflexifs réalisés par des participants et leur analyse. Certains de ces travaux sont présentés partiellement, et les commentaires analytiques sont alors intégrés à leur présentation; d'autres sont présentés intégralement, à titre d'exemples de productions auxquelles peut mener une démarche type. Enfin, la *conclusion* termine l'histoire de la recherche et ouvre sur des développements possibles de la pratique réflexive dans l'univers collégial. Ainsi, se trouve-t-on en quelque sorte à reproduire le processus d'élaboration et de développement de la recherche jusque dans la présentation des résultats : ce processus va des premières réflexions du chercheur principal jusqu'à, dans ce cas, la présentation d'un prototype de démarche de pratique réflexive qui repose sur les démarches poursuivies par les praticiens, en passant, bien sûr, par la présentation des principaux concepts et principes de la pratique réflexive. Ce prototype constitue le principal résultat de la recherche.

1.4 Le chapitre d'introduction

Le chapitre d'*introduction* est écrit à la première personne, puisque le rédacteur est aussi celui dont les réflexions sont rapportées. Il comprend d'abord un *préambule* qui expose la situation de départ particulière de la recherche et les réflexions du chercheur à ce moment. Le but principal de ce préambule est de montrer l'intérêt qu'avait cette recherche à cette époque. Puis, suit une section intitulée *Premiers contacts avec la littérature*, qui rend compte de l'étendue et de la diversité de la littérature en pratique réflexive au cours des vingt dernières années ainsi que de l'objet des recherches qui y ont été faites. Il comprend d'abord une partie intitulée *Classement*, où l'on distingue de façon très succincte les formes que peuvent

prendre tous ces travaux, puis une partie intitulée *Généalogie du concept de réflexion en éducation*, qui porte sur les causes de l'importance que prend la réflexion dans l'éducation actuelle dans le monde occidental. Il comprend aussi une partie intitulée *La pratique réflexive au Québec et au collégial*, où l'on fait un bref état de la littérature en pratique réflexive au Québec et au collégial en 2003, année où a commencé la recherche. Là encore, il est question de l'intérêt de la recherche mais aussi de sa place dans un continuum historique. Ensuite, on fait état des *contraintes* qui furent imposées par le devis initial de la recherche, et enfin, on présente la grande orientation à laquelle se rattache la recherche, qui est celle du *tournant réflexif* (Schön, 1991).

2. Introduction

2.1 Préambule, Introduction du chercheur à la recherche

« Tout enseignant du collégial réfléchit sur ce qu'il fait, de temps à autre, ne serait-ce que pour tenter de résoudre des problèmes qu'il se doit de régler dans la pratique pour que les choses fonctionnent comme il le veut. Cela est de l'ordre du nécessaire. De plus, tout enseignant ne réfléchit-il pas aussi sur le sens et sur la pertinence de son travail, là encore de temps à autre du moins ? Combien de discussions intéressantes sur le sujet peuvent avoir lieu ici et là, dans les colloques, les réunions, les bureaux et les couloirs des collèges, tantôt entre enseignants d'une même discipline et tantôt entre enseignants de disciplines différentes ? Mais d'un autre côté, que sait-on vraiment de cette réflexion ou plutôt de toutes ces réflexions de l'ensemble des enseignants du collégial, et qu'en fait-on ? Pourquoi, par exemple, n'y a-t-il pas au collégial d'*espace réflexif organisé*, c'est-à-dire une période de la semaine prévue à l'horaire où les praticiens se réunissent pour discuter de problèmes rencontrés dans la classe ou dans quelque autre événement du travail ? Ne pourrait-on pas profiter les uns les autres de tous ces petits problèmes et de toutes ces trouvailles ? Ce ne sont pourtant pas les difficultés qui manquent dans le métier, difficultés au quotidien mais aussi remises en question plus profondes. On se rappelle, par exemple, des remous qu'a causés chez nombre d'enseignants l'introduction dans le réseau collégial de l'approche programme et de la définition des cours par compétence. Ce problème est-il maintenant définitivement derrière nous ? En fait, pourquoi ne veille-t-on pas à la mise en forme de la pensée collective enseignante en ce qui a trait à tout problème important de l'exercice pédagogique, de la formation et du système dans son ensemble ? Une telle mise en forme à laquelle pourrait se rapporter chacun pour se situer et à laquelle il pourrait contribuer ne devrait-elle pas normalement exister dans un système comme celui de l'éducation collégiale où on n'a cessé d'innover depuis son tout début ? »

Tel est, en résumé, ce que je pensai pendant ma rencontre avec M. Tremblay et dans les jours suivants. Lors de cette rencontre, M. Tremblay aborda avec moi l'idée de mener une recherche en pratique réflexive avec des enseignants du collégial. Sans doute ceux-ci réfléchissent-ils sur ce qu'ils font, mais peut-être aussi n'apprend-on pas suffisamment de ces réflexions, pas autant, du moins, qu'invitent à le faire les théoriciens de l'approche réflexive, John Dewey (1859-1952) en tête, depuis la première moitié du XX^e siècle. Cette idée m'apparut fort intéressante ; je lui déclarai que le projet m'intéressait et que j'accepterais probablement d'assumer la direction de cette recherche, à la condition, bien sûr, que le programme PAREA accepte que je prenne la relève de Madame Grenier,

mais aussi que je poursuive la recherche avec des enseignants des disciplines de mon choix.

Prendre la responsabilité d'une recherche dont le devis a été conçu par un autre chercheur n'est déjà pas habituel et ajoute au défi que pose toute recherche. De plus, si dans ce cas, je connaissais bien la pensée réflexive et les travaux de Dewey, qui sont antérieurs au développement de la pratique réflexive, je connaissais par contre alors peu cette dernière. J'avais parcouru quelques textes de son fondateur, Donald Schön, lui-même un spécialiste de la pensée de Dewey, à laquelle il avait consacré une thèse de doctorat, mais rien de plus. Je savais qu'on y étudie l'usage de la réflexion dans la pratique professionnelle, qu'on y reconnaît la part de l'intuition dans cette pratique, ce dont traitait peu Dewey, mais je savais alors surtout qu'il me faudrait d'abord mettre à jour mes connaissances théoriques sur le sujet, avant de m'engager dans l'étude de la pratique réflexive chez des enseignants. Aussi, il m'apparaissait alors évident que, bien que le projet m'intéressât, la portion d'inconnu était déjà très grande, et il me fallait donc m'assurer qu'il y ait au moins une partie du terrain de la recherche qui me soit connue, soit, en occurrence, celui des praticiens qui se livreraient à une réflexion sur ce qu'ils font, réflexion que je devrais tenter de comprendre, et peut-être même de soutenir. Ainsi, il était clair pour moi que si je m'engageais dans la recherche, ce serait avec des enseignants dont je connaissais déjà le travail, soit des enseignants de philosophie, comme moi, et peut-être aussi des enseignants de français, langue d'enseignement et littérature. J'avais, en effet, déjà travaillé en équipe avec un enseignant de cette discipline dans le cadre d'une recherche antérieure, je m'étais aussi déjà penché sur les difficultés de lecture et d'écriture des étudiants dans le cadre d'une autre recherche, et j'avais aussi déjà une bonne connaissance des devis de la discipline et des plans-cadres du département du Vieux-Montréal, puisque j'avais dirigé le comité de la formation générale de cette institution pendant quelques années. Ainsi, je pensais que, outre l'enseignement de la philosophie que je pratiquais déjà depuis 20 ans, je connaissais suffisamment l'enseignement du français pour envisager la possibilité d'accompagner des

praticiens de cette discipline dans une réflexion sur ce qu'ils font. Je ne pouvais toutefois pas m'engager avec des enseignants en éducation physique, ceux pour qui avait été conçu le projet initial, parce que je connaissais ni leur action ni leur univers de réflexion.

À la suite de notre entretien, M. Tremblay et moi avons décidé de nous donner deux ou trois semaines pour étudier la situation. Il vérifierait de son côté auprès du programme PAREA si je pouvais reprendre la recherche avec des enseignants d'autres disciplines et je verrais du mien s'il m'apparaissait vraiment possible de mener à bien ce travail. Pendant cette période de réflexion, j'ai cherché à savoir s'il y avait des enseignants de philosophie de mon collège intéressés de s'engager dans une démarche réflexive. J'ai aussi navigué sur Internet en quête de renseignements sur la pratique réflexive en enseignement de l'éducation physique, affaire d'en savoir un peu plus sur les résultats de recherches semblables au projet de Madame Grenier et de comprendre un peu mieux ce que pouvait impliquer son transfert à d'autres disciplines. C'est sur Internet que je tombai sur une entrevue avec Philippe Perrenoud qui capta mon attention.

Interrogé à propos de l'importance, pour les enseignants en éducation physique, d'une réflexion ciblée sur leur pratique, Perrenoud disait ceci:

Même l'être le plus activiste se regarde de temps en temps agir et se pose des questions. Non pour « se prendre la tête », tout simplement pour agir plus efficacement, judicieusement, économiquement. Les athlètes de haut niveau ne cessent de s'observer, de quêter le *feed-back* critique de leur *coach*, de travailler leurs gestes à partir de la vidéo. Pourquoi les enseignants n'en feraient-ils pas autant, eux donc l'activité est au moins aussi complexe et exigeante ?

Puis, il ajoutait :

La réflexion sur l'action n'est pas une fin en soi, elle est alimentée par la confrontation entre un projet et la résistance du réel. Le praticien réfléchit parce qu'il n'atteint pas son but ou n'est pas satisfait de son niveau de maîtrise. À tâches et compétences égales, le niveau d'aspiration fait la différence. C'est pourquoi les

pratiques artistiques et sportives, qui poussent à se dépasser, à se renouveler, à repousser ses limites, sont plus propices à la pratique réflexive qu'une activité de routine. Il reste à savoir si l'on conçoit son métier d'enseignant comme une aventure ou une routine ! A l'intérieur du même métier, à conditions de travail comparables, la pratique réflexive est l'indice d'un rapport critique et exigeant à son travail. Au-delà du mandat ! (Perrenoud, 2001, p. 8)

Il y avait là en effet au moins deux idées qui me semblaient bien s'appliquer à la situation des enseignants de philosophie et de français, langue d'enseignement et littérature. D'abord, l'enseignement de ces disciplines était sans doute une *activité* aussi *complexe et exigeante* que celui de l'éducation physique. Aussi, la suggestion de s'observer pouvait-elle aussi s'adresser à eux. Ensuite, si la pratique réflexive était l'apanage de ceux qui vivent leur métier comme une aventure les amenant *au-delà du mandat*, elle devrait sans doute de quelque façon convenir aux enseignants de philosophie et de français, langue d'enseignement et littérature, eux dont les disciplines dépassent largement le cadre scolaire. Ces idées de Perrenoud s'ajoutèrent à mes propres réflexions. Elles s'accordaient aussi à un constat émis dans le cadre de la problématique du projet Grenier sur la complexification du métier d'enseignant au collégial (Tardif et Lessard, 1999) causée par des changements importants dans la structure éducative et par l'implantation d'approches pédagogiques novatrices, dont les technologies de l'information et l'approche par compétences. J'en conclus alors que, si j'en savais encore très peu sur le projet lui-même et sur le phénomène de la pratique réflexive en éducation, il y avait tout au moins de bonnes raisons de m'engager dans la recherche.

2.2 Introduction au paradigme réflexif en éducation

2.2.1 Introduction à la littérature

Aborder la littérature sur la pratique réflexive peut s'avérer déconcertant, en raison de son abondance et de sa diversité. De plus, une lecture rapide de quelques textes choisis au hasard a suffi à me convaincre qu'on se livrait à des interprétations et à des applications assez différentes de la notion de pratique réflexive elle-même. Que faire alors devant une telle situation, sinon se vouer d'abord à une étude

approfondie des travaux de Donald Schön, le père de la pratique réflexive ? Je les connaissais déjà en partie, mais il me semblait essentiel tout au moins d'approfondir ma compréhension des notions qu'il avait mises de l'avant et qui avaient été reprises par tant de gens, et cela, particulièrement dans le monde de l'éducation. Toutefois, je devrais d'abord effectuer un certain classement de cette littérature.

2.2.1.1 Classement de la littérature

La littérature sur la pratique réflexive est, on l'a dit, très abondante et diversifiée. Elle provient surtout du monde de l'éducation en Occident, où elle a gagné en popularité de façon extraordinaire au cours des deux dernières décennies. On peut en classer les très nombreux textes selon les trois catégories suivantes.

1) Il y a premièrement les travaux fondateurs de Donald Schön (Schön, 1983, 1987, 1991) et ceux de ses collaborateurs. Il s'agit surtout d'études de cas, plus ou moins développées, de pratique de différentes professions. Il est à noter que les travaux de Schön sont particulièrement élaborés, comparativement à ceux d'autres chercheurs.

2) Puis, il y a tous les ouvrages produits en éducation, où l'on traite de la pratique réflexive des enseignants. Certains de ces textes proposent des réflexions théoriques sur le sujet, mais la majorité d'entre eux sont des études d'expériences réflexives particulières d'un seul ou de plusieurs enseignants. On y tente assez souvent de déterminer des étapes dans le développement de la pratique réflexive chez ces praticiens, et on y étudie aussi des moyens pour stimuler ce développement (Gore, 1993; Loughran, 2002; Perrenoud, 2003; Smyth, 1992; Zeichner et Liston, 1990). La seule diversité des formes que peut alors prendre la pratique réflexive est à elle seule remarquable. Ainsi, Susan Hall (1997) en répertorie dix-huit dans l'enseignement supérieur.

3) Enfin, on peut aussi trouver quelques métarecherches portant sur la recherche en pratique réflexive en éducation, surtout aux États-Unis (Feiman-Nemser, 1990) et quelques réflexions critiques sur le phénomène. C'est le cas, par exemple, des travaux de Lynn Fendler qui se sont révélés particulièrement éclairants par rapport à une question qui s'est imposée pendant le travail de classification.

En effet, pendant le survol de toute cette littérature, une question me revenait sans cesse : à quoi doit-on attribuer le fait que, dans le domaine de l'éducation, la pratique réflexive soit si populaire et qu'elle se soit développée autant ? Plusieurs auteurs des études que j'ai lues s'en étonnent d'ailleurs eux-mêmes et se demandent comment expliquer un tel phénomène. Une étude généalogique et historique du concept de réflexion de Lynn Fendler (1999) offre à cette question une réponse satisfaisante. La section suivante comprend une synthèse de cette étude, à laquelle j'ai ajouté un certain développement.

2.2.2 Généalogie du concept de réflexion en éducation

À l'aurore de la modernité René Descartes émet, à la suite d'une longue réflexion dans le *Discours de la Méthode*, le fameux *cogito* : « Je pense, donc je suis ». Ce *cogito* est considéré comme une certitude inébranlable et indubitable qui n'est pas celle du préjugé aveugle, mais qui a plutôt résisté à l'entreprise du doute, c'est-à-dire à l'œuvre critique de la raison. Pour cette raison, ce *cogito* peut servir de fondement à la connaissance humaine, laquelle se développera sous la forme d'une démarche rationnelle et scientifique. Ainsi, peut-on penser, *la réflexivité*, comprise comme l'habileté à se voir soi-même comme un objet, pourra-t-elle s'imposer jusqu'à devenir une caractéristique de la conscience de soi moderne. Elle est certes une caractéristique fondamentale de la figure du praticien réflexif, qui se prend lui-même comme objet de réflexion.

Pendant les dizaines, voire les centaines d'années qui ont suivi la publication de l'œuvre de Descartes, se sont développées en Occident une philosophie rationnelle et une science objective dont l'importance a été de plus en plus grande dans la

culture, jusqu'au développement des sciences humaines qui ont tenté d'appliquer la méthode scientifique à la connaissance des choses humaines. L'entrée de cette démarche scientifique dans le monde de l'éducation est surtout redevable aux travaux de John Dewey, publiés au début du XX^e siècle.

Détourné de l'idéalisme par le pragmatisme de Pierce et de James, Dewey expose une philosophie dite *naturaliste* où la pensée humaine est comprise comme une capacité de résoudre des problèmes pratiques. Procédant par hypothèses rivales qu'elle confronte à l'expérience, cette pensée peut assurer une valeur garantie (*warranted assertability*) qui fonde l'action cohérente, même si elle relève d'une épistémologie dite *faillible*, donc possiblement erronée, de même qu'ouverte à la critique et à la révision. Une telle conception de la pensée nous oblige à concéder que rien n'est jamais finalement et absolument vrai, mais comme le montre Dewey dans *Democracy and Education* (1916), elle peut aussi nous aider à répondre de manière créative aux changements continus dans l'ordre naturel des choses et à ainsi mieux pourvoir aux besoins de la vie individuelle et communautaire (Kemerling, 1997-2002). Plus tard, dans *How we think*, (1933), Dewey utilise l'expression « pensée réflexive », pour désigner « une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences ». Et comme le disent à ce sujet les penseurs québécois Lafortune et Pallascio : « Pour plusieurs tenants du développement des instruments nécessaires à la mise en œuvre d'une pensée critique chez l'apprenant, l'accent mis par Dewey sur la pensée réflexive laissait présager les travaux ultérieurs sur le sujet au cours des 50 dernières années. » (Pallascio, Lafortune, 2000, p. 3)

Fendler (1999) remarque ensuite qu'au cours des trois dernières décennies, l'étude de Donald Schön sur le savoir professionnel s'est imposée comme « [u]ne troisième influence majeure dans la construction de la réflexion dans l'éducation [...] ». En effet, la théoricienne constate ceci :

Le travail de Schön fut embrassé avec enthousiasme dans la littérature en éducation aux USA en tant que moyen d'élever le statut social de l'enseignement en lui appliquant les caractéristiques du professionnalisme. (Fendler, 1999, p. 19, traduction de l'auteur)

Schön (1983), en fait, montre que professionnalisme implique de savoir composer avec *l'incertitude*, puisque le praticien professionnel doit constamment agir dans des situations complexes et changeantes où, pour être efficace, il doit écouter la réflexion qu'il peut faire pendant l'action, soit pendant le temps où il peut encore avoir un effet sur la situation. Or, cette « réflexion-dans-l'action » est *incertaine* et *intuitive*, ce qui contraste avec la nature positiviste de la « rationalité technique » (Fendler, 1999) et plaît à ceux qui s'élèvent en éducation contre un paradigme béhavioriste (Gore, 1987). La pensée de Schön est aussi alors très utile à ceux qui considèrent le métier d'enseignant comme une union d'*art* et de *science* (Korthagen, Wubbels, 1995), car ses concepts leur permettent de défendre son accession au rang de profession.

Finalement, pense Fendler, on peut aussi considérer que les interventions féministes *anti-establishment* des dernières décennies, bien que discutables, sont en partie responsables de la popularité de la réflexion en éducation. En effet, selon la pensée féministe en éducation, la promotion d'un savoir expert incluant la *rationalité technique* est plutôt l'œuvre d'un programme idéologique masculin, tandis que l'effort féministe en éducation porte sur la nécessité d'un lien entre réflexion, voix et action libre. Comme le souligne Fendler, cet argument féministe appuie, « ironiquement peut-être », la position de Dewey et d'autres tenants masculins de la réflexion en éducation, selon laquelle l'enseignant qui adopte une pensée réflexive est justifié d'agir conformément à ses choix, puisque son « *intelligence propre* » et son « *centre de savoir* » constituent des sources de pouvoir.

Cette étude de Fendler a fait apparaître plus clairement le *paradigme réflexif* dans lequel s'inscrit ma recherche. Mais je tenais aussi à connaître l'état des choses en pratique réflexive au Québec et particulièrement dans le réseau collégial.

2.2.3 Littérature sur la pratique réflexive au Québec et dans le réseau collégial

Au début de ma recherche, en 2003, la littérature québécoise sur la pratique réflexive comprenait quelques textes d'importance issus du milieu universitaire. Notons d'abord les travaux de Yves St-Arnaud qui, dans son livre intitulé *Connaître par l'action* (1992), introduit au Québec la pensée de Donald Schön. Pour St-Arnaud, le praticien réflexif est un praticien professionnel qui utilise dans sa pratique une méthode qui s'apparente à celle du scientifique et qui comporte trois étapes : la reconnaissance de la situation à changer, la collecte des données et l'analyse de l'efficacité de son action (Lafortune, Deaudelin, Deslandes, 2001). Notons aussi les travaux de Louise Lafortune qui, entourée de collaborateurs ponctuels tels Deaudelin, Doudin, Martin et Pallascio, a publié quelques études. Un de ces textes, intitulé *Accompagnement socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation* (Lafortune, Deaudelin, 2001), montre que la pratique réflexive était, en 2001, encore peu répandue dans le système d'éducation québécois, mais que la situation pourrait changer. À cette fin, elles proposent un modèle de formation à l'accompagnement socioconstructiviste destiné aux milieux de l'éducation primaire et secondaire, qui inclut le développement de l'individu métacognitif et du praticien réflexif.

La littérature issue du niveau collégial était toutefois moins prolifique en 2003. En fait, aucune étude majeure portant directement sur le sujet n'avait encore été publiée, même si quelques études étaient alors en cours, notamment une étude de Sylvie Bessette et Hélène Duquette, intitulée *Développement d'une pratique réflexive : découvrir ses savoirs d'action et enrichir sa pratique grâce aux cartes mentales*, et une autre de Joseph Chbat, intitulée *Les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial*. On trouvait toutefois des textes dont les auteurs faisaient allusion à la pratique réflexive sans en faire l'objet central de leur étude,

comme Murielle Pratte qui, dans son étude sur le conseiller pédagogique au collégial intitulée *La Consultation pédagogique* (2001), s'appuie sur le postulat de l'importance de la pratique réflexive dans le développement professionnel.

Rendu à cette étape du travail d'introduction, j'en étais venu à me concentrer sur les travaux de Donald Schön pour d'abord, tel que mentionné plus haut, en dégager le lexique, mais aussi pour y puiser quelques principes fondamentaux de la pratique réflexive qui pourraient aussi servir d'assises à ma recherche. J'allais aussi tenter de trouver, chez les collaborateurs de Schön, quelques études pouvant m'être utiles avant de me consacrer au développement et à l'adaptation de la problématique qu'avait formulée Madame Grenier et à la conception d'une méthodologie qui conviendrait autant à la situation réflexive des enseignants de philosophie qu'à celle des enseignants de français, langue d'enseignement et littérature, et qui intégrerait correctement les contraintes du projet dont je devais nécessairement tenir compte.

2.3 Paramètres organisationnels et détermination de la recherche

L'enseignante en éducation physique qui a conçu la demande de recherche initiale, Madame Johanne Grenier, avait prévu les paramètres organisationnels suivants :

- 1) La recherche doit durer trois ans.
- 2) Elle doit se dérouler autour du travail de six praticiens.
- 3) Chaque praticien est libéré pour trois sessions consécutives à raison d'un cours par session.
- 4) Les praticiens sont regroupés dans des équipes réflexives de deux membres.
- 5) Une des équipes réflexives commence le travail lors de la deuxième session de la recherche et les deux autres, à la troisième.
- 6) Les praticiens doivent provenir d'au moins deux cégeps différents.

Ces paramètres déterminent le travail de la façon suivante:

- 1) Je dispose d'une seule session pour préparer la recherche (trouver les participants, m'informer, préparer le travail réflexif avec les participants), et d'une seule session pour compléter l'analyse et rédiger le rapport.
- 2) La durée de la démarche réflexive de chaque participant est de trois sessions consécutives, à raison d'environ six heures par semaine en moyenne.
- 3) Cette durée oblige à travailler avec des enseignants sinon permanents, tout au moins à l'emploi du collège depuis suffisamment longtemps pour qu'ils soient assurés d'enseigner au même endroit pendant trois sessions consécutives. Cette obligation fait donc porter la recherche sur la réflexion d'enseignants d'expérience et exclut d'emblée ceux qui sont en début de carrière.

De plus, comme il a été dit précédemment, j'avais proposé à M. Tremblay de poursuivre la recherche avec des enseignants de philosophie mais aussi de français, langue d'enseignement et littérature, à la condition, bien sûr, que cet ajout soit bénéfique. Il fut alors décidé de procéder avec ces deux disciplines et même de regrouper les enseignants de deux façons : en équipes formées d'enseignants de la même discipline et en équipes interdisciplinaires. Cela permettrait d'en apprendre sur les ressemblances et différences entre les démarches réflexives de ces types d'équipes. Il nous est apparu que la confrontation des résultats de ces différentes équipes pourrait être bénéfique à la réflexion sur le développement de la formation générale dans les collèges, qui appelle au travail et à la réflexion interdisciplinaires.

2.4 Pratique réflexive et cette recherche

2.4.1 Posture épistémologique de la pratique réflexive en ce qui concerne le praticien de l'enseignement au collégial

Que convenait-il que je fasse, étant donné la surabondance de littérature sur l'approche réflexive publiée au cours des vingt dernières années et la diversité d'interprétation et d'application des concepts de la pratique réflexive? Mon choix a été de me concentrer d'abord sur l'étude de l'œuvre de Donald Schön, celui que l'on considère comme le père de la pratique réflexive. J'espérais y acquérir une

meilleure connaissance des fondements de cette discipline et y trouver aussi quelque principe opératoire qui ancre ma recherche en ce domaine. Aussi, suivant l'habitude de se référer aux maîtres propre aux études philosophiques, je décidai de commencer par relire et étudier ses deux principaux ouvrages sur le sujet, *The Reflective Practitioner : How do the professional think in action* (1983) et *Educating the Reflective Practitioner* (1987), puis de parcourir le reste de son œuvre. Cette œuvre, outre ces deux textes, comprend plusieurs articles et conférences, trois livres écrits avec Chris Argyris, son principal collaborateur, ainsi que les cinq ouvrages suivants : *Invention and the evolution of ideas*, (1967) ; *Technology and change : the new Heraclitus* (1967) ; *Beyond the Stable State : Public and private learning in a changing society* (1973); *The design studio : an exploration of its traditions and potentials* (1985); et *The Reflective Turn : Case Studies In and On Educational Practice* (1991).

C'est ce dernier texte qui m'a fourni le principe opératoire que je recherchais. En effet, il y apparaissait clairement qu'on peut faire de la recherche en pratique réflexive en suivant des approches de la réflexion très différentes, mais cette recherche comporte néanmoins un *a priori* et une *direction* : d'une part, elle repose sur le postulat que *quoi que fasse le praticien et quel que soit le modèle qu'on puisse induire de ses actions, il existe des significations sous-jacentes à ses actions professionnelles*; d'autre part, cette recherche suit la direction suivante : *on considère qu'on peut non seulement chercher à découvrir ces significations, mais qu'on peut aussi aider le praticien à les découvrir lui-même, et tout cela, dans un but d'efficacité* (*Le Tournant réflexif*, 1996).

Le livre d'où émanent ces indications, *Le Tournant réflexif*, est un ouvrage collectif qui réunit quatorze études réflexives de dix-sept chercheurs regroupés autour de Schön. Si chaque étude expose une approche particulière de la réflexion adaptée à une situation de recherche, il se dégage de l'ensemble que tous les chercheurs partent d'un même principe et suivent une même direction : *la pratique des praticiens est pleine de sens qu'il convient de découvrir pour par la suite le*

réinvestir dans la pratique, afin de l'enrichir. Ainsi, la très grande majorité des chercheurs du collectif intervient directement dans la réflexion et la recherche de sens des praticiens avec lesquels ils travaillent. Seuls deux des chercheurs gardent une distance objective avec leurs sujets, comme on le fait d'ordinaire en sciences sociales, et n'interviennent pas dans le processus de recherche et de découverte. Mais même dans leur cas, le but qu'ils visent et explicitent eux-mêmes est le réinvestissement de leurs observations et de leurs analyses dans la pratique des praticiens. Ils cherchent en fait à « *donner un sens au travail des praticiens* » (*ibid.*, p. 23) dans le but que ces derniers puissent par la suite prendre conscience de ce sens et l'intégrer dans leur propre réflexion sur leur pratique et dans leur travail comme tel, si bien sûr, ce sens leur convient.

Schön, pour sa part, signe l'introduction et la conclusion de ce livre. Il explique que le titre de l'ouvrage donne son nom au courant de recherche qui s'est rapidement développé autour de ses travaux d'analyse des professions, et qu'il désigne aussi une *position épistémologique* qu'il a prise lui-même lors de cette étude :

Le tournant réflexif, comme j'en parle dans *Educating the Reflective Practitioner* (1987), est une sorte de révolution. Le problème d'élaborer une épistémologie de l'agir est pris à rebours. À la question : « Qu'est-ce que les praticiens ont besoin de savoir? », ma réponse préférée consiste à attirer l'attention sur le savoir dont ils font montre dans leur agir professionnel. (*Schön*, 1996, p. 23)

Ainsi, selon lui, non seulement l'action professionnelle a-t-elle toujours un sens qu'on peut découvrir par la réflexion, mais elle contient de plus un *savoir* dont le praticien a besoin pour une intervention pertinente. En fait, comme le remarque Marc Boutet :

S'appuyant sur le paradoxe énoncé par Dewey selon lequel on ne peut connaître sans agir, Schön (1994) a développé ce qu'il nomme une *épistémologie alternative de la pratique professionnelle*, qui reconnaît la valeur du savoir-dans-l'action des praticiens. Une telle posture épistémologique permet à Schön de rendre compte à la fois du développement d'un savoir professionnel dans l'action et de la modification des savoirs pratiques à laquelle les praticiennes et praticiens doivent sans cesse procéder pour tenir à jour leur expertise. (Boutet, 2001, p. 192)

Ainsi, un savoir professionnel se développe dans l'action, mais il faut que ce savoir soit mis à jour par le praticien.

Pour moi se pose alors la question suivante : cette mise à jour n'implique-t-elle pas qu'on procède à une certaine distinction des différents savoirs du praticien, distinction qui n'est pas favorisée par l'*apprentissage « sur le tas »* qui est le lot de nombre de praticiens de différents domaines, dont l'enseignement collégial? En effet, comme le suggère l'expression populaire, ce type d'apprentissage n'implique-t-il pas un certain « entassement » des connaissances ? Ainsi, le tournant réflexif a l'avantage d'attirer l'attention des chercheurs et des praticiens sur le savoir professionnel de ces derniers, mais il les place aussi devant la possible difficulté à mettre au clair le savoir déjà accumulé, voire « entassé ». En d'autres termes, dans le cas de cette recherche, on peut considérer que toutes les actions des enseignants ont toujours une signification sous-jacente qu'on peut chercher à découvrir et qu'on peut aider les praticiens à découvrir eux-mêmes. On peut aussi considérer que ces praticiens du collégial possèdent déjà un savoir dont ils font montre dans leur travail et sur lequel il convient d'attirer leur attention, travail que la liberté d'approche de la réflexion dans la recherche en pratique réflexive peut favoriser, mais il n'en reste pas moins qu'il y a de fortes chances que le processus d'investigation nécessaire pour induire ce savoir ne soit pas des plus simples. Si, en effet, le savoir pratique de ces enseignants peut être clair et facile à expliciter, il peut aussi parfois être dissimulé à travers nombre de pensées et de questions qui en rendent la cueillette et l'expression plus difficiles.

D'ailleurs, l'explicitation des savoirs pratiques de ces enseignants peut être d'autant plus difficile que l'enseignement collégial est particulier, comme je l'ai indiqué dans le préambule. Au cours de sa courte histoire, le collégial a tenté de s'adapter progressivement aux changements sociaux qui ont touché le Québec et il n'a, de ce fait, cessé de se transformer depuis sa naissance. Introduction de nouvelles technologies, augmentation du nombre d'élèves étrangers, modification du comportement général des élèves, mais aussi refonte du système autour de l'approche programme et de la définition des cours par compétence sont autant de changements qui, seulement dans les vingt dernières années, ont obligé chaque praticien à s'adapter lui-même et à adapter sa façon de faire au cours de son expérience, et cela parfois en des climats perturbés et perturbants. Certes, on peut toujours objecter que l'enseignant du niveau collégial jouit de suffisamment de temps en dehors de la classe (dans son horaire hebdomadaire et lors des vacances annuelles) pour mettre à jour son savoir pratique, mais le fait-il vraiment ou encore le fait-il correctement ? Peut-être n'a-t-il pas les outils pour le faire ou est-il confronté à une espèce de trop-plein ou à une situation trop complexe pour le faire de façon efficace et satisfaisante. Bref, *la posture épistémologique de la pratique réflexive attire d'abord l'attention sur le fait qu'outre l'existence du savoir pratique des praticiens et sa construction incessante, il faut aussi considérer les difficultés de sa mise à jour et de sa mise en ordre.*

2.4.2 Figure du praticien réflexif en ce qui concerne le praticien de l'enseignement au collégial

Selon la façon dont Schön conçoit la pratique réflexive, tout professionnel de toute profession se fonde, pour surmonter les défis qu'il rencontre dans son travail, souvent moins sur des formules apprises au cours de sa formation ou sur quelque modèle préconçu d'action que sur une certaine capacité d'improvisation développée au cours de sa pratique professionnelle. Ainsi, dans *The Reflective Practitioner : How do the professional think in action* (1983), Schön affirme que le praticien professionnel compétent est celui qui use de la réflexion pendant l'action

pour ajuster au fur et à mesure son tir ou même pour concevoir et mener sur le champ une toute nouvelle action plus conforme à la situation. Ce processus de pensée, qu'il appelle la *réflexion-dans-l'action*, Schön dit l'avoir constaté chez tous les praticiens d'expérience renommés compétents dont il a analysé l'action. Il convient même, selon lui, de considérer la présence de ce processus comme condition *sine qua non* à l'atteinte de la compétence professionnelle, puisque l'action se déroule souvent en des situations qui contiennent des *zones indéterminées* auxquelles il faut faire face. En outre, Schön conseille aux praticiens de tirer le maximum d'apprentissage de ce processus par une *réflexion après et avant l'action*, qui permet de mieux préparer et organiser les actions ultérieures, tout en conservant une attitude d'éveil constant face à l'originalité de toute situation pour être prêt à improviser à nouveau. Voilà en résumé ce que fait le *praticien réflexif*.

Or, l'application à l'enseignement collégial du travail du praticien réflexif tel que défini soulève quelques questions. Supposons, en effet, que pendant la rencontre avec un élève, un enseignant se rapproche de façon en grande partie intuitive du processus d'apprentissage tel qu'il se déploie ou semble se déployer chez cet élève (Schön, 1987), pour découvrir quelque peu à tâtons une difficulté dans le processus et concevoir sur le champ, voire avec la collaboration de l'élève, un façon de cheminer vers la compréhension recherchée. N'est-ce pas là en effet un bel exemple de réflexion-dans-l'action que chacun peut faire quand il a et prend le temps de travailler avec un élève de manière individuelle, et qui souvent mène à de très bons résultats ? Mais dans quelle mesure, peut-on alors se demander, l'enseignant apprend-il de ces moments privilégiés d'improvisation qui ont mené au succès ? *Dans quelle mesure, autrement dit, le praticien de l'enseignement collégial tire-t-il une leçon de la réflexion-dans-l'action pour la construction de son savoir d'action et pour son action ultérieure?* Cette question est appropriée : en effet, certains praticiens de l'enseignement collégial ont probablement développé cette habitude d'improviser pendant l'action et de tirer profit de leurs expériences du moment pour construire constamment et consciemment leur savoir-

faire. Cependant, il n'est pas habituel, au niveau collégial, de mettre en commun les apprentissages expérientiels personnels pour faire progresser le travail de l'ensemble. En fait, il n'est pas coutumier non seulement de se transmettre ses trouvailles pratiques, mais aussi de partager ses questions. Quand, en effet, au collégial, les enseignants discutent-ils les uns avec les autres de leurs petits succès et problèmes ? Bien sûr ici et là, mais habituellement pas de façon organisée et suivie. Ainsi, on peut se douter de la réponse à la question suivante : *accorde-t-on dans l'enseignement collégial autant d'importance qu'on devrait à nos intuitions révélatrices et, de façon plus générale, à ce qu'on peut apprendre de l'expérience de chacun ?* Cette question en amène une autre : *dans quelle mesure ce qu'on peut apprendre de l'expérience du terrain coïncide-t-il ou entre-t-il en conflit avec ce que les autorités demandent de faire, avec le contenu imposé par les devis disciplinaires et avec certaines habitudes départementales parfois mises en place depuis longue date ?* En d'autres termes, il semble bien qu'au collégial, le praticien réflexif, qui réfléchit-dans-l'action et qui tire profit de ses expériences pour construire constamment et consciemment son savoir pratique, ne puisse être considéré que comme un phénomène individuel, et non comme un phénomène collectif et institutionnel. Dans l'agir professionnel de tout enseignant, affirme la pratique réflexive, se développe un savoir professionnel, mais il se peut bien qu'au collégial, on n'en reconnaisse pas suffisamment la valeur.

2.4.3 Recherche en pratique réflexive en ce qui concerne cette recherche

La figure du praticien réflexif qui est habile à improviser dans l'action implique, selon Schön, que les chercheurs s'intéressent davantage à l'*art de faire* des praticiens en différentes professions. Ce point de vue est contraire à celui de la recherche appliquée, qui tente plutôt de voir comment utiliser le savoir issu des recherches plus théoriques et techniques. Schön précise ainsi les liens entre savoir et pratique :

La question de la relation entre la pratique compétente et le savoir professionnel doit être renversée. Nous devrions partir non pas en nous demandant comment faire un meilleur usage du savoir issu des recherches, mais plutôt en nous demandant ce qu'on peut apprendre d'un examen attentif de l'habileté artistique (*artistry*), c'est-à-dire la compétence par laquelle le praticien prend en mains les zones indéterminées de la pratique – que cette compétence soit en relation ou non avec la rationalité technique. (Schön, 1987, p. 13, traduction de l'auteur)

Notons d'abord que, dans le cas de l'enseignement, la rationalité technique dont il est question désigne un courant de pensée qui « voulait qu'en formation des maîtres, par exemple, les stagiaires devaient appliquer dans la pratique de l'enseignement ce qu'ils avaient appris à l'université » (Schön, 1996, notes du traducteur, p. 36.) Dans le cas de l'enseignement collégial, il n'existe pas, du moins pour l'instant, de formation initiale des maîtres. Ce courant de pensée n'a donc pu dominer directement l'enseignement collégial, ce qui implique aussi que la recherche en pratique enseignante au collégial ne risque pas de rencontrer cette potentielle opposition avec la rationalité technique. Toutefois, ce problème ne risque-t-il pas de se présenter au chercheur québécois par une autre voie, soit par celle de sa propre formation à la recherche ? En effet, comme le dit Schön, tout chercheur en pratique réflexive doit lui-même être prêt à « [...] renoncer à une conception particulière de la recherche rigoureuse, c'est-à-dire à cette rigueur qui relève de la *rationalité technique* [...] » (Schön, 1996, p. 30). La difficulté est donc réelle au Québec, puisque toute formation en sciences a été jusqu'à maintenant, sauf exception, une formation à la recherche rigoureuse. En fait, le chercheur en pratique réflexive doit même être prêt à se familiariser avec une conception de la science tout autre que celle qu'il a probablement reçue.

La conception de la science que propose Donald Schön est donc inhabituelle et novatrice. Comme on l'a mentionné plus haut, il résume l'effort de recherche en pratique réflexive en disant qu'il s'agit d'« aider les praticiens à découvrir ce qu'ils savent déjà et la manière dont ils utilisent ce savoir. » (Schön, 1996, p. 24). Ainsi, lorsqu'un chercheur en pratique réflexive travaille avec un praticien, le but qu'il

poursuit n'est pas de lui inculquer quelque démarche issue d'un savoir théorique, mais plutôt de l'aider à découvrir cette compétence particulière dont il a pu, aurait pu ou pourrait davantage faire preuve dans l'action. En d'autres termes, il s'agit de soutenir le praticien dans sa réflexion sur son action, de l'aider, entre autres lors d'une verbalisation, à se rapprocher du savoir particulier qui peut être intuitif et non verbalisé pendant l'action, pour qu'il devienne plus conscient de ce savoir, qu'il l'ordonne et en tire profit. Toutefois, la réflexion et la verbalisation ne mènent pas nécessairement à une précision de type scientifique, ce qui n'est pas problématique, d'ailleurs, puisque cette précision est trop souvent, comme le souligne Chris Argyris (1980), incompatible avec l'efficacité souhaitée. En fait, la réflexion et la verbalisation mènent à des généralisations qui prennent davantage la forme d'un *répertoire de stratégies* et de *principes d'action* que la forme de lois universelles. Elles tendent moins à être précises qu'à atteindre un degré élevé d'*exactitude*, c'est-à-dire « le degré avec lequel l'acteur atteint les objectifs visés, sans conséquence non voulue et non reconnue. » (Argyris, 1980, p. 124). Ainsi, la recherche en pratique réflexive consiste à tenter de définir et d'organiser la voie menant à ce qu'on appelle la *congruence* du praticien avec son action, c'est-à-dire l'état d'un praticien qui agit en accord avec ce qu'il pense et choisit la bonne action à poser pour engendrer certains résultats désirés. Argyris et Schön travaillent en ce sens, en gardant la plus grande ouverture possible puisque, comme ce dernier l'affirme : « Dans le tournant réflexif, rien ne nécessite une approche uniforme de la réflexion. » (Schön, 1996, p. 24)

Or, s'il est approprié de favoriser la congruence, il faut chercher à savoir comment la recherche en pratique réflexive au collégial peut favoriser cette congruence chez ses praticiens. Aussi, plus précisément, je devais trouver comment cette recherche pourrait favoriser la congruence chez les praticiens qui y participent. Chose certaine, il me fallait mettre en place des exercices réflexifs favorables au développement de cette congruence. Mais ce travail devrait être effectué avec grande ouverture et, pourrait-on dire, sans trop d'attente, pour les raisons suivantes : 1) ce travail est sans précédent et le choix des exercices pourrait ne pas

être approprié du premier coup; 2) on ne pouvait prévoir avec exactitude le temps nécessaire pour parvenir à des résultats satisfaisants avec ces exercices, mais il nous fallait quand même travailler dans des limites de temps précises; et 3) on ne pouvait prévoir non plus avec exactitude quelles difficultés on rencontrerait.

2.4.4 D'une introduction à la pratique réflexive à une problématique de recherche

Dans cette introduction à ma recherche et à la pratique réflexive en général, j'ai déjà mentionné quelques difficultés d'application des principes de la pratique réflexive dans l'enseignement collégial, mais il devrait évidemment y en avoir d'autres. Que penser, par exemple, du fait que la très grande majorité des enseignants d'expérience au collégial en philosophie et en français, langue d'enseignement et littérature, n'aient été formés à l'université que comme des spécialistes d'un contenu disciplinaire ? Ceux-ci se retrouvent pourtant, et cela, dès leur entrée sur le marché du travail, à enseigner en formation générale, donc à des élèves des programmes pré-universitaires, mais aussi techniques. Cette situation de travail les oblige à un *arrimage* entre leur formation et leur enseignement, problème qui ajoute à celui de leur formation pédagogique « *sur le tas* ». Autrement dit, un enseignant affronte les difficultés suivantes : à partir d'une formation disciplinaire de haut niveau théorique et d'un modèle d'enseignement plus ou moins approprié à la situation dans laquelle il pratique, il doit parvenir à ajuster son niveau et ses méthodes d'enseignement à la réception d'élèves aux caractéristiques et aux capacités diverses, et il doit de plus répondre à des demandes particulières du système avec lesquelles il n'est pas nécessairement en accord. Ces difficultés rendent encore plus problématique l'atteinte de la congruence de l'enseignant avec son action. D'ailleurs, combien d'événements, parfois cocasses, d'incompréhension quasi totale des élèves ont pu être vécues par des praticiens de l'enseignement collégial, surtout en début de carrière, événements qui les amenèrent à remettre en question leur façon de faire, à repenser et à restructurer leur pratique ?

À ces difficultés, la pratique réflexive réplique en affirmant que tout praticien professionnel peut sans cesse améliorer sa capacité de répondre aux exigences de son travail, même si celui-ci est très complexe. Cette amélioration exige cependant que le praticien s'ouvre aux questions qui peuvent se présenter sur le terrain, qu'il ait l'audace de formuler des réponses à ces questions, qu'il entreprenne des actions conséquentes et qu'il reste toujours aux aguets, attentif aux résultats de ses actions, avec une attitude d'analyse et un souci de « vérité ». Certes, on ne parle pas ici d'une vérité absolue mais plutôt, comme disait Dewey (1916), d'une connaissance faillible, donc d'une connaissance qui peut toujours changer mais qui est quand même éprouvée par l'expérience du praticien lui-même et soumise à l'expérience des autres, à leurs découvertes et à leurs questions. Cela implique, autrement dit, une remise en question constante de ce que le praticien fait et un apprentissage aussi constant à partir de ce qu'il fait, sans oublier le partage de ses questions et découvertes avec ses collègues pour en apprendre davantage. C'est cette façon de lier savoir, expérience et partage que recommande d'ailleurs la pratique réflexive.

Qu'en est-il alors de l'état de la pratique réflexive dans les collèges, et plus particulièrement dans les disciplines de philosophie et de français, langue d'enseignement et littérature ? Qu'en est-il aussi de la pertinence, voire du besoin, du développement d'une pratique réflexive dans l'enseignement collégial et plus spécifiquement dans les deux disciplines qui nous intéressent particulièrement ? Il revient au processus de problématisation de répondre à de telles questions et de préparer l'expérience en fournissant les informations liées aux principales difficultés de la situation et à ce qu'on veut rechercher, soit : à quoi pourrait ressembler une démarche réflexive qui conviendrait aux enseignants du collégial, et plus particulièrement, aux enseignants d'expérience en philosophie et en français, langue d'enseignement et littérature.

3. Problématique

Ce survol de l'approche réflexive et du tournant réflexif a soulevé un questionnement sur l'importance que l'on accorde dans l'éducation collégiale à la réflexion des enseignants et à leur savoir expérientiel. Il m'a aussi mis sur la piste de quelques difficultés particulières que peuvent éprouver les enseignants du collégial dans leur pratique, et de ce qu'une démarche réflexive devrait leur permettre de développer. Quelles sont alors, plus précisément, les difficultés de développement d'une pratique réflexive dans l'enseignement collégial en général et plus spécifiquement dans l'enseignement de la philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature, disciplines des praticiens qui ont participé à la recherche ? Pourquoi aussi devrait-on favoriser ce développement ? Et comment le faire ? Telles sont les questions auxquelles on tentera de répondre dans la problématique, la deuxième question devant nous mener à ce qu'on cherchera plus directement dans cette recherche.

3.1 Pratique réflexive et formation continue au collégial

L'approche réflexive n'est pas très répandue dans le réseau collégial, et évidemment, la pratique réflexive, en tant que phénomène étudié, discuté et organisé, ne l'est pas plus. On en est, pourrait-on dire, au tout début de sa diffusion. Il est vrai que quelques recherches en traitent. Récemment, un colloque de l'AQPC intitulé *Le cégep : pour savoir agir* les prenait comme thématique centrale, et depuis quelque temps, le programme de formation continue PERFORMA offre, dans le cadre de formations de longue durée à l'enseignement collégial, un cours qui porte sur cette approche et cette pratique. On reste encore loin, pourtant, d'un phénomène collectif et systémique. Ainsi, demander pourquoi, comme je l'ai fait dans le préambule, il n'y a pas au collégial d'espace réflexif organisé de prévu à l'horaire, pourrait paraître pour certains quelque peu inapproprié dans le contexte actuel. Peut-être cette question relevait-elle effectivement d'un certain idéalisme, mais il est indéniablement pertinent de demander pourquoi il n'y a pas tout au moins, dans le cadre de la formation

continue, d'activités de pratique réflexive offertes à tous, comme des séances d'*analyse de pratique* ou des *discussions de groupe* autour de la pratique animées par un accompagnateur. D'ailleurs, la conceptrice de la forme initiale du projet, madame Johanne Grenier, posait le problème du développement de la pratique réflexive au collégial dans le cadre de cette formation.

Dans sa demande de subvention au programme PAREA, Grenier faisait d'abord remarquer l'importance de la pratique réflexive dans la formation universitaire des éducateurs physiques, puis exprimait son inquiétude à propos du développement réel de cette pratique chez les enseignants d'expérience en éducation physique au collégial. Dans leurs discussions pédagogiques, remarquait-elle, ils font rarement allusion à des éléments liés à cette pratique. Cela est d'autant plus préoccupant que les autorités recommandent davantage de formation continue, qu'elles veulent que cette formation relève davantage de l'approche réflexive, et que les éducateurs physiques du collégial, pour leur part, participent très peu aux activités qui leur sont destinées. Ce problème pourrait s'expliquer, pense-t-elle, reprenant ainsi un argument de Carlier (2000), par le fait que « parmi les enseignantes et enseignants en exercice, peu ont été préparés à analyser leurs pratiques et que la majorité cherchent autre chose en formation continue, tel que des idées d'activités et des moyens. » (Grenier, 2002) Ainsi, se retrouverait-on « devant une impasse » :

D'un côté : les autorités gouvernementales qui prônent l'approche réflexive dans la gestion de la formation continue (Conseil supérieur de l'Éducation, 2000); de l'autre les éducatrices et éducateurs physiques qui réclament des moyens, des outils, des « *trucs* » pour améliorer leur enseignement, pour « *faire passer* » les contenus d'éducation à la santé. (Grenier, 2002)

Cette position des éducateurs physiques par rapport au développement d'une pratique réflexive dans le contexte de la formation continue pose évidemment la question de son degré de généralisation dans le système collégial. En d'autres termes, est-elle un phénomène isolé, ou en est-il de même dans les autres disciplines? Une brève enquête que j'ai menée auprès de la coordination du programme PERFORMA au cégep du Vieux-Montréal au sujet des disciplines de la philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature, laisse croire que

les propos de Carlier et de Grenier sont appropriés dans des disciplines autres que l'éducation physique. En effet, selon cette enquête, la participation aux activités de la formation continue au cégep du Vieux-Montréal est faible chez les enseignants de français, langue d'enseignement et littérature, et très faible chez les enseignants de philosophie. De plus, les activités auxquelles ces enseignants choisissent de participer relèvent, comme chez les éducateurs physiques, d'une recherche de moyens pédagogiques, et ont très peu à voir ou pas du tout avec une réflexion plus générale sur leur pratique. On suit, par exemple, des cours sur la pose de voix ou la recherche sur Internet. Que faut-il en penser ? Certes, ces données proviennent d'un échantillonnage limité, mais ne peut-on pas supposer qu'elles soient représentatives d'une population beaucoup plus grande ? En d'autres termes, peut-être qu'au collégial, les enseignants expérimentés de français, langue d'enseignement et littérature, d'éducation physique, voire ceux de plusieurs autres disciplines, restent peu préparés à analyser leur pratique et cherchent simplement autre chose qu'une démarche réflexive quand ils ont recours à la formation continue. On pourrait même se demander si un grand nombre d'enseignants, dont ceux de philosophie, ne seraient simplement pas du tout intéressés à la formation continue. Évidemment, si ces hypothèses s'avèrent justes, il sera difficile de développer la pratique réflexive dans le contexte de la formation continue, ou plutôt de développer la formation continue des maîtres selon une approche réflexive, d'autant plus que la formation continue répond en général aux demandes des enseignants plutôt qu'elle en crée ou en propose de nouvelles.

Des chercheurs se sont déjà penchés sur les difficultés de la formation continue au Québec. Par exemple, Savoie-Zajc et Dionne rappellent une tentative avortée du ministère de l'Éducation qui a cherché à instaurer dans quelques écoles primaires, il y a plus d'une dizaine d'années, une formation continue qui réponde à des besoins collectifs qu'on aurait pris soin de déterminer préalablement dans chaque équipe-école. Les auteures écrivent à ce sujet :

Force est de constater qu'une telle vision de la formation continue repose essentiellement sur la mise en place d'une culture particulière, tissée de liens d'échange, de partage, de collaboration entre les membres d'une équipe-école. C'est un nouveau rapport individu-groupe qui s'instaure. (Savoie-Zajc, Dolbec et Charron-Poggioli, 1999; *in* Savoie-Zajc, Dionne, 2001, p. 142)

En d'autres termes, ce projet n'a pas eu de suite en raison d'un problème de culture, problème que les chercheuses définissent ainsi :

Historiquement, l'enseignant a souvent été perçu comme un professionnel qui agissait seul et se constituait, au fil du temps, une pratique privée au moment où l'évaluation de la pratique se faisait à partir de critères personnels et éminemment subjectifs. Si l'on se reporte à Lortie (1975) on a le portrait d'un individu passablement isolé qui bâtit sa pratique professionnelle autour d'une démarche essentiellement solitaire. (*Ibid.*, p. 144.)

Or, s'il est vrai que le développement de la formation continue des maîtres au Québec est écartelé entre une *culture de l'individualisme* et une *culture de collaboration et d'échange*, on peut évidemment se demander s'il n'en serait pas de même au collégial. Une telle situation constituerait alors un frein au développement d'une pratique réflexive dans le contexte de la formation continue et au développement de la formation continue selon une approche réflexive, puisque la pratique réflexive encourage l'*échange entre les praticiens*, et peut-être même la requiert. Perrenoud, du moins, est l'un de ceux qui soutiennent l'hypothèse que la réflexion en interaction exerce une influence positive dans le développement d'une pratique réflexive :

Tous les dispositifs de formation interactifs et toutes les formes de coopération et de travail peuvent non seulement stimuler une pratique réflexive, mais y préparer, par intériorisation progressive de démarches d'explicitation, d'anticipation, de justification, d'interprétation d'abord inscrites dans un dialogue. (Perrenoud, dans Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (dir.) (1996, p. 157.)

Il semble donc que le développement de la pratique réflexive au collégial en contexte de formation continue se heurte aux deux obstacles suivants : 1) *les*

enseignants cherchent simplement autre chose qu'une démarche réflexive quand ils ont recours à la formation continue, probablement en raison d'un manque de formation pour analyser leur pratique; 2) les enseignants du collégial (tout comme ceux d'autres niveaux) ont l'habitude de travailler individuellement. Ce sont des hypothèses qu'il m'a fallu considérer, dès le début de ma recherche. D'un côté, comme on l'a mentionné plus haut, il semble que les enseignants de français, langue d'enseignement et littérature, ne cherchent en formation continue que des « moyens », et de l'autre, que les enseignants de philosophie ne soient pas du tout intéressés à la formation continue. D'ailleurs, à propos de ces derniers, on peut penser que la culture individualiste est bien ancrée, ne serait-ce que par une habitude de longue réflexion solitaire liée à une tradition disciplinaire. Si, en effet, on peut remarquer que les discussions pédagogiques qui ont lieu dans les départements de philosophie sont parfois très relevées, ce qui témoigne d'un certain approfondissement réflexif des enseignants sur leur pratique et d'un certain goût pour la discussion, on doit aussi convenir que de telles discussions sont peu fréquemment organisées de façon officielle et qu'elles ne surviennent que ponctuellement. Ainsi, on pourrait croire que, dans ces départements, les enseignants sont prêts à exprimer leur réflexion personnelle sur leur pratique, mais que certains résistent à l'idée de s'impliquer dans une démarche où les échanges seraient plus développés et où de réelles remises en question seraient possibles.

En outre, pour revenir aux propos de Grenier, déjà cités, sur l'intention des autorités de développer la réflexivité dans l'enseignement collégial, il faut aussi considérer que l'engagement gouvernemental n'est pas absolument clair, puisque ses actions dans ce domaine sont parfois contradictoires, comme le montre la prochaine section.

3.2 Pratique réflexive et réforme

On ne peut penser le développement de la pratique réflexive au collégial sans revenir une quinzaine d'années en arrière, lors de l'instauration de la réforme dans le réseau. En effet, cette réforme a été appliquée de façon contraire à l'esprit de la

pratique réflexive Alors que celle-ci encourage, en accord avec un concept de *société apprenante*, la diffusion de l'innovation en boucles de rétroaction qui opère localement et universellement dans tout le système, la réforme, elle, fut diffusée de haut en bas de la hiérarchie, et cela, sans discussion avec les praticiens du terrain. Certes, on peut invoquer l'argument qu'une réforme est différente d'une innovation, puisqu'elle est initiée par l'institution qui la planifie et la finance, alors qu'une innovation peut survenir localement, telle une simple initiative prise par un enseignant qui choisit d'utiliser une nouvelle méthode pour les besoins de ses propres cours. On pourrait aussi reprendre la mise au point que proposent Finkelsztein et Ducros, selon lesquels:

[U]ne réforme de l'enseignement implique des changements fondamentaux dans les orientations de la politique scolaire. Elle est, de ce fait, formulée par le pouvoir central. Une réforme s'articule sur une conception large du changement social. Elle se limite généralement à l'énoncé d'objectifs généraux sans donner d'indication précise sur les processus ou les méthodes par lesquels ces objectifs pourront être atteints. (Finkelsztein, D., Ducros, P., 1987, p. 32)

Mais cette mise au point ne règle pas le problème de l'application de la réforme au collégial. Celle-ci fut bel et bien imposée, et cela sans même que soit fournies l'information et la formation qui auraient pourtant été de mise dans une telle situation. Cela fut d'ailleurs remarqué par le Conseil Supérieur de l'Éducation, selon lequel on a trop souvent soigné la démarche qui conduit à l'adoption d'une innovation, pour malheureusement négliger par la suite l'effort et les moyens qui conduisent à son implantation. (CSE, 1995). Le Conseil, toutefois, a proposé une solution de rechange qui va tout à fait dans le sens de ce que valorise la pratique réflexive, à savoir la discussion avec la base praticienne, là où se trouve le savoir inhérent à la pratique :

La solution de rechange, c'est la restauration et l'entretien inlassables d'espaces publics de délibération. Ce n'est pas vrai que seuls les experts et les savants ont droit de parole en démocratie. Il n'y a pas le savoir, d'un côté, et l'opinion insignifiante, de l'autre. Il y a plutôt une autre catégorie : l'opinion ancrée dans l'expérience, affinée par le jugement, exprimée et accueillie dans la délibération interpersonnelle, dans la prise de décision institutionnelle et dans le débat public. (CSE, 1995, p. 63)

Ainsi, l'application de la réforme dans les cégeps québécois s'est-elle faite très différemment de cette recommandation de Martin et Doudin qui, discutant de l'implantation d'une réforme scolaire en Suisse, écrivaient :

Pour introduire, amplifier et soutenir un processus de changement, il nous paraît fondamental de favoriser auprès des enseignants, des directeurs d'établissement et des autorités scolaires une triple prise de distance à l'égard du fonctionnement et des effets du système scolaire dans sa globalité, de l'établissement par une analyse de son organisation, de l'enseignant par une analyse de ses pratiques. C'est par ce regard critique sur l'école et les pratiques pédagogiques que des boucles de régulation pourront progressivement se mettre en place. (Martin, Doudin, 2000 p. 49-50)

Aussi, l'implantation de la réforme au collégial rencontra-t-elle d'importantes difficultés, comme un climat de méfiance et de résistance chez nombre d'enseignants, notamment en philosophie (Carrier, 1999), et en français, langue d'enseignement et littérature, et, dans la plupart des institutions, des retards dans la réécriture de plans-cadres conformes aux nouvelles approches. À ces problèmes manifestes se sont sûrement ajoutées d'autres difficultés, dans l'intimité des classes et la pensée des praticiens. Peut-être que les praticiens ont été nombreux à réagir comme cet enseignant de grande expérience, homme très respecté des ses collègues et de ses étudiants, qui un jour faiblement déclara au cours d'une assemblée départementale : « J'ai eu l'impression à l'occasion de cette réforme qu'on me disait que tout ce que j'avais fait depuis 20 ans ne valait rien. » Certes, ce commentaire était peut-être davantage émotionnel qu'analytique et objectif, mais il n'en reste pas moins très révélateur : le savoir-faire de cet enseignant avait été

négligé et son professionnalisme, attaqué. Il en a été personnellement atteint. Il est impossible de savoir comment cet individu s'est sorti de cette difficulté et comment il a appliqué les nouveaux concepts de la réforme, mais chose certaine : si notre système d'éducation valorisait réellement le savoir inhérent à la pratique et à ses praticiens, un tel sentiment et les effets néfastes qu'il peut engendrer auraient été évités.

Ainsi, sans renier pour autant ce qu'on affirmait plus haut, à savoir que les autorités privilégient une orientation réflexive et collaborative en matière de formation continue, il faut aussi tenir compte du fait qu'une action aussi importante que l'implantation de la réforme comporte un message tout à fait différent, voire contradictoire, soit celui que le gouvernement tient pour négligables la réflexion des praticiens et la collaboration avec eux. La pratique actuelle des praticiens a-t-elle conservé des traces négatives de la manière dont la réforme a été implantée ? Cela reste à vérifier. Mais chose certaine, pour ce qui est de la pratique réflexive chez l'enseignant d'expérience au collégial, la situation actuelle semble être la suivante : d'un côté les enseignants d'expérience sont peu formés à analyser leur pratique et restent enracinés dans une culture individualiste de la profession; et de l'autre côté le MEQ maintient une position ambiguë, en encourageant l'approche réflexive de la pratique et le passage à une culture de collaboration qui favorise le dialogue, mais en instaurant une réforme au collégial qui perpétue l'absence de dialogue avec le terrain et néglige l'opinion professionnelle de ses praticiens. Cette situation n'est en rien favorable à une gestion appropriée de la complexité de la pratique et laisse présager de nombreuses difficultés.

3.3 Complexité du métier d'enseignant au collégial

Dans un texte intitulé *La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques*, Marc Boutet, professeur de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, écrit ceci à propos de l'enseignement du primaire et du secondaire :

La complexité de l'intervention éducative en contexte scolaire et la multiplicité des variables simultanément en jeu dans les situations d'enseignement-apprentissage (Lenoir, 1996) font de l'acte d'enseigner une expérience professionnelle d'une densité exceptionnelle. Les dimensions cognitives, affectives, sociales et morales des personnes interagissant au sein de ces situations sont constamment sollicitées. Dans un contexte souvent instable et imprévisible, la *posture réflexive* de l'enseignante ou enseignant au cœur de ce contexte est source de stabilité.

Il est dès lors utile, voire indispensable, d'offrir aux enseignantes et enseignants un soutien à la réflexion sur leur action pour leur permettre de construire du sens à partir des matériaux de ce système humain complexe. (Boutet, 2004, p. 9)

Or, si la situation est d'une telle complexité pour les enseignants du primaire et du secondaire, pourquoi serait-elle différente pour ceux du niveau collégial ?

Dans sa présentation du projet au programme PAREA, Grenier fait écho à l'étude de Tardif et Lessard (1999) et évoque le problème de la *complexification du métier* d'enseignant au collégial, qu'on justifie « par des changements importants dans la structure éducative et par l'implantation d'approches pédagogiques novatrices, dont les technologies de l'information et l'approche par compétences. » (Grenier, 2002) Or, il faut aussi tenir compte d'autres éléments lorsqu'on aborde la question de la complexité du métier. Il est vrai que le contexte pédagogique, comme l'expliquent par Tardif et Lessard, s'est complexifié au cours des dernières années, mais il faut aussi considérer que le contexte pédagogique n'est qu'un des quatre éléments constitutifs du métier d'enseignant au collégial, ces autres éléments étant l'étudiant, la discipline et l'enseignant lui-même. Or, chacun de ces éléments est susceptible de rendre la pratique, au sens d'*univers d'actions et de significations*, plus complexe (Beillerot, 1996, p. 12). Si, en effet, on entend par complexe : « composé d'éléments qui entretiennent des rapports nombreux, diversifiés, difficiles à saisir par l'esprit, et présentant souvent des aspects différents. » (atilf.atilf.fr), on peut affirmer que cet adjectif ne saurait mieux convenir à la pratique de l'enseignement. On pourrait même, en fait, définir cette pratique comme un *complexe de relations diverses, d'actions, d'informations et*

d'interprétations multiples, voire contradictoires, faisant constamment appel à la réflexion du praticien et à ses capacités d'analyse.

Dans cette optique, il est important d'examiner, comme je le ferai dans les sections suivantes, chaque élément du métier, de commenter la complexité qu'il peut contenir, voire le conflit qu'il peut engendrer dans la pratique de l'enseignant, et la réflexion qu'il peut susciter.

3.3.1 Complexité du contexte pédagogique

Le premier élément du métier sur lequel je m'arrête est le contexte pédagogique. Par cette expression, on désigne tous les objets pratique et théorique autres que la discipline enseignée, mais qui font nécessairement partie du métier. Il s'agit donc, d'une part, des nouvelles technologies avec lesquelles il faut travailler selon une intensité qui varie d'une discipline à l'autre, et d'autre part, des structures de base de l'enseignement collégial, des devis ministériels, des plans-cadres départementaux et de toutes les orientations que peut prendre le Ministère, tels les principes de la réforme, les mesures en fonction de la réussite, etc. Comment ces objets peuvent-ils rendre la pratique de l'enseignement plus complexe ? Telle est alors la question qui se pose.

D'abord, l'introduction des *nouvelles technologies* dans le métier implique l'apprentissage de leur fonctionnement et l'adaptation de l'enseignement en conséquence, et cela sans compter toutes les difficultés techniques plus ou moins graves qui peuvent toujours survenir. Il y a donc là, on peut dire, un premier facteur de complexification de la pratique.

Ensuite, on a dit précédemment, à la section qui traitait de la réforme sous l'angle de la pratique réflexive, que les autorités pouvaient parfois introduire de nouvelles orientations sans pour autant offrir les informations et le soutien nécessaires à leur implantation. Or, n'y a-t-il pas là, quelle que soit la nouvelle orientation introduite, un autre facteur de complexification de la pratique, si effectivement les enseignants

doivent se débrouiller par eux-mêmes pour tenter de la comprendre ? Dans le cas, du moins, de la définition des cours par compétence, près d'une quinzaine d'années après l'instauration de la réforme, les théoriciens de l'éducation discutent encore de la nature d'une compétence et des moyens pour la développer. Comment alors un praticien, sans formation théorique poussée et appropriée sur le sujet, et ne bénéficiant pas non plus d'un soutien organisé, peut-il s'y prendre pour la mettre en œuvre ? Il y a là une difficulté évidente à laquelle le praticien doit pourtant faire face. En fait, dans une telle situation, trois positions paraissent alors possibles. À un extrême, il y a la position des praticiens qui tentent d'appliquer rigoureusement la règle prescrite, quelles qu'en soient la clarté et leurs compréhensions. Ces praticiens peuvent continuer à agir ainsi jusqu'à ce qu'ils s'aperçoivent que quelque chose cloche dans leur pratique. Habituellement, cette prise de conscience les amène à prendre une distance réflexive qui, elle, devrait les pousser à assouplir, à réinterpréter la règle et à donner un cadrage plus pragmatique à leur pratique, ce qui devrait engendrer de meilleurs résultats. À l'autre extrême, il se trouve des enseignants qui s'opposent d'emblée aux changements proposés, qui croient que ces changements entrent en conflit avec leur pratique et peut-être même avec l'esprit de leur discipline. Ces professeurs s'engagent souvent dans un combat sans issue qui un jour ou l'autre les met en opposition avec tout le système. Puis, entre ces deux positions extrêmes se situe celle du praticien réflexif, qui, d'entrée de jeu, garde une distance réflexive, tente courageusement d'interpréter la règle pour l'ajuster au fur et à mesure de son expérience. Mais, dans tous les cas, qu'on soit en conflit ou non avec la règle, qu'on ait effectué ou non des actions erronées, qu'on ait gardé une distance réflexive en tentant d'ajuster au fur et à mesure son action, beaucoup de complexité est générée dans la pratique.

Cela dit, le contexte pédagogique peut aussi receler d'autres problèmes pour le praticien, et cela même sur des questions aussi fondamentales que la nature et les buts de la formation à laquelle il participe. En effet, au chapitre, par exemple, des buts de la formation générale, les choses sont-elles vraiment aussi claires — pour

ceux qui y enseignent, tels les enseignants de philosophie et de français, langue d'enseignement et littérature — que les textes peuvent le laisser croire ?

La formation générale poursuit, dit-on, une triple finalité, soit « l'acquisition d'un fonds culturel commun, l'acquisition et le développement d'habiletés génériques et l'appropriation d'attitudes souhaitables. Ces trois aspects visent à former la personne en elle-même, à la préparer à vivre en société de façon responsable et à lui faire partager les acquis de la culture. »

Pour ce qui est du fond culturel commun, le Ministère en précise les finalités :

La transmission du fonds culturel commun a pour objet d'amener l'étudiant ou l'étudiante à :

- la maîtrise de la langue d'enseignement en tant qu'outil de communication et de pensée et la maîtrise des règles de base de la pensée rationnelle, du discours et de l'argumentation;
- la capacité de communiquer en d'autres langues, au premier chef en anglais ou en français;
- une ouverture sur le monde et la diversité des cultures;
- la connaissance des richesses de l'héritage culturel par l'ouverture aux œuvres de civilisation;
- la capacité de se situer par rapport aux grands pôles de l'évolution de la pensée humaine;
- la capacité de développer une pensée réflexive autonome et critique;
- une éthique personnelle et sociale;
- une maîtrise des connaissances relatives au développement de son bien-être physique et intellectuel;
- la prise de conscience de la nécessité d'adopter des habitudes de vie qui favorisent une bonne santé. (www.mels.gouv.qc.ca)

Or, tout cela est-il nécessairement clair et évident ? D'abord, sur le seul plan conceptuel, que signifie vraiment cette notion de « fonds culturel commun » ? Un fonds culturel doit-il être pensé en termes de connaissances ou de capacités ? Si c'est en terme de connaissances, cela pose problème, car seulement deux de ses visées sur les neuf sont définies en termes de connaissances, soit « la connaissance des richesses de l'héritage culturel par l'ouverture aux œuvres de civilisation » et « une maîtrise des connaissances relatives au développement de son bien-être physique et intellectuel. » (*Ibid.*) Cette formulation ne serait-elle pas là une source possible de questionnement pour tout praticien, et encore plus pour le praticien d'expérience, puisqu'avant la réforme, les objectifs étaient tous définis en termes de connaissances à acquérir ?

De plus, si la formation est à ce point tournée vers l'élève, pourquoi n'offre-t-on pas systématiquement de séances d'information aux enseignants sur la personne de l'élève ? Et, si les quatre disciplines qui composent la formation générale (philosophie, anglais, éducation physique et français, langue d'enseignement et littérature) constituent vraiment un ensemble de formation cohérent, comment se fait-il qu'on n'organise pas systématiquement de concertation entre les intervenants de ces disciplines ? Certes, il existe depuis quelques années dans la plupart des collèges des comités de la formation générale où se rencontrent les coordonnateurs des départements, mais les enseignants qui n'occupent pas un poste de coordination — ce qui est le cas de la très grande majorité d'entre eux — n'y participent pas et ne sont pas nécessairement toujours mis au courant de tout ce qu'on y discute. Ainsi, dans les faits, l'organisation du contexte pédagogique n'est pas nécessairement conséquente et il est fort possible que la pratique de chaque enseignant s'en ressente. En fait, il arrive sûrement que, dans l'intimité de sa classe et de ses pensées, le praticien se demande ce qu'il convient de privilégier dans son enseignement et en quoi consiste réellement cette formation générale à laquelle il contribue.

3.3.2 Complexité des rapports avec les élèves et le personnel

3.3.2.1 Les rapports avec les élèves

Les élèves forment un élément important du métier d'enseignant. Or, au niveau du collégial, ils ne constituent pas un groupe homogène dont le projet scolaire serait unique et précis. Cette caractéristique ajoute donc à la complexité du métier. Le portrait est encore plus complexe dans les grandes villes, où la diversité ethnique et linguistique et les origines socio-économiques diverses seraient le lot de tous les groupes-classes (Langevin, Bruneau, 2000). Dans l'ensemble du Québec, à peine 20% des élèves ont un projet relativement précis; la majorité d'entre eux, de 50 à 55%, cherchent une voie qu'ils ne trouvent souvent qu'en deuxième année de cégep ou à l'université; 25% ne savent pas trop pourquoi ils sont au cégep (CSE, 1995, p. 43-44, cité par Langevin-Bruneau). Cette situation amène Langevin et Bruneau à réagir ainsi :

Ces chiffres démontrent que l'enseignement supérieur n'a plus l'importance qu'il avait pour les générations antérieures. Oui, on s'y inscrit plus qu'avant, mais cette occupation d'étudiant ne prend pas nécessairement une place prépondérante (Langevin, 1996) dans la vie des étudiants débordés par des emplois divers souvent sous-payés, des relations sociales et affectives prenantes et un rôle de consommateur très actif. (Langevin, Bruneau, 2000, p. 39)

Que doit alors faire l'enseignant face à ces étudiants ? Quelle attitude doit-il adopter ? Il n'existe pas de réponse unique, précise et décisive à ces questions. L'approche réflexive de l'enseignement invite du moins les praticiens à en discuter, à émettre leurs attentes envers les étudiants et à communiquer les représentations qu'ils se font des élèves. Un enseignant, par exemple, qui s'attend à ce que les élèves soient talentueux, tout à fait investis et très studieux, risque d'être fort malheureux, puisque les élèves réels ne correspondent pas à ce à quoi il s'attend. Cela peut engendrer des conflits allant de la simple difficulté relationnelle à des échecs et à des abandons massifs chez ses élèves. Ajoutons à cela les difficultés des élèves d'aujourd'hui à bien gérer leur programme d'études, sans oublier les problèmes liés à une formation de base déficiente (Bruneau 1990; 1995;

1996), et la réalité étudiante devient encore plus difficile à comprendre et à gérer. Aussi, Langevin et Bruneau caractérisent la relation des élèves d'aujourd'hui avec leurs enseignants comme étant complexe, teintée de contradictions et d'attentes préalables. Ils font aussi ce commentaire, où ils lient complexité des relations avec les élèves et pratique réflexive :

On insiste beaucoup, depuis quelques années, sur l'importance de la pratique réflexive. Cette pratique signifie, d'abord, une réalité évidente qui fait que tout praticien réfléchit constamment sur son action : le praticien réfléchit avant son action en planifiant, pendant son action en réajustant constamment son comportement, après son action, en la revoyant dans sa tête et en estimant ses effets réussis ou non. Mais avant même toute action, en enseignement comme en de nombreux métiers, cette réflexion porte sur soi et sa pratique, et ceux qui en sont touchés. La pratique réflexive permet de voir et de réaliser que l'enseignement constitue « une sorte de programmation de la valorisation de l'autre et de la permanence de la vulnérabilité » (Langevin et Villeneuve, 1997, p. 11). Enseigner, c'est chercher à valoriser ses étudiants en leur montrant qu'ils peuvent réussir, tout en acceptant pour soi de vivre la vulnérabilité, c'est-à-dire les remises en question, les échecs, les malentendus, les recommencements et tous les impondérables d'un métier de mise en relation. (Langevin et Bruneau, 2000, p. 49)

On ne pourrait mieux exprimer la façon dont la pratique réflexive peut contribuer aux relations entre enseignants et étudiants dans l'enseignement supérieur. Toutefois, pour se faire une meilleure idée de la complexité des relations humaines dans l'enseignement supérieur, on doit considérer ce qui est exposé dans la section suivante.

3.3.2.2 Les rapports avec le personnel de l'institution

D'abord, un enseignant s'implique dans chacun de ses groupes-classes et voit ces groupes changer à chaque session. Il ne dispose donc pas de beaucoup de temps pour connaître réellement ses élèves, ce qui ajoute à la complexité des relations avec ces derniers. De plus, un enseignant est aussi impliqué dans son département et son collègue, et sa participation à ce grand groupe entraîne des relations avec des

enseignants d'autres disciplines, avec des professionnels de l'éducation et avec des membres de la direction. Ainsi est-il appelé chaque jour à rencontrer un grand nombre d'individus aux personnalités et aux rôles très différents et à jouer lui-même de multiples rôles au sein de ces divers groupes. Or, cette diversité des rapports, des groupes et des rôles à jouer implique une certaine virtuosité d'adaptation qui n'est pas l'apanage de tout enseignant. Les rapports de l'enseignant avec les élèves s'inscrivent donc dans un ensemble plus vaste de rapports, et cet élément du métier requiert donc une réflexion de l'enseignant sur sa façon de créer des liens avec les individus et sur la dynamique des groupes et des organisations auxquelles il participe (Perrenoud, 1998, *passim*).

3.3.3 Complexité de la discipline

Le troisième élément du métier est la discipline enseignée. Or, toute discipline possède ses caractéristiques propres, ses problèmes particuliers, tant sur les plans de l'enseignement et de l'apprentissage que sur les plans historique et social, et ces problèmes sont susceptibles d'ajouter à la complexité de la pratique de l'enseignant. Cette complexité peut être plus ou moins grande, notamment en raison de l'étendue du contenu où l'on peut puiser ce qu'il faut ou non enseigner, du nombre de méthodes par lesquelles on peut s'y prendre pour l'enseigner et de l'écart entre l'élève et l'objet de la discipline. Il faut aussi ajouter à cela la situation sociale plus ou moins favorable dans laquelle une discipline peut se trouver, selon les époques.

Le cas de l'enseignement du français, langue d'enseignement et littérature, est caractéristique d'une discipline dont la situation sociale est difficile :

[...] l'enseignement du français aujourd'hui est traversé par une interrogation de fond, qui mérite réflexion : l'évolution de leur public fait que les professeurs ne sont plus seulement des « professeurs de lettres », mais aussi, et peut être même d'abord, des « professeurs de français ». Et ils sont confrontés à un dilemme. Ils ne peuvent consacrer tous leurs cours à des exercices d'admiration littéraire. Ils doivent aussi transmettre aux élèves les

notions élémentaires de grammaire, de vocabulaire, bref, consacrer du temps à l'acquisition des outils qui permettent de comprendre une œuvre. La question est de savoir comment articuler ces deux dimensions de leur travail. (Ferry, Luc, propos recueillis par Sébastien le Fol, 2003)

Ces propos de Luc Ferry concernent l'enseignement du français et de la littérature en France, mais ils expriment clairement un problème auquel l'enseignant québécois de français, langue d'enseignement et littérature, doit aussi faire face. En effet, la situation de cette discipline place l'enseignant dans une sorte de dilemme, un choix constant à faire entre une éducation à la beauté des œuvres et un enseignement plus technique de la langue française. D'ailleurs, comme le remarque Ferry, ce choix est tel qu'il pose même une question d'identité professionnelle : l'enseignant est-il un professeur de lettres ou de français? Selon la pratique réflexive, les deux volets du questionnement sur la pratique sont le *questionnement identitaire* et le *questionnement pragmatique* (Perrenoud, 2003), et évidemment, lorsqu'une situation suscite ces deux questionnements à la fois, l'univers de pratique du praticien se complexifie. Je reviendrai plus tard sur cette caractéristique fondamentale de la pratique réflexive, mais pour le moment, je vais développer la réflexion sur la situation de cette discipline et les difficultés qu'elle engendre.

La position de Ferry sur ce sujet est claire :

On ne peut sacrifier ni l'une ni l'autre et il faut parvenir à trouver un équilibre entre l'enseignement de la littérature et celui de la langue française. (*Ibid.*)

Ce choix pratique, dit-il, s'inscrit dans la pensée humaniste :

Comment peut-on accepter l'idée selon laquelle toute œuvre littéraire n'est plus une fin en soi, mais une manière d'argumenter, un élément de la communication ?

Le vrai problème est là : il ne faut pas confondre les fins et les moyens. Que l'on s'interroge avec les élèves sur les genres et les registres, qu'on leur fasse analyser les différents types de discours ne me choque nullement. Mais ces analyses ne sont que des

moyens, pas des fins en soi. L'objectif ultime doit être de faire comprendre et aimer les œuvres. Pourquoi ? Tout simplement parce qu'elles mettent en scène, de façon parfois admirable, des grandes interrogations communes à l'humanité. (*Ibid.*)

L'analyse de Ferry est cohérente. L'intérêt des œuvres de la littérature tient à leur portée humaine et, par conséquent, l'objectif pratique de leur enseignement devrait être de les faire comprendre et aimer. De ce point de vue toutefois, l'idée qu'une œuvre littéraire ne soit plus « une fin en soi, mais une manière d'argumenter, un élément de la communication » est inacceptable et relève d'un problème de confusion entre fins et moyens. De plus, la position de Ferry respecte à la fois les visées humanistes de l'art et les besoins actuels de la société en matière de langue et de pensée, puisqu'il incite à « trouver un équilibre entre l'enseignement de la littérature et celui de la langue française. » Elle respecte aussi les enseignants de français, langue d'enseignement et littérature, la spécificité de leur discipline, leur attachement à leur art et leur devoir professionnel de répondre aux besoins sociaux.

Dans les collèges québécois, ce dilemme s'incarne dans l'expérience de la réforme et de l'épreuve uniforme. Que se passe-t-il en effet chez l'enseignant de français, langue d'enseignement et littérature, qui, pour satisfaire les exigences de l'épreuve uniforme en matière d'analyse, doit consacrer la majeure partie de ses efforts à la préparation de cet examen ? Comment s'y prend-il ? Aussi, que pense-t-il de cette situation et comment l'éprouve-t-il ? Lors du colloque de l'Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial (APEFC) qui s'est déroulé à Montréal en mai 2005 et avait pour titre « *Enseigner la littérature : un acte de résistance nécessaire* », des enseignants se sont exprimés sur la situation. Voici ce qu'on rapporte des propos de deux d'entre eux :

Louise Blouin, du cégep de Rosemont, a, quant à elle, dénoncé les kits IKÉA de la dissertation. « On oublie le cadeau au profit de l'emballage. » « Quand celui qui comprend bien la structure de l'analyse et qui ne fait pas trop de fautes réussit bien, même si sa pensée n'est pas approfondie, n'encourage-t-on pas la médiocrité? » Elle a parlé de la plus grande place qu'on devrait accorder à la littérature québécoise et des stratégies pour le faire. En souscrivant à la réforme, on a stoppé la dérive impressionniste, a affirmé Marcel Goulet, du cégep Édouard-Montpetit, rappelant qu'il fallait alors « conjurer le laxisme des exigences et de l'évaluation. » Si, aujourd'hui, il faut maintenant se méfier de la dérive postmoderniste qui consisterait à proposer aux étudiants « de travailler sur des œuvres à proximité d'eux, [...], mettant ainsi en péril l'idée que la littérature est mise à distance », il se demande par ailleurs si nous n'avons pas « quelque peu réduit l'expérience de la littérature à un rapport objectif aux textes et aux œuvres ? » (Bougé, *L'Unique*, vol. 7, n° 3, septembre 2005)

Certes, on pourrait affirmer qu'il est inévitable d'utiliser la littérature comme un simple prétexte pour exercer les élèves à la pensée et à son expression, ou pire, pour les préparer un examen ministériel. Ce serait là, diront certains, une exigence du métier actuel à laquelle il faut simplement s'adapter, par pragmatisme, afin de mieux pourvoir aux besoins de la vie individuelle et communautaire. Mais cette position ne serait-elle pas nettement réductrice, entre autres parce qu'elle implique une résignation trop importante chez l'enseignant. Que risque-t-il de se passer, si la littérature est reléguée au rang de simple objet d'analyse, sinon une perte d'intérêt de l'enseignant pour ce qu'il fait ? Autrement dit, ne risque-t-il pas tout simplement de devenir un « mauvais » enseignant, c'est-à-dire un enseignant qui peine à aider ses élèves et à les motiver à étudier ? Chose évidente, du moins, un conflit entre les valeurs de l'enseignant, ses actions et les exigences du contexte pédagogique semble inévitable. En pratique réflexive, ce genre de problème est considéré comme un conflit entre les *variables gouvernantes*. On traitera plus en détail de ce sujet dans une section ultérieure, mais disons pour le moment que les actions des enseignants sont gouvernées par des motivations, lesquelles sont liées à des valeurs (Argyris, 1985, *passim*), et que la situation actuelle mène à un conflit entre ces variables. Ce qui risque de se passer chez les enseignants de français, langue d'enseignement et littérature, est un affrontement interne entre l'intérêt

humain de la littérature, le désir de communiquer sa passion pour la discipline d'une part, et la valeur qu'on peut accorder au fait de répondre aux besoins des élèves qui doivent réussir l'épreuve d'autre part. Cette situation n'est souhaitable ni pour l'enseignant, ni pour les élèves, car évidemment, elle est source de tensions, mais surtout, ces conflits de valeurs déteignent sur la qualité de l'action, surtout dans le contexte actuel où les enseignants disposent de peu de temps pour réfléchir au problème et qu'ils manquent de formation adéquate pour le faire rapidement. Il paraît donc évident qu'il est réducteur d'orienter l'enseignement de la formation générale de façon à répondre avant tout à des besoins sociaux. Bien sûr, ces besoins doivent être considérés, mais il est important de voir qu'ils ne sont qu'un élément de la situation.

On verra plus loin, lors de l'analyse de la démarche de pratique réflexive des enseignants de français, langue d'enseignement et littérature, ce qu'un tel problème disciplinaire peut engendrer comme réflexion. On peut déjà supposer qu'on y retrouvera de multiples questionnements. Le Ministère a-t-il fait un choix judicieux en instaurant une épreuve uniforme ? En quoi est-il approprié de passer une grande partie des cours à faire de la méthodologie de l'analyse et de la dissertation littéraires ? La littérature en elle-même (sans qu'elle soit subordonnée à des compétences) n'est-elle pas un facteur de formation de la personne, ce qu'on vise justement à faire en formation générale ? Et quel sens donne-t-on alors à cette formation générale ? Ce sont là des questions que pourrait susciter chez les praticiens la situation particulière de cette discipline. Dans certains cas, la remise en question peut être plus importante, voire dramatique. Certains pourraient même se demander : pourquoi moi, qui crois au pouvoir évocateur et transcendant de la littérature, fais-je un tel métier qui ne semble maintenant exiger de moi que de connaître la langue et ses règles ? Mais je reviendrai sur ce sujet dans le chapitre qui porte sur l'analyse des praticiens. Je reprendrai seulement, pour le moment, la réflexion de Perrenoud pour l'adapter à ce sujet : si la pratique réflexive mène le praticien *au-delà du mandat*, il se pourrait bien que la réflexion mène inévitablement le praticien de l'enseignement du français, langue d'enseignement

et littérature, à revendiquer la part artistique inhérente à sa discipline. Il faut aussi se rappeler que, dans les cas où il y a conflit (par exemple un conflit entre les variables gouvernantes, presque inévitable dans la situation actuelle de l'enseignement de cette discipline), il devient encore plus difficile pour les enseignants de faire face à la complexité de leur tâche. Et dans le cas de l'enseignement du français, langue d'enseignement et littérature, cette tâche est déjà assez complexe, ne serait que par l'introduction récente de la nouvelle grammaire et le grand nombre d'élèves par session, élèves dont on a déjà évoqué la complexité inhérente.

De plus, il ne faut pas oublier le manque de temps qui, surtout lorsqu'il est combiné à une telle complexité de la pratique, n'est pas bénéfique à cette pratique en général, et, plus particulièrement, n'incite en rien les enseignants à réfléchir à fond sur ce qu'ils font ni à le remettre en question. En effet, comme l'écrit Perrenoud :

Plus il y a d'éléments à traiter, plus le temps manque, plus on pense dans le stress, plus il est inévitable de faire fonctionner des routines sans penser ni pouvoir remettre en question leur bien-fondé, vérifier leurs conclusions, questionner leurs cécités. (Perrenoud, 1998, p. 8)

Ce chercheur pense sans doute plus ici à cette capacité du praticien réflexif de remettre en cause ce qu'il fait pendant qu'il est en train de le faire, opération réflexive qu'il est difficile de réaliser en situation de stress. Mais on doit aussi chercher à savoir si l'enseignant de français, langue d'enseignement et littérature, dispose réellement de temps pour réfléchir sur sa pratique pendant une semaine de travail. Un bref calcul suffit à démontrer qu'il y a là une autre difficulté. Où doit-on en effet trouver le temps de réfléchir sur ce qu'on fait individuellement ou en groupe quand on doit corriger en moyenne 10 heures par semaine, faire 8 heures de disponibilité au bureau, donner 12 à 15 heures de cours, et assister aux réunions de département, de comités pédagogiques et du syndicat ? Il ne reste à peu près plus que le temps qu'on l'on doit prendre pour se déplacer et pour se nourrir, seuls

moments de la semaine de travail où l'on peut en fait tenter de capter au passage les idées qui surgissent à propos de ce qui s'est passé dans une classe ou dans la relation pédagogique avec un élève en particulier. Certes, il reste toujours aussi le soir et les fins de semaine, mais un enseignant n'a-t-il pas droit lui aussi à une vie personnelle en dehors du travail ?

Cela dit, la situation en philosophie n'est pas simple elle non plus. Au Québec comme en France, la démocratisation de l'enseignement de la philosophie pose le problème du faible degré d'alphabétisation de la masse étudiante et donc de la difficulté d'accès des élèves à plusieurs textes de la tradition philosophique. Ce problème remet en question la stratégie usuelle qui consiste à partir des textes philosophiques de cette tradition pour intégrer les différents processus de réflexion qui sont ceux de la philosophie. Ajoutons à cela l'introduction dans l'enseignement collégial des compétences, introduction qui oblige l'enseignant à des réajustements importants, comme créer des situations où les élèves peuvent développer par eux-mêmes les habiletés nécessaires à l'accomplissement de la tâche comprise dans la situation. Cette méthode de travail n'est pas nécessairement incompatible avec la philosophie, mais elle requiert de l'enseignant une bonne dose d'inventivité et de structure, cela sans compter les difficultés de compréhension même de cette approche, qui reste encore imprécise et mal définie.

N'oublions pas non plus le problème social de la discipline qui, depuis peu de temps après son intégration au système collégial, semble subir de façon répétitive, quasi cyclique, les assauts d'opposants à sa présence dans le cursus des élèves. À ce propos, Monsieur Georges Leroux, une autorité en matière d'enseignement de la philosophie au Québec, lors d'une entrevue avec Mathieu Saucier-Guay pour la revue *Phares*, remarque ceci :

Les premières contestations concernant la place de la philosophie dans notre société sont arrivées assez vite. Peut-être, entre autres, parce que le Rapport Parent a mis en place des arguments en faveur de la philosophie qui ne sont pas toujours très clairs. Il y a donc eu des difficultés et des dérives dans notre histoire de l'enseignement de la philosophie au cégep. Le grand coup a été porté en 93 avec la Réforme Robillard. Sans aller dans le détail, j'ai suivi cela, à ce moment-là, parce que j'ai vu que l'enseignement de la philosophie n'était pas une simple question disciplinaire; c'est une question, sur le plan civilisationnel, qui concerne la structure de la culture telle qu'on la transmet, c'est la place de la philosophie dans notre culture! (Leroux, *Phares*, 2004)

Il s'agit donc d'un problème de fond auquel l'enseignant de philosophie au collégial doit faire face. Apparu il y a longtemps, ce problème persiste dans notre société et ailleurs :

Avant la création des cégeps, dans l'histoire européenne des collèges, la place de la philosophie était jugée exorbitante en général par les personnes qui, dans les villes où il y avait des collèges, trouvaient que les Jésuites formaient des gens de robe, c'est-à-dire des prêtres et des avocats. Le cours classique était, selon eux, inadapté aux besoins de l'économie. Ils voulaient qu'on forme des gens qui ont le sens du commerce.

Après ça, il y a eu des débats à l'intérieur même de l'institution sur la place relative des *contenus* de l'enseignement de la philosophie. Mais le principe de l'enseignement de la philosophie en tant que tel n'était pas remis en cause; c'est ce qu'il fallait en faire qui était discuté.

Et puis, dans les cégeps, je viens au fond de votre question, l'argument principal était tout bêtement que les élus, les responsables du ministère de l'Éducation ne se reconnaissaient pas dans la prétention pédagogique de la génération des années 70. Ils jugeaient qu'elle était libertaire, qu'elle était marxiste; pour le dire en un mot, il y avait une anarchie croissante des contenus. Il y avait beaucoup d'expériences scandaleuses dont moi-même j'ai fait les frais parce que mes enfants ont quelquefois eu des enseignements de la philosophie qui étaient absolument inacceptables... j'aime autant ne pas en parler. Il y a donc eu des dérives et, en ce sens, le public avait raison de dire « est-ce que vraiment on veut ça ? » Alors, les professeurs des cégeps ont été obligés d'admettre qu'ils géraient mal leur maison. Il y avait de bons cégeps, mais il y en avait aussi qui faisaient n'importe quoi.

Il y a donc eu une réaction face à cette dérive pédagogique. Mais lorsque Madame Robillard a demandé que ça change, c'est qu'elle voulait quelque chose de plus utile, pas nécessairement de mieux argumenté. Sa réforme a causé un recalibrage de tout l'enseignement, et en un sens on peut dire que ce fut une bonne chose. C'est exactement la même situation que nous subissons maintenant: on ne critique pas la rigueur, on vise directement l'utilité. (*Ibid.*)

Ainsi, la Réforme Robillard a-t-elle eu l'effet positif de forcer une réflexion sur la pratique et d'apporter des ajustements. On peut toujours admettre les bienfaits de ces ajustements, mais on doit aussi se demander si ceux-ci, lorsqu'ils ont été apportés, n'ont pas engendré un autre problème dans l'enseignement de la philosophie. En effet, comme le demande Mathieu Saucier-Guay à Georges Leroux : *Sans contester que la philosophie soit une discipline critique, opérons-nous, selon vous, à une réduction de la philosophie si nous ne la justifions que par l'indépendance critique que cette dernière apporte ?*

Ça, c'est un débat bien identifié à l'intérieur de la discipline, c'est-à-dire que c'est un débat entre ceux qui l'enseignent dans les collèges. Pour réagir aux objections de la réforme de 93, certaines personnes ont dit que la seule façon de sauver l'enseignement de la philosophie est de ne pas la transmettre de façon substantielle, mais d'abord de manière formelle. Les apprentissages *formels* sont le raisonnement, la logique, etc. Il ne s'agit pas de dire aux étudiants que Anselme avait trouvé deux bonnes raisons de dire que Dieu existe, ou encore de leur parler de Platon, saint Thomas, etc. Ces aspects de l'enseignement, la transmission d'un fond culturel commun, les contenus philosophiques, apparaissent moins importants que l'utilisation de la discipline philosophique pour des habiletés transférables. Ce langage plaît beaucoup aux fonctionnaires parce que, évidemment, le *transférable*, ça veut dire la mobilité et l'adaptabilité. Un étudiant qui apprend à raisonner en philosophie saura le faire en informatique; tandis qu'on ne voit pas comment il tirerait quelque chose pour devenir un meilleur technicien en technique policière s'il apprenait un argument de Pascal. Et ce n'est pas faux de dire ça. On oublie en cours de route cependant qu'il deviendra une meilleure personne, mais cela semble si peu important. (*Ibid.*)

Cela ramène alors le problème de définition de la formation générale évoqué précédemment, problème sur lequel Saucier-Guay invite Georges Leroux à se pencher :

Selon le Répertoire des Programmes et des Cours de l'enseignement collégial, la formation générale vise trois objectifs principaux : 1) donner aux étudiants un fond culturel commun ; 2) leur permettre d'acquérir et de développer des habiletés génériques ; 3) favoriser l'appropriation d'attitudes souhaitables. Est-ce que la philosophie est la discipline la mieux disposée, selon vous, pour répondre à ces exigences ?

Ma position sur cette question est très claire. Elle est en gros la même que Martha Nussbaum. Aucune discipline ne peut assurer à elle seule la formation générale, aucune ! Pourquoi ? Parce que les habiletés, les compétences, les vertus qu'on voudrait transmettre sont diversifiées. Dans le cas de la littérature, elle est indispensable; on ne peut pas former la jeunesse sans l'enseigner. Notre civilisation, plus que toutes celles qui nous ont précédés, est engagée dans la représentation: on a la télévision, le cinéma, etc. La littérature est le seul outil qui permette à un jeune de comprendre comment on doit utiliser une expression symbolique pour nous représenter à nous-mêmes comment vit l'autre. Et dans une société, c'est indispensable. Lorsqu'on lit un roman, un poème, on fait l'exercice d'être dans le regard de l'autre et il n'y a que la littérature qui permette cela. Pour ce qui est de la philosophie, de ses compétences spécifiques comme l'examen critique de soi-même, la critique des opinions, le travail argumentatif, la question éthique et politique, la formation citoyenne, tous ces arguments-là peuvent être parfaitement développés. Il s'agit d'arguments cohérents et solides, dans le contexte du développement d'une philosophie publique de l'éducation. (*Ibid.*)

Le débat public, donc, est encore ouvert. Mais entre temps, l'enseignant de philosophie n'a pas le choix de prendre position par rapport à sa pratique. Il doit le faire avec tous les doutes qu'une telle situation peut engendrer. Que doit-on, en effet, au jour le jour, mettre de l'avant ? Que veut-on mettre de l'avant ? On se doit de choisir, et donc, de réfléchir.

3.3.4 Complexité chez l'enseignant

Le métier d'enseignant comprend quatre éléments, comme il a été dit : le contexte pédagogique, les étudiants, la discipline et inévitablement aussi, l'enseignant lui-même. Un bref regard sur les trois premiers montre que chacun peut être facteur de complexité de la pratique, mais il ne faudrait pas oublier non plus celui qui à la fois fait partie du métier et est le dépositaire et le créateur de sa pratique, soit l'enseignant. Dans ce métier, en effet, l'enseignant est celui qui donne les cours, guide les étudiants, corrige les travaux et participe aux activités pédagogiques particulières telles l'élaboration de programmes, de plans-cadres, accomplit diverses tâches administratives, mais dans sa pratique, il est aussi pour lui-même un objet à connaître et susceptible d'améliorations. Quel est, par exemple, son style d'enseignant ? Quelles sont ses forces et ses faiblesses ? Ces aspects font partie de sa pratique. Et cet élément devient plus complexe lorsqu'on considère le fait que l'enseignant est aussi une personne humaine, avec ses propres difficultés par rapport à elle-même et aux autres, sa propre complexité, ses propres valeurs, ses forces et ses faiblesses de caractère, son passé, ses aspirations, ses positions politiques, et mêmes ses préjugés. Il se peut fort bien que tout cela marque son style d'enseignement. Un enseignant ne travaille pas uniquement avec ce qu'il sait, mais aussi avec ce qu'il est, dit-on souvent. Certains affirment même qu'on enseigne ce que l'on est. D'autres d'ajouter : « Enseignant à temps partiel et humain à temps plein ». Ainsi, ce que remarquait Carl Jung à propos du psychologue peut sans doute s'appliquer à l'enseignant :

Si, en outre, le psychologue qui opère est un médecin qui n'est pas seulement préoccupé de mettre une étiquette sur son malade, mais qui cherche aussi à le comprendre en tant qu'être humain, il est menacé, le cas échéant, d'être écartelé entre les devoirs contraires, entre les deux attitudes d'esprit opposées et qui s'excluent l'une de l'autre, l'attitude de connaissance et celle de la compréhension.[...]

C'est ici le lieu de rappeler la définition de Kant : « La compréhension est une connaissance conforme à nos intentions. » Ce « nos intentions » réintroduit toute la subjectivité de l'observateur et toutes les harmoniques de ses fonctions et équations subjectives. (Jung, 1977, p. 20-21)

Est-il possible, en effet, pour un enseignant, de toujours adopter une attitude de connaissance objective et froide à l'égard des élèves, du contexte pédagogique et de sa discipline ? Non, évidemment. Et par rapport à lui-même comme enseignant ? La réponse est encore non, de toute évidence. Tout métier de l'humain implique par définition une importante composante humaine, et toute pratique professionnelle dans un métier de l'humain est aussi la pratique d'un humain interprétant. Ainsi, il se peut bien que ce soit simplement l'humain dans l'enseignant qui s'exprime lorsque, par exemple, un enseignant de français, langue d'enseignement et littérature, critique le fait que le programme actuel laisse peu de place à la littérature en tant que telle et, que, par le fait même, la formation de la personne de l'élève est négligée.

3.4 Problème, questions et objectifs de recherche

J'ai montré que, dans la situation actuelle, chaque élément constitutif du métier d'enseignant de philosophie et de français, langue d'enseignement et littérature, au collégial (et probablement du métier d'enseignant au collégial en général), soit le contexte pédagogique, l'élève, la discipline et l'enseignant, peut être un facteur de *complexité de la pratique*, cette dernière étant entendue comme un « univers d'actions et de significations » (Beillerot, 1996). Il a été aussi vu que la complexité de la pratique, elle, exige une utilisation maximale de la réflexion dans le métier, ce qui justifie de recourir à la *pratique réflexive* qui se développe dans l'éducation occidentale depuis plus d'une vingtaine d'années autour de la figure schönienne du *praticien réflexif*. Cette figure implique à son tour l'utilisation de la réflexion-dans-l'action, l'habitude de tirer le maximum d'apprentissage de cette réflexion-dans-l'action lors d'une réflexion sur l'action et la mise en ordre par le praticien de ses savoirs d'action.

Le tableau de la situation montre par ailleurs l'existence de certains obstacles dans l'éducation collégiale qui peuvent nuire à une utilisation maximale de la réflexion dans le métier d'enseignant et à une éventuelle adhésion par les praticiens à la pratique réflexive. Le premier obstacle est l'inexistence, depuis la mise sur pied du réseau collégial, d'un espace réflexif organisé pour tous. Le deuxième problème concerne l'offre très limitée de formation en pratique réflexive dans la formation continue. Le troisième est l'existence d'une contradiction entre le discours des autorités et leur action en ce qui concerne la réflexion praticienne : le discours indique une volonté de favoriser le développement réflexif du praticien, tandis que l'action démontre, comme lors de l'instauration de la réforme, que l'opinion des praticiens est peu considérée. Le quatrième problème se situe du côté des praticiens, soit l'absence d'une formation de base qui leur permettrait d'analyser réellement leur pratique. Le cinquième et dernier problème relevé est la résistance potentielle au travail en groupe et au partage qu'implique la pratique réflexive, les praticiens adhérant en large majorité à une culture individualiste plutôt que collaborative.

Une telle situation générale laisse croire que l'éducation collégiale comporte une bien grande contradiction : d'une part, la complexité du métier d'enseignant appelle ses praticiens à une pratique réflexive, et d'autre part, nombre d'éléments la défavorisent. Il y a là en effet un **problème** qui amène la question : *comment l'éducation collégiale peut-elle favoriser chez ses enseignants le développement d'une pratique réflexive ?*

Certes, la réponse à une telle question implique que l'on agisse, notamment en matière de formation à une pratique réflexive — ce qui ne relève pas de la recherche. Toutefois, comme l'organisation d'une telle formation, elle, présuppose la *connaissance d'une stratégie efficace de développement d'une telle pratique*, une autre question se pose : comment parvenir à une telle connaissance ? La réponse à cette question peut provenir, dans ce cas, de la recherche, puisque sa mission consiste habituellement à tenter de combler un manque de connaissance.

Aussi, c'est précisément ce que la recherche *Démarche de pratique réflexive au collégial* cherchera à faire, elle tentera de *combler*, dans la mesure de ses moyens bien sûr, *au manque de connaissance* sur le développement de la pratique réflexive chez les enseignants du collégial.

Ainsi, la question que je m'étais posée au tout début lorsqu'on m'a proposé de poursuivre une recherche en pratique réflexive, soit « Que sait-on de la réflexion des praticiens de l'enseignement collégial ? », n'a fait que s'imposer davantage. Elle a toutefois évolué vers la conviction qu'il conviendrait sans doute d'*en savoir plus sur un développement convenable d'une pratique réflexive chez ses enseignants, et notamment chez ses enseignants d'expérience*. Aussi, la recherche *Démarche de pratique réflexive au collégial* fait-elle de cette conviction une visée qui oriente le travail. Celui-ci consiste à organiser et à étudier les démarches de six praticiens d'expérience de l'enseignement de la philosophie, et du français, langue d'enseignement et littérature au collégial à l'aide des principaux concepts de la pratique réflexive et de ses principales orientations de recherche. Ces orientations sont les suivantes : l'aide au praticien pour réfléchir sur le sens de son action professionnelle et « découvrir ce qu'il sait déjà » (selon le modèle du *tournant réflexif*), l'aide au praticien pour parvenir à la « congruence » dans son action (selon la proposition de Chris Argyris). Bien sûr, cette recherche n'a pas la prétention de répondre à tout besoin de tout praticien en matière de pratique réflexive, mais elle vise néanmoins à fournir nombre d'informations pertinentes relatives aux sujets suivants : la définition de ce qu'est la pratique réflexive comme telle; les possibilités d'application et de développement de cette pratique dans le milieu collégial, plus spécialement, chez les enseignants d'expérience en philosophie et en français, langue et littérature.

En d'autres termes, *que peut-on apprendre à l'occasion de l'organisation, du déroulement et de l'étude de démarches réflexives de six praticiens d'expérience de l'enseignement de la philosophie, et du français, langue d'enseignement et littérature au collégial, en s'appuyant sur les principaux concepts de la pratique*

réflexive développés par Donald Schön et ses collaborateurs, et en suivant les principales orientations de la recherche dans le domaine ? Cette réflexion constitue la **question intégrative** de cette recherche et c'est elle qui permet de fixer des objectifs, qui à leur tour déterminent la marche de la recherche et engendrent des sous-questions.

Les **objectifs** de la recherche deviennent alors les suivants :

- Connaître la théorie de la pratique réflexive.
- Voir comment elle peut déterminer l'organisation d'une démarche visant à répondre à la complexité de la pratique des enseignants d'expérience de philosophie, et de français, langue d'enseignement et littérature au collégial — voire de la pratique de tout enseignant.
- Connaître divers profils de démarches que peuvent suivre différents praticiens et groupes réflexifs.
- Aider les praticiens à mener leur réflexion et connaître l'aide qu'il convient de leur apporter.
- Parvenir à une démarche type pouvant convenir à tout praticien d'expérience dans l'enseignement de ces deux disciplines, et peut-être même, à tout praticien d'expérience de toute discipline au collégial, voire à tout praticien, y compris un débutant.

Ces objectifs imposent des **sous-questions** auxquelles il faut répondre, soit :

- Quels sont les principaux concepts, processus et théories de la pratique réflexive?
- Comment ceux-ci déterminent-ils l'organisation d'une démarche de pratique réflexive pour faire face à la complexité de la pratique des enseignants d'expérience de philosophie, et de français, langue d'enseignement et littérature au collégial ?
- Que peut-on apprendre des démarches réflexives de quelques praticiens de ces disciplines à l'aide de ces concepts, processus et théories ?
- Quels profils de démarche suivront les différents praticiens et groupes réflexifs ?
- Quelle aide convient-il d'apporter aux différents praticiens et groupes réflexifs ?

- Quels instruments réflexifs appropriés à leur situation les praticiens en démarche pourront-ils concevoir ?

- Peut-on dégager un modèle type de démarche réflexive des six démarches réflexives réalisées ? Aussi, peut-on concevoir une démarche type pouvant convenir à tout praticien d'expérience dans l'enseignement de ces deux disciplines? De plus, cette démarche type pourrait-elle convenir aussi à tout praticien d'expérience de toute discipline au collégial, voire à tout praticien, y compris un débutant ?

Et finalement :

- Qu'apprend-on plus spécifiquement à propos des obstacles au développement de la pratique réflexive dans les collèges ?

À leur tour, toutes ces questions en impliquent d'autres, celles-là plus opérationnelles, liées à l'observation et à l'accompagnement :

- Comment les praticiens conçoivent-ils eux-mêmes la complexité de leur pratique et comment y réagissent-ils ?

- Qu'est-ce que les praticiens apprennent de la réflexion sur leur pratique ? Quels sont les principaux problèmes qu'ils constatent dans leur pratique et quelle action veulent-ils accomplir pour y remédier ?

- Qu'est-ce que les praticiens apprennent de la réflexion sur l'action et de la réflexion-dans-l'action ?

- Que pensent-ils de ces opérations réflexives ?

- Quels instruments réflexifs les praticiens produisent-ils ? Pourquoi et comment le font-ils ?

- Quelle aide convient-il d'apporter aux praticiens dans leur réflexion ?

3.4.1 Remarques

1) Cette recherche, on l'a déjà dit, résulte de la modification d'un projet d'étude du développement d'une pratique réflexive chez l'éducateur physique du collégial en un projet d'étude du développement d'une pratique réflexive chez l'enseignant d'expérience de philosophie et de français, langue d'enseignement et littérature.

Lors de cette modification, le titre du projet est passé de *Modèle de développement de la pratique réflexive* à *Démarche de pratique réflexive au collégial*, parce que la production d'un modèle n'apparaît pas comme un objectif qu'il est réaliste d'atteindre par cette recherche en raison de la petitesse de l'échantillon et du caractère exploratoire de la situation de recherche — la pratique réflexive étant encore un phénomène quasi inconnu dans l'enseignement de la philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature, contrairement à l'éducation physique, où elle est beaucoup plus répandue. Aussi, c'est le titre *Démarche de pratique réflexive au collégial* que j'ai choisi, titre qui suggère qu'on y présente une telle démarche et ce qui théoriquement la soutient, et qu'on tente aussi de parvenir à une hypothèse de démarche réflexive type pouvant convenir au plus grand nombre.

Les participants à cette recherche enseignent la philosophie, et le français, langue d'enseignement et littérature. Cette décision facilite mon approche de leur pratique, puisque je suis déjà familier avec ces disciplines et leur enseignement. Ils sont tous des enseignants d'expérience, ce qui fut imposé par l'obligation qu'ils soient à l'emploi de leur collège pendant trois sessions consécutives, le temps de poursuivre leur démarche. Cette caractéristique imposée par les circonstances aurait cependant pu elle aussi être choisie. En effet, il convient d'étudier les pratiques enseignantes et les démarches réflexives de praticiens expérimentés et non expérimentés de façon séparée parce qu'elles risquent d'être très différentes. De plus, il faut aussi remarquer qu'on ne peut parvenir à la production d'un *practicum* (Schön, 1983) pour étudiants en formation initiale et pour enseignants débutants qu'en analysant la situation des praticiens expérimentés. Effectivement, pour renseigner de façon pertinente les futurs enseignants et les débutants sur la pratique qui les attend ou qu'ils commencent à expérimenter, il faut d'abord en apprendre sur les problèmes de la pratique de ceux qui exercent le métier depuis des années et sur les solutions qu'ils peuvent y amener. Quant à la connaissance du processus de développement de la pratique réflexive chez l'enseignant du collégial, ce processus peut lui aussi différer chez l'enseignant débutant et chez l'enseignant d'expérience, mais ce que

l'on apprend chez ce second ne peut être qu'utile à l'étude et à l'organisation du développement d'une pratique réflexive chez le premier.

2) Cette étude de la démarche réflexive d'enseignants d'expérience au collégial devrait également permettre de définir ce que peut et doit être le *rôle de la réflexion dans une approche réflexive en formation continue au niveau collégial*. On aurait avantage à préciser ce rôle pour éviter des écueils tels qu'il semble présentement en survenir, de l'avis de Julie Desjardins, dans la formation universitaire des futurs enseignants au primaire et au secondaire. En effet, selon son étude des textes du MEQ et du CSE sur l'approche réflexive suivie dans la formation de ces futurs maîtres, il semble qu'une ambiguïté dans la terminologie a mené à une ambiguïté dans la formation qu'on donnait sur le rôle de la réflexion (Desjardins, 2000). Desjardins souligne que dans ces textes la réflexion semble par moments garante du *développement d'un esprit critique* qui rend apte à réfléchir autant sur les problèmes sociaux que sur sa pratique personnelle, alors qu'à d'autres endroits elle semble plutôt n'être conçue que comme une activité pouvant être utile au *développement de la pratique dans un sens plus instrumental*, qui favorise, par exemple, la conception d'outils nécessaires à la pratique. Aussi Desjardins conclue-t-elle son étude en demandant : « La réflexion est-elle une qualité intellectuelle que l'on souhaite développer chez les futurs enseignants ? » « Ou envisagent-ils plus spécifiquement la réflexion dans une perspective instrumentale dont la visée ultime est d'améliorer la pratique ? » (*Ibid.*, p. 340)

Or, au collégial, on peut faire l'hypothèse que la réflexion doit avoir un double rôle, critique et instrumental. C'est ce qu'on verra à l'analyse des démarches en répondant aux questions suivantes : *Sur quels objets la réflexion des praticiens se pose-t-elle ? Porte-t-elle surtout sur des stratégies pour réaliser des objectifs ministériels ou institutionnels ou sert-elle à remettre en cause la pertinence sociale, pédagogique, voire éthique des objectifs eux-mêmes ?* Une réflexion plus instrumentale n'entre pas nécessairement en conflit avec une réflexion critique. Au

contraire, les deux peuvent se rassembler, par exemple dans la conception de nouveaux outils visant à répondre à de nouvelles orientations éducatives.

4. Cadre théorique et état de la question

Une étude comme celle de Joseph Chbat sur *Les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial*, publiée récemment, relève directement de ce que Schön appelle le *tournant réflexif*, qui invite à porter son attention vers ce qu'ont développé et développent constamment les praticiens dans leur travail. En outre, il existe pour le moment dans le réseau collégial quelques structures qui soutiennent les praticiens et les encouragent mener une réflexion plus soutenue et plus approfondie sur ce qu'ils font. C'est le cas du programme de recherche PAREA, et du programme d'études en enseignement collégial PERFORMA, organisé par l'Université de Sherbrooke et les collèges. C'est le cas aussi des stages, auprès d'enseignants d'expérience, d'étudiants universitaires qui se destinent à l'enseignement au collégial, stages qui, comme le dit Perrenoud, peuvent stimuler la réflexion tout autant chez le formateur que chez le formé (2001).

Toutefois, comme on l'a déjà relevé, il n'existe pas et il n'a jamais existé, au collégial, de période officielle fixe, inscrite à la plage horaire de tous, qui serait réservée à la réflexion, à l'échange et à la discussion. Certes, chaque collège invite parfois ses praticiens à des journées d'étude sur un sujet donné, les membres d'un département échangent parfois entre eux lors d'une réunion sur un problème particulier de la pratique, et les enseignants d'un programme peuvent se rencontrer pour tenter de coordonner le mieux possible les cours. La pratique réflexive et le tournant réflexif invitent cependant à beaucoup plus que cela. Ils impliquent qu'on encourage chaque praticien à développer sa propre réflexion, que ces réflexions soient mises en commun et que les praticiens discutent régulièrement avec les instances supérieures. Ce n'est en effet qu'ainsi qu'on peut parvenir à construire ce qu'Argyris et Schön appellent une *organisation apprenante*, organisation qui relève des réflexions et apprentissages de tous et qui sont continuellement mises en relation. (Argyris, Schön, 1978). Mettre cette organisation en place et maintenir son fonctionnement prend du temps, demande de diffuser l'innovation en boucles

de rétroaction localement et universellement dans tout le système, et exige des moyens, dont un vocabulaire suffisamment clair pour que tous se comprennent.

Cela dit, le vocabulaire de la pratique réflexive circule déjà dans le réseau. Le colloque annuel de 2005 de l'*Association québécoise de pédagogie collégiale*, qui avait pour titre *Le Cégep : pour savoir agir*, en témoigne. Les organisateurs ont invité les participants à proposer des ateliers pouvant convenir aux sujets suivants : *Savoir agir grâce à des enseignements bien intégrés*, *Savoir agir comme apprenant*, *Savoir agir comme futur professionnel*, *Savoir agir comme citoyen* et *Savoir agir comme acteur de la vie pédagogique collégiale*. De plus, l'appel d'ateliers contenait des expressions telles « développement d'une démarche réflexive dans l'action » et « regard réflexif sur notre pratique » (« Appel d'ateliers », *Colloque annuel de l'AQPC*, 2005). Toutes ces expressions proviennent directement du vocabulaire de la pratique réflexive. Cependant, on ne trouvait, dans les faits, qu'une conférence et un atelier qui traitaient directement de cette question dans tout le colloque. Il s'agissait plus précisément d'une conférence donnée par Madame Louise Lafortune, spécialiste universitaire de la pratique réflexive, et d'un atelier que deux participantes à cette recherche et moi-même avons offert. Nous fûmes d'ailleurs surpris, lors des questions et remarques des participants à notre atelier, de la faible connaissance du sujet. Ainsi, le sujet de la pratique réflexive et son vocabulaire circulent bel et bien dans le réseau collégial, mais c'est encore de façon bien vague. Cette constatation m'a incité à présenter, dans le cadre de cette recherche, un *lexique de base* le plus complet et précis possible, qui pourra servir à comprendre non seulement notre recherche mais aussi le phénomène général de la pratique réflexive. Ce lexique sera d'autant plus pertinent que, comme on l'a déjà dit auparavant, la littérature dans ce domaine est surabondante et que les notions y prennent parfois des acceptions différentes. La pratique réflexive, bien que relevant, de l'avis même de son fondateur, d'une longue tradition de réforme et de critique à l'endroit des institutions d'enseignement, tradition qui passe par les Rousseau, Pestilotsy, Tolstoï, Dewey, Schultz, Vygotsky, Lewin, Piaget, Wittgenstein et Hawkins, reste quand même une

discipline naissante dont le vocabulaire se conçoit et s'adapte au fur et à mesure de son développement (Schön, 1987).

4.1 Lexique

4.1.1 Pratique

C'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse : d'un côté, les gestes, les conduites, les langages; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués. (Beillerot, 1996, p. 12)

Terme on ne peut plus fondamental en pratique réflexive puisqu'il fait partie de l'expression qui la désigne, le mot *pratique*, comme le dit Beillerot, a une double dimension. D'un côté, il renvoie aux actions, et de l'autre, à ce qui les sous-tend et à ce qu'elles impliquent, c'est-à-dire d'une part tout le domaine des *stratégies* qui les organisent et, d'autre part, les *variables gouvernantes*, soit les émotions et les idées, conscientes ou non, qui les expliquent, les justifient et les influencent.

4.1.2 Réflexion

Autre mot qui compose l'expression *pratique réflexive*, le terme *réflexion* renvoie d'ordinaire au « retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner plus à fond une idée, une situation, un problème. » (*Le Robert méthodique*, article « réflexion », 1983, p. 1210). Or, dans la pratique réflexive, ce terme peut être utilisé pour traiter d'un processus de pensée qui n'implique pas nécessairement l'approfondissement mais plutôt le seul traitement des informations dans le but de reconfigurer une action pendant qu'on est en train de l'effectuer. C'est le cas de la réflexion-dans-l'action (*reflection-in-action*). Comme le dit Donald Schön :

On peut réfléchir *sur* l'action (*reflect on action*), revenant sur ce qu'on a fait de manière à découvrir comment notre acte-de-connaître-dans-l'action (*knowing-in-action*) peut avoir contribué à produire un résultat inattendu. On peut réfléchir ainsi après le fait, dans la tranquillité, ou on peut en plein milieu de l'action faire une pause pour faire ce que Hannah Arendt (1971) appelle un « arrêter-et-penser » (*stop-and-think*). Dans les deux cas, notre

réflexion n'a pas de connexion directe avec une action présente, en train de s'accomplir. On peut aussi faire le choix de réfléchir dans le milieu de l'action sans arrêter de l'effectuer. Dans une action-présente (*present-action*) — une période de temps variable selon le contexte, pendant laquelle on peut encore agir de façon positive sur la situation dans laquelle on se trouve —, notre pensée sert à reconfigurer ce qu'on est en train de faire pendant qu'on le fait. Je dirai, dans ces cas, qu'on réfléchit-*dans-l'action* (*reflect-in-action*). (Schön, 1987, p. 26, traduction de l'auteur)

Cette citation de Schön montre bien les différences entre les processus de *réflexion sur l'action* et de *réflexion-dans-l'action*. Elle montre aussi que, si dans le premier cas, on peut entendre le mot *réflexion* selon le sens usuel du terme (retour de la pensée sur elle-même pour approfondir une idée), il ne convient pas de le faire dans le second. On y trouve aussi l'expression acte-de-connaître-dans-l'action (*knowing-in-action*), qui figure au lexique avec les deux expressions précédentes. Deux de ces expressions prennent des traits d'union, qui soulignent le sens particulier que prennent chacun des termes qui composent l'expression et aussi le sens particulier qu'a l'expression entière.

4.1.3 Acte-de-connaître-dans-l'action (knowing-in-action)

La littérature d'expression française sur la pratique réflexive comprend de nombreuses occurrences de l'expression *savoir-dans-l'action* pour traduire l'expression *knowing-in-action*. Par exemple, Boutet écrit :

Même dans sa forme la plus immédiate, l'expérience s'accompagne d'un savoir-dans-l'action intuitif, tacite, engrammé en lui [le praticien] et appuyé sur des préstructures qui guident son action et qui déterminent sa réaction première à la situation. (Boutet, 2001, p. 194)

Or Schön, lui, établit une différence entre *knowledge* et *knowing* : « Acte-de-connaître (*knowing*) suggère la qualité dynamique de l'acte-de-connaître-dans-l'action (*knowing-in-action*), lequel, quand on le décrit, se convertit en savoir-dans-l'action (*knowledge-in-action*) » (Schön, 1987, p. 26). Aussi, devrait-on plutôt traduire *knowing-in-action* par *acte-de-connaître-dans-l'action*, malgré l'étrangeté de la consonance de cette expression. Ce choix éviterait de laisser penser que ce

savoir, au moment même de l'action, serait nettement défini, précis, identifié. On respecte ainsi la pensée de Schön, qui lui-même précise :

J'utiliserai acte-de-connaître-dans-l'action (*knowing-in-action*) pour désigner ces sortes de savoir-comment que nous révélons dans nos actions intelligentes et publiquement observables, c'est-à-dire des performances physiques comme conduire une bicyclette, et aussi dans des actions impossibles à observer telle l'analyse instantanée d'un bilan balancé. Dans les deux cas, l'acte-de-connaître (*knowing*) se situe dans l'action. Cet acte-de-connaître a comme caractéristiques que nous le révélons par notre exécution spontanée et habile de la performance, et que nous sommes incapables de l'expliquer verbalement. (Schön, 1987, p. 25, traduction de l'auteur)

4.1.4 Réflexion-dans-l'action (reflection-in-action)

La réflexion-dans-l'action est fondamentale en pratique réflexive, car elle désigne la réflexion effectuée au cours de l'improvisation qui est essentielle au praticien professionnel, qui doit souvent agir en des situations qui contiennent une partie importante de nouveauté. Il est d'ailleurs à noter que la réflexion-dans-l'action est l'objet principal d'analyse et de réflexion de Donald Schön et le concept qui constitue, on pourrait dire, la pierre angulaire de sa pratique réflexive. Mark K. Smith, un commentateur de Schön, la décrit en ces termes :

Elle implique de regarder nos expériences, de prendre contact avec nos sentiments et de tenir compte des théories sur lesquelles nous basons nos actions. Elle entraîne la construction de nouvelles compréhensions qui structurent nos actions dans la situation qui se déroule. (Smith, 2001, www.infed.org, traduction de l'auteur)

Schön, pour sa part, emploie souvent l'expression « penser sur ses pieds » (*thinking on your feet*) pour nommer ce type de réflexion, qu'il présente ainsi :

Le praticien se permet à lui-même d'expérimenter la surprise, le mélange, la confusion dans une situation qu'il trouve incertaine ou unique. Il réfléchit sur le phénomène auquel il participe et sur les compréhensions qu'il en a eues antérieurement et qui ont été présentes implicitement dans son comportement. Il construit une expérience qui à la fois génère une nouvelle compréhension du phénomène et un changement dans la situation. (Schön, 1983, p. 68, traduction de l'auteur)

Selon cette description, la réflexion-dans-l'action comprend trois étapes : 1) la surprise, c'est-à-dire un état, un sentiment ; 2) le début de la réflexion même, c'est-à-dire une prise de distance et une saisie d'un objet de pensée qui comprend des éléments de la situation et une signification donnée à ce qu'on vient de faire ; 3) la conception d'une nouvelle action, qui relève du sens nouveau donné au phénomène saisi et engendre un changement dans la situation.

Ailleurs, Schön décrit une séquence de cinq moments dont le troisième est la réflexion, en prenant soin de faire remarquer que cette description est idéalisée et que dans les faits, les moments de la réflexion-dans-l'action sont rarement aussi distincts l'un de l'autre.

- 1) Il y a d'abord une situation d'action à laquelle nous apportons spontanément des réponses routinières. [...]
- 2) Les réponses routinières produisent une surprise — un résultat inattendu, plaisant ou non, qui ne correspond pas aux catégories de l'acte-de-connaître-dans-l'action. [...]
- 3) La surprise mène à la réflexion à l'intérieur de l'action-présente. Elle n'a pas besoin d'être explicitée par de mots, mais on considère l'inattendu et l'acte-de-connaître-dans-l'action en se demandant : « Qu'est-ce que c'est ? » et en même temps : « Comment ai-je déjà pensé à cela ? » La pensée revient sur le phénomène surprenant et en même temps revient sur-elle même.
- 4) La réflexion-dans-l'action assure une fonction critique : elle questionne la structure présumée de l'acte-de-connaître-dans-l'action. On porte un regard critique sur la pensée qui nous a mené dans cette situation défavorable ou favorable ; et on peut, dans ce processus, restructurer les stratégies d'action, les compréhensions du phénomène ou les façons d'articuler les problèmes. [...]
- 5) La réflexion donne naissance à une expérimentation sur le champ. On invente et on essaie de nouvelles actions avec

l'intention d'explorer le phénomène nouvellement observé, d'éprouver sa tentative de compréhension de ceux-ci, ou d'assumer les mouvements que l'on a inventés pour changer les choses pour le mieux. [...] (Schön, 1987, p. 28, traduction de l'auteur)

On pourrait ajouter à cette description que ce processus peut être interrompu dès la deuxième étape. Un praticien pourrait, en effet, ne pas tenir compte du fait qu'il est surpris et simplement éviter la difficulté ou l'accomplissement extraordinaire de l'acte-de-connaître-dans-l'action. Un autre pourrait se rendre jusqu'à l'étape du questionnement sans nécessairement tenter l'expérience qui en découle. Il prendrait alors la décision de ne pas intervenir immédiatement, ce qui n'est pas nécessairement négatif et qui même s'avère sage dans certains cas. Par exemple, Pelletier, dans un article intitulé *Les virgules du temps... De l'arrêt d'agir et autres savoirs d'inaction en gestion*, recommande parfois aux gestionnaires le non-agir, invoquant ce qu'il nomme un « savoir d'inaction » (Pelletier, 1995).

Ajoutons aussi qu'un *performer* habile peut intégrer la réflexion-dans-l'action dans la performance calme d'une tâche (Schon, 1987). C'est le cas, par exemple, de bons musiciens de jazz qui improvisent ensemble. Que font en effet ces derniers sinon réfléchir-dans-l'action sur la musique qu'ils sont en train de faire quand ils s'écoutent les uns les autres, ressentent où le mouvement de la musique les mène et ajustent leur jeu en conséquence ? Une figure annoncée par l'un des musiciens est alors captée par un autre, reformulée, développée et tournée en une nouvelle mélodie, ce qui, comme le remarque aussi Schön, peut s'apparenter grandement au processus d'une bonne conversation. En effet, qu'est-ce qu'une bonne conversation sinon une improvisation verbale collective ? (Schön, 1987) Il arrive qu'une conversation tombe en des banalités et se limite à des échanges conventionnels, mais en d'autres temps, « il peut y avoir des surprises, des tournures de phrases inattendues ou des directions de développement auxquelles les participants inventent sur le champ des réponses. » (*Ibid.*, p. 30, 31). Les personnes qui dialoguent entament alors ce processus que Schön appelle la *conversation réflexive* à partir des matériaux d'une situation pour créer ensemble de nouvelles

significations, matériaux issus de ce que chacun amène dans la conversation et de la conversation elle-même. Comme le dit Schön parlant du jazz et de la bonne conversation :

En de tels exemples, les participants sont en train de faire quelque chose. [...] un artefact qui a sa propre signification et sa propre cohérence. Leur réflexion-dans-l'action est une conversation réflexive avec les matériaux d'une situation — une « conversation », entendue ici dans un sens métaphorique. Chaque personne exécute son propre rôle évolutif dans la performance collective, « écoute » les surprises ou, pourrais-je dire, les répliques qui résultent de mouvements antérieurs, et répond par une production de nouveaux mouvements qui donnent de nouvelles significations et directions au développement de l'artefact. (Schön, 1987, p. 31, traduction de l'auteur)

Note sur la conversation dans le cadre de cette recherche

Cette observation de Schön sur la conversation est particulièrement pertinente pour quiconque (comme les praticiens qui participent à la recherche et moi-même) veut concevoir une séquence d'exercices réflexifs. En effet, si la conversation entre deux personnes peut constituer une réflexion-dans-l'action, pourquoi ne pas la mettre au programme ? Il serait alors possible pour les participants de se livrer à des *discussions*, sans leur assigner de structures fixes pour permettre l'avènement de cette réflexion-dans-l'action, si elle peut et doit advenir. C'est du moins ce qui sera fait dans la recherche *Démarche de pratique réflexive au collégial*. Certes, cette discussion sera orientée dès le départ : les praticiens sauront qu'ils doivent parler de leur pratique et partir à la découverte de ses problèmes, ce qui assurera que leur conversation ne sera pas banale, qu'elle ne sera pas limitée par des structures fixes et qu'elle sera ouverte à tout développement. Ainsi, les participants pourront-ils demeurer dans l'expression de propos assez conventionnels s'ils le veulent ou se livrer à une réflexion-dans-l'action. Il est impossible de le prédire avant de l'expérimenter. Peut-être entreront-ils d'ailleurs dans ce processus que Schön appelle la *conversation réflexive*, découvrant ensemble de nouvelles

significations de certains éléments de la pratique, de nouveaux développements à des questions, voire de nouvelles actions à faire dans l'exercice de leur pratique.

En d'autres termes, chacun, dans cette recherche, sera invité, en première session de la démarche, à partir en quête de sa problématique personnelle et d'une expérience conséquente à élaborer, expérience qu'il effectuera en deuxième session. La quête de problématique de la première session se fera par la rédaction d'un journal de bord personnel et par la discussion. Toutefois, aucune orientation ne sera d'entrée de jeu donnée à la discussion, afin de donner l'occasion aux participants de s'exprimer et de créer des liens comme ils le veulent. Ils peuvent ainsi construire leur propre position individuelle ou construire avec leur interlocuteur une position commune en ce qui concerne un quelconque élément de la pratique ou le déroulement de la démarche. Ainsi, la discussion ne sera pas considérée d'emblée comme un dialogue devant nécessairement mener au consensus. Je laisserai plutôt aller les praticiens, me bornant à constater si c'est une position individuelle ou commune qui leur convient. En fait, on n'adoptera que le seul présupposé souligné par Dewey et rappelé par Boutet, à savoir que « la situation de réflexion de groupe est propice à ce qu'il [Dewey] estime être une attitude favorable à la réflexion, celle de supporter l'incertitude et de consentir à l'effort de chercher. » (Boutet, 2001, p. 196) Même pour ce présupposé, je serai attentif à vérifier si c'est ce qui se passe effectivement dans les groupes. Les discussions des groupes seront-elles l'occasion de réflexions-dans-l'action et de construction de significations nouvelles et partagées. À quoi ces discussions donneront-elles suite ? Les groupes prendront-ils l'orientation de la « communauté d'enquête » (*community of inquiry*) (Schön, 1992), expression qui désigne un « regroupement intentionnellement tourné vers la construction d'une compréhension partagée de situations de pratique » (Boutet, 2001, p. 196), ou suivront-ils davantage l'exemple de la *communauté scientifique*, « où il y a recherche d'équilibre entre la création individuelle de sens et la validation collective », comme l'explique Boutet, à la suite de Dewey. (*Ibid.*)

Remarque additionnelle

Schön spécifie que la réflexion-dans-l'action peut se produire sans que la surprise soit le moment déclencheur du processus. C'est le cas quand un acteur répond à des changements dans un contexte qui ne dépassent pas les limites de la familiarité. Dans ce cas, on peut alors dire que l'acteur répond à la *variation* plutôt qu'à la surprise (Schön, 1987). Le chercheur s'explique davantage dans un texte ultérieur :

Même quand l'action présente est brève, il arrive que les acteurs puissent s'entraîner à penser à ce qu'ils font. Entre des échanges qui ne durent que des fractions de seconde, un bon joueur de tennis apprendra à s'accorder un temps de réflexion pour planifier le prochain coup. Il tergiversera un instant et son jeu n'en sera que meilleur s'il a bien évalué le temps de réflexion dont il dispose et s'il sait intégrer sa réflexion dans le cours normal de l'action. (Schön, 1996, p. 332, cité par Perrenoud, 2003, p. 34.)

On peut supposer qu'un tel usage de la réflexion dans le cours de l'action pourrait être utile à l'enseignant dans ses différentes classes, celles-ci répondant souvent différemment à une même activité ou à un même contenu de cours, sans pour cela que l'enseignant en soit surpris. Celui-ci pourrait s'entraîner à se donner de courts moments de réflexion dans le déroulement de ses cours pour répondre à la variation, ce qui améliorerait sa pratique. Comme l'écrit Schön :

En fait, notre conception de l'art de la pratique devrait accorder une place centrale aux façons par lesquelles les praticiens apprennent à créer des occasions de réfléchir. (*Ibid.*)

4.1.5 Réflexion sur l'action

Les textes de Donald Schön ne traitent pas beaucoup de la *réflexion sur l'action* ; l'auteur s'y concentre davantage sur l'explicitation du processus de réflexion-dans-l'action, élément nouveau, pour ne pas dire révolutionnaire, qu'il apporte à la compréhension du travail du professionnel et au concept de réflexion même. On trouve néanmoins, à l'occasion, quelques passages où il est question de la réflexion

sur l'action, où elle fait partie de la réflexion totale du praticien et où elle est considérée comme un processus qui diffère de celui de la réflexion-dans-l'action tout en lui étant lié. Comme l'écrit Mark K. Smith :

On peut lier ce processus de penser sur ses pieds [expression que Schön utilise parfois pour désigner la réflexion-dans-l'action] avec la réflexion sur l'action. Ceci est fait ultérieurement, après la rencontre d'une difficulté. Les travailleurs rédigent des rapports, discutent de certaines choses avec un superviseur ou d'autres personnes. L'acte de réfléchir sur l'action nous permet de passer du temps à explorer pourquoi nous avons agi comme nous l'avons fait, ce qui se passait dans un groupe, etc. En agissant ainsi, on construit une série de questions et d'idées à propos de ses activités et de sa pratique. (Smith, 2001, www.infed.org, traduction de l'auteur)

Ce commentaire de Smith attire l'attention sur cette *réflexion* que fait le praticien *après l'action*. Dans un passage que j'ai déjà cité (dans la section 4.1.2 Réflexion), Schön affirme que la *réflexion* sur l'action peut avoir lieu « après le fait », mais il remarque aussi qu'elle peut avoir lieu lors d'une pause, « en plein milieu de l'action ». Dans un autre texte, il parle aussi de « mondes virtuels » définis comme des « mondes imaginaires où la cadence de l'action peut être ralentie, et où des itérations et des variations d'action peuvent être expérimentées » (Schön, 1996, cité par Perrenoud, 2003, p. 31). Ces mondes consistent alors en une *réflexion sur des actions possibles*, à propos desquels Perrenoud remarque qu'ils « sont autant d'occasions de stimuler une action par la pensée ; la répétition et l'affinement des actions possibles dans la sphère des représentations préparent une mise en œuvre rapide des aspects les plus simples et libèrent l'énergie mentale pour faire face à l'imprévisible. » (*Ibid.*). Il s'agit alors de *réflexion avant l'action*. En fait, tous ces passages indiquent que *la réflexion sur l'action peut avoir lieu avant, pendant et après l'action*. Ils donnent aussi à penser que la distinction entre les processus de réflexion-dans-l'action et de réflexion sur l'action n'est peut-être pas aussi claire et tranchée que Schön peut parfois le suggérer. Comme le remarque Perrenoud :

De fait, il y a continuité plus que contraste :

- la réflexion *dans* l'action amorce souvent une réflexion *sur* l'action, parce qu'elle met « en réserve » des questions impossibles à traiter sur le vif, mais auxquelles le praticien se promet de revenir « à tête reposée » ; il ne le fait pas chaque fois, mais c'est néanmoins l'une des sources de la réflexion sur l'action ;
- la réflexion sur l'action permet d'anticiper et prépare le praticien, souvent à son insu, à réfléchir plus vite dans l'action et à envisager davantage d'hypothèses [...] (Perrenoud, 2003, p. 31)

Perrenoud poursuit ainsi à ce sujet :

Dans sa distinction, Schön brouille en outre les cartes parce qu'il se réfère à *deux* dimensions distinctes : le *moment* et l'*objet* de la réflexion. Or, les deux idées ne s'opposent pas. Réfléchir *dans* l'action, c'est aussi réfléchir, serait-ce fugitivement, *sur* l'action en cours, son environnement, ses contraintes, ses ressources. (*Ibid.*)

Quant à la chronologie — réfléchir avant, pendant ou après l'action —, elle n'apparaît simple que si l'on considère qu'une action ne dure que quelques instants après lesquels elle « s'éteindrait ». Toutefois, Schön apporte cette précision à ce sujet :

L'action présente, c'est-à-dire la période de temps pendant laquelle nous demeurons dans la « même situation », varie considérablement d'un cas à l'autre et, bien souvent, laisse du temps pour réfléchir à ce que l'on est en train de faire. Prenez l'exemple du médecin qui administre un traitement en vue de guérir une maladie, celui de l'avocat qui prépare une cause ou celui du professeur qui s'occupe d'un élève en difficulté. Il s'agit dans ces cas de démarches qui peuvent s'étirer sur des semaines, des mois, voire des années. Par moment, tout va très vite, mais dans l'intervalle ils ont le temps de réfléchir. (Schön, 1996, p. 331-332, cité par Perrenoud, 2003, p. 32)

Or, si la situation est définie de la sorte, par son *mobile* et ses *enjeux* plus que par une unité de temps et de lieu, elle peut se dérouler par intermittence, parfois sur des scènes multiples. Du coup, entre ses temps forts, on peut observer des temps de

latence, pendant lesquels l'acteur peut réfléchir tranquillement à ce qui s'est passé ou à la suite des opérations. S'agit-il alors d'une réflexion dans l'action ou d'une réflexion sur l'action ? La distinction ne résiste guère à l'analyse.

Aussi, Perremoud propose-t-il de distinguer :

- d'une part, la réflexion sur une action singulière, qui peut avoir lieu dans le vif de l'action, soit en amont (anticipation, décision) ou en aval (analyse, évaluation) ;
- d'autre part, la réflexion sur une famille d'actions semblables et leur structure ; cette dernière peut concerner le praticien ou un système d'action plus complexe dont il n'est qu'un rouage

Puis, il ajoute :

- Ces distinctions, encore sommaires, permettent d'entrevoir trois pistes complémentaires dans la formation des praticiens réflexifs :
- développer, au-delà de ce que chacun fait spontanément, la capacité de réfléchir dans le vif de l'action ;
 - développer la capacité de réfléchir sur l'action en amont et en aval des moments de vif engagement dans une tâche ou une interaction ;
 - développer la capacité de réfléchir sur le système et les structures de l'action individuelle ou collective. (*Ibid.*, p. 32-33.)

Cela dit, comment peut-on alors définir le plus précisément possible la réflexion sur l'action ? Perrenoud explique cette notion de la façon suivante :

C'est prendre sa propre action comme objet de réflexion, soit pour la comparer à un modèle prescriptif, à ce qu'on aurait pu ou dû faire d'autre, à ce qu'un autre praticien aurait fait, soit pour l'expliquer ou en faire la critique. Toute action est unique, mais elle appartient en général à une famille d'actions de même type provoquées par des situations semblables. Dans la mesure où l'action singulière est accomplie, y réfléchir n'a de sens, dans l'après-coup, que pour comprendre, apprendre, intégrer ce qui s'est passé. Réfléchir ne se limite pas alors à une évocation, mais passe par une critique, une analyse, une mise en relation avec des règles, des théories ou d'autres actions, imaginées ou conduites dans une situation analogue. (*Ibid.*, p. 31)

Note sur la démarche et perspectives d'observation et de questionnement

La démarche des praticiens commence, en première session, par une *réflexion sur la pratique*. Cette façon de procéder convient à la situation de l'enseignant d'expérience au collégial qui n'a pas eu de formation en pratique réflexive et dont la complexité de la pratique exige une discussion sur cette pratique et une recherche des principales difficultés qu'elle contient. À la deuxième session, lorsque les praticiens vivent l'expérience pédagogique qu'ils ont préparée à la première session, les processus de réflexion-dans-l'action et de réflexion sur l'action prennent davantage d'importance. Il sera alors intéressant de constater si ces processus sont déjà en œuvre dans la pratique des enseignants et comment ils se développent au cours de la démarche.

En effet, il est quasi inévitable que les praticiens, bien qu'ils n'aient pas été formés en ce sens, réfléchissent déjà dans l'action et sur l'action, puisque ces processus font partie de toute pratique professionnelle de façon plus ou moins développée. On pourra aussi constater comment la troisième piste de formation du praticien réflexif entrevue par Perrenoud, soit le développement de la « capacité de réfléchir sur le système et les structures de l'action individuelle ou collective », pourra être suivie dès la réflexion sur la pratique. Cette capacité de réfléchir devrait aussi se développer lors de l'expérience sur le terrain et être très sollicitée, en troisième session de la démarche, lors du retour sur les deux premières sessions de la démarche. On pourra aussi remarquer comment la réflexion sur la pratique influe sur les processus de réflexion dans et sur l'action et comment ces processus sont présents dans l'action. Il se peut, par exemple, tel qu'évoqué auparavant, que les rencontres entre participants soient l'occasion de « conversations réflexives » qui leur permettront de développer leur capacité à réfléchir dans l'action, c'est-à-dire lors d'expériences en classe. Il se peut aussi que la réflexion sur la pratique soit l'occasion de réflexions en amont sur des actions singulières qu'un praticien se remémore. En d'autres termes, il se peut bien que les trois pistes de développement du praticien réflexif entrevues par Perrenoud ne soient pas nécessairement séquentielles. D'ailleurs, comment la réflexion fonctionne-t-elle vraiment dans le

temps ? La pensée voyage très vite, se remémore parfois des événements lointains mais significatifs comme s'ils étaient advenus la veille. Il suffit, en effet, par exemple, qu'une idée émise lors d'une discussion ou d'une réflexion personnelle se lie à un événement pour que celui-ci remonte immédiatement à la surface. Et inversement, il suffit qu'un événement ait quelque lien avec une idée développée lors d'une discussion ou une réflexion personnelle pour que cette idée s'impose à la conscience, pendant que l'événement a lieu même. Ces situations pourraient se présenter lors des démarches et je devrai y être attentif, afin que cette recherche aide à mieux comprendre le développement de la pratique réflexive chez le praticien d'expérience.

4.1.6 Praticien réflexif

L'expression *praticien réflexif* apparaît pour la première fois dans la littérature dans la première partie du titre d'un livre de Donald Schön, *The reflective practitioner : How do professionals think in action* (1983). Cela signifie-t-il que pour Schön, cette expression soit essentiellement, voire exclusivement liée à cet usage de la pensée que peut faire le professionnel pendant qu'il est en train d'agir ? En fait, comme on l'a déjà mentionné auparavant, les principaux textes de Schön sur le praticien réflexif portent davantage sur le processus de réflexion-dans-l'action que sur les autres processus de pensée. Est-ce parce qu'il considère que la pratique réflexive relève davantage du processus de réflexion-dans-l'action que de celui de la réflexion sur l'action ? Schön ne s'est pas prononcé explicitement sur ce point, mais il affirme néanmoins que l'art du métier (*professional artistry*) ne dépend pas de la capacité de décrire son savoir-faire, capacité que l'on peut développer lors de la réflexion sur l'action, puisque ces descriptions portent davantage sur ce que n'est pas ce savoir-faire que sur ce qu'il est effectivement. Comme le dit Schön, « [o]n a plus de facilité à décrire les déviations d'une norme que la norme elle-même. » (Schön, 1987, p. 24). Cet état de fait dépend probablement de la façon dont on apprend de nouvelles habiletés, soit par le senti : « *we get the feeling of it [...]* » (*Ibid.*, p. 22).

Par contre, ce qui est évident, en ce qui concerne l'importance qu'accorde Schön à la réflexion-dans-l'action dans la pratique réflexive, est le constat choc suivant : *si la réflexion-dans-l'action est une condition de l'efficacité du travail du professionnel, on l'a négligée dans la formation de nombre de professions au cours du XX^e siècle*, et notamment dans des professions de renom telle la médecine et le droit, et cette situation, pense-t-il, doit être corrigée. En fait, expose-t-il (1983, 1987), cette éducation s'est développée dans un contexte de séparation entre théorie et pratique. Ainsi, des étudiants ont obtenu des diplômes alors qu'ils sont qualifiés sur le plan théorique mais pas nécessairement habiles et efficaces dans l'action, ce que requiert pourtant le travail dans lequel ils s'engagent. Toute pratique professionnelle, en effet, n'est pas un simple champ d'application de connaissances théoriques préalablement apprises : le terrain d'expérience se présente plutôt comme un milieu mouvant et complexe où l'action à accomplir n'est pas toujours facile à choisir. Ainsi, Schön, dans le second texte d'importance sur le praticien réflexif, *Educating the Reflective Practitioner* (1987), remarque-t-il que :

Sur le terrain de la pratique professionnelle, la science appliquée et la technique basée sur la recherche occupent une place importante mais quand même limitée, alors que l'art de faire (*artistry*) occupe un espace beaucoup plus important. Il existe un *art de problématiser*, un *art de mise en application* et un *art d'improvisation*, qui sont tous nécessaires à l'usage de la science appliquée et de la technique. (Schön, 1987, p. 13, traduction de l'auteur.)

Dans le même texte, Schön présente plusieurs exemples de situations d'enseignement qui contribuent à développer chez l'étudiant le processus de réflexion-dans-l'action, surtout tirées de disciplines considérées comme « déviantes », telles les arts et le design. En effet, dans la formation donnée pour ces professions, on ne s'éloigne jamais de l'action, et la place qu'y prend la réflexion-dans-l'action est remarquable. Ainsi, lors de sa formation en design, par exemple, un étudiant fait différents exercices pratiques et rencontre des difficultés qu'il arrive à traverser grâce à son maître qui le guide, l'aide à remarquer quelles

sont les données du problème qu'il rencontre et à reconnaître ce qui est approprié dans ce qu'il fait déjà. Aussi, l'étudiant se trouve-t-il à réfléchir-dans-l'action avec le maître, ce qui développe en lui cette capacité, lui fait découvrir progressivement son propre style et lui en fait apprendre de plus en plus sur la profession qu'il se prépare à embrasser. Selon Schön, ces façons d'enseigner et d'apprendre sont appropriées, voire nécessaires à l'éducation pour toutes les professions, même celles qui entretiennent un lien étroit avec la science.

Note sur la démarche : de la figure du praticien réflexif à la figure de l'enseignant réflexif

À la suite du développement par Donald Schön de la figure du praticien réflexif et à sa recommandation d'éduquer le praticien réflexif par l'entraînement à la réflexion-dans-l'action, et ce, dans toutes les professions, la formation par la pratique a pris de plus en plus d'importance dans les universités occidentales. Ainsi, les stages en milieu de travail tiennent de plus en plus de place dans les formations. C'est le cas des formations pour plusieurs professions de renom et aussi de l'enseignement. D'ailleurs, en éducation, l'expression *enseignant réflexif* est de plus en plus populaire. Elle consiste souvent, comme c'est le cas chez Philippe Perrenoud, en une adaptation directe de la figure schönienne du praticien réflexif à la profession. Ainsi, celui-ci remarque-t-il qu'un enseignant réflexif :

- passe assez souvent d'une réflexion dans l'action, tendue vers sa réussite, à une réflexion dans l'après-coup, plus centrée sur la relecture de l'expérience et sa transformation en connaissances (Schön, 1994, 1996 b);
- mobilise un « savoir-analyser » (Altet, 1994, 1996) qui lui permet, dans le flux des événements, d'isoler des données significatives et de les interroger ;
- adosse sa réflexion à des savoirs ; il est [cependant] préférable que ces derniers aillent au-delà du sens commun et s'appuient sur une culture de base en didactique et en sciences sociales (Perrenoud, 2004) [...]

En d'autres termes, l'enseignant réflexif, pour Perrenoud, est celui qui, tout comme dans la figure initiale du praticien réflexif, réfléchit dans l'action, mais aussi celui qui réfléchit dans l'après-coup, cela pour revoir l'expérience et en transformer les données en connaissances. L'enseignant réflexif doit alors analyser ses actions pour en retenir ce qui lui apparaît le plus significatif et en retirer des données qu'il peut interroger davantage en se référant dans sa réflexion à des savoirs standardisés.

On pourrait, pour élever cette description au rang de figure, la reformuler ainsi : *la figure de l'enseignant réflexif implique la réflexion-dans-l'action, mais aussi la réflexion sur l'action, voire la réflexion sur la pratique en général, et ce, sans négliger l'importance d'un recours dans la réflexion à des connaissances plus standardisées en didactique et en sciences sociales*. De plus, il conviendrait d'ajouter que cette figure implique, tout comme la figure initiale du praticien réflexif, une *posture* et des *qualités particulières du praticien*. En effet, comme le remarque aussi Perrenoud :

Ces dimensions épistémologiques (Schön, 1996 a) ne devraient pas faire oublier que la pratique réflexive s'enracine d'abord dans une *posture*, un *rapport* au monde, au savoir, à la complexité, une *identité*. Certes, sans savoirs, sans méthodes, sans habiletés, la réflexion n'ira pas très loin. Mais nul ne développera de tels outils s'il n'a pas d'abord un *désir* de comprendre ce qui se passe dans son travail, la *force* de refuser la fatalité, le *courage* d'affronter ses propres *ambivalences* aussi bien que les *résistances* des autres. (*Ibid.*)

En d'autres termes, un enseignant réflexif est quelqu'un qui développe des méthodes de réflexion, mais aussi qui a des qualités d'être et des capacités particulières. On pourrait alors, afin de compléter cette figure, ajouter les caractéristiques du « bon » praticien réflexif, telles que définies par Perrenoud :

Un « bon » praticien réflexif dans l'analyse de ses actes et des contraintes de la situation, manifeste une grande perspicacité. Elle est liée à sa lucidité, à sa capacité d'auto-observation, mais aussi aux modèles « théoriques » qu'il mobilise pour comparer, expliquer, anticiper.

Un bon praticien réflexif se caractérise aussi par son courage, et un mélange d'humilité et d'orgueil. D'humilité, parce qu'il accepte de ne pas « se raconter des histoires », de « voir les choses en face », de reconnaître, au moins en son for intérieur, qu'il pourrait agir de façon plus sûre, adéquate, intelligente. D'orgueil, parce que cette lucidité même est une source de satisfaction professionnelle et d'estime de soi. Il faut donc une certaine passion, autant que possible assortie d'une bonne dose d'humour et d'autodérision !

Le praticien réflexif accompli réfléchit même lorsqu'il n'est pas en échec, simplement parce que l'écart entre ses ambitions ou objectifs et la réalité lui paraît encore trop grand. C'est donc quelqu'un qui ne se contente pas du minimum et qui a l'énergie voulue pour « remettre sur le métier » ce que d'autres, à sa place, considéreraient comme suffisant. Quelqu'un qui exige de lui-même davantage que son entourage. En contrepartie de quoi, ce n'est pas un collègue complaisant !

Enfin, c'est quelqu'un de *systémique*. Il sait qu'une partie de ses actes s'inscrivent dans un « système d'action collective », une équipe, un établissement, une organisation ou une association. L'analyse porte aussi sur la division et l'organisation du travail, l'exercice du leadership, les formes de la communication et de la négociation. Dans un système d'action collective, la pratique réflexive n'aura guère d'effets si elle n'est pas partagée, intégrée à une coopération professionnelle. (Perrenoud, 2001, p. 8)

Dans le cadre de la recherche *Démarche de pratique réflexive au collégial*, c'est cette figure de l'enseignant réflexif que l'on retiendra comme référence fondamentale, et cela, bien qu'on sache à l'avance que la majorité des enseignants d'expérience au collégial n'a étudié ni la didactique, ni les sciences sociales, et qu'on n'a pas le temps, durant cette démarche, d'offrir de formation en ces domaines, si ce n'est que des interventions ciblées. On se rappellera aussi que cette figure reste un modèle idéal par rapport auquel on se doit de demeurer critique. D'ailleurs, comme le remarque lui-même Perrenoud :

Il importe de dire d'abord qu'un bon praticien, dans n'importe quel domaine complexe, est inévitablement un praticien réflexif. Ce qui ne veut pas dire que tout praticien réflexif est *ipso facto* excellent. La capacité de réfléchir sur son action est une condition nécessaire, elle ne dispense pas d'acquérir des connaissances, des compétences, des habiletés. (*Ibid.*)

Remarque additionnelle

Comme il conviendrait sans doute de le faire pour l'enseignement en général puisque celui-ci est un métier de l'humain, mais surtout dans le cas de cette recherche parce les disciplines de philosophie, et de français, langue d'enseignement et littérature sont liées, dans leur contenu même, aux choses humaines, on peut rappeler les propos du philosophe Aristote sur les activités avec des humains. Selon ce philosophe, qu'on peut considérer comme l'ancêtre de la pratique réflexive, ces activités relèvent de ce qu'il a nommé les *sciences pratiques*, où l'on traite de l'homme en tant qu'il est un être conscient et la source d'une action, laquelle résulte de sa volonté qui par nature est changeante. Dans ces sciences, pense Aristote, il convient de chercher des moyens de devenir vertueux, la faculté propre aux humains étant la *phronésis*, la prudence, qui est aussi la partie rationnelle de l'âme humaine. Ainsi, tout praticien qui agit dans un métier de l'humain devrait-il cultiver cette prudence, en réfléchissant certes tantôt de façon *pratique* pour parvenir à de meilleurs résultats, mais aussi de façon *identitaire*, se préoccupant de sa propre personne humaine, de ses intentions et de sa volonté changeante, mais de manière à ce que ses propres penchants n'entraînent pas chez l'autre de conséquences fâcheuses. Pendant les démarches réflexives, il ne faudra donc pas chercher à éviter que des praticiens réfléchissent sur eux-mêmes, leur propre personnalité, leur propre psychologie. Au contraire, cela pourra être encouragé. Il faudra peut-être cependant diriger les réflexions à l'occasion, surtout dans le cas des deux enseignantes de philosophie, puisque, comme le dit Perrenoud, « [u]n praticien réflexif n'est pas un philosophe questionnant le sens de l'action à la manière d'un philosophe. Il veut agir. » (2005. p. 30). On verra, à

l'occasion des démarches de ces praticiennes de l'enseignement de la philosophie, ce qu'il en est réellement.

De plus, comme le remarque Perrenoud :

Il n'est pas interdit de réfléchir dans son coin, sans rien dire à personne. Mais un praticien réflexif ne réfléchit pas pour le plaisir, il vise davantage d'efficacité, d'équité, de qualité, de continuité, de cohérence. Il a donc besoin des autres, d'abord pour confronter son analyse à la leur, ensuite pour s'assurer de leur coopération, voire déclencher une action collective lorsque l'analyse montre que c'est unique façon de s'attaquer aux vrais problèmes. Ainsi, un enseignant qui pense qu'un élève a les moyens de réussir si on lui laisse le temps d'apprendre à lire va travailler à une continuité de l'action éducative au fil des années, de même qu'un professeur convaincu qu'on peut rompre un cycle de provocation-répression va tenter de mobiliser ses collègues en charge d'autres disciplines. (*Ibid.*, p. 30)

Ici, il convient de rappeler ce qui a été souligné dans la problématique, à savoir que l'enseignement au Québec était caractérisé par une certaine *tradition d'individualisme*. Il se pourrait donc qu'un praticien d'expérience rencontre en lui-même, au cours du processus de réflexion sur sa pratique, des attitudes contraires : d'un côté, il pourrait avoir envie de remettre en cause certaines pratiques et de s'engager avec d'autres enseignants dans un projet novateur quelconque, et de l'autre il pourrait vouloir résister à ce désir, habitué qu'il est à travailler en solitaire. On peut ajouter à cela la résistance qu'il sait qu'il pourrait rencontrer autour de lui et qu'il a d'ailleurs déjà probablement intériorisée. Comme le remarque Perrenoud, la *socialisation professionnelle* « commence par l'intériorisation des prudences et des territoires à respecter [...] » (*Ibid.*) Quelles seront, par exemple, les réactions des collègues du département face à un enseignant qui se met à questionner certaines pratiques auxquelles il adhérait antérieurement et auxquelles eux adhèrent encore ? Ceux-ci pourraient :

[...] mettre en action les *routines défensives* (Argyris, 1995) qui jouent dès que quelqu'un fait mine de mettre en question l'ordre établi : rires embarrassés, sourires entendus, silence pesant, réponses évasives, conversation aiguillée sur une autre piste, voire contre-attaque en règle. (*Ibid.*)

Quoi qu'il en soit, le praticien réflexif est bien celui qui réfléchit à propos de la manière dont on fait les choses, du *comment*, mais aussi à propos du *pourquoi*. À ce sujet, Perrenoud remarque ceci :

Demander à quelqu'un *pourquoi* il fait les choses de telle ou telle manière suggère qu'il existe un choix et que le praticien a une bonne raison d'avoir adopté tel mode de faire plutôt qu'un autre. Or, dans la réalité, nombre de pratiques suivent des coutumes et ne résultent pas d'un raisonnement personnel pointu. La question du *pourquoi* oblige soit à « inventer » une argumentation *ad hoc*, soit à avouer qu'on ne sait pas très bien. (*Ibid.*)

En pratique réflexive, la question du *comment* renvoie aux stratégies qui sont à l'œuvre derrière l'action et l'organisent. La question du *pourquoi* renvoie bien, elle aussi, à ce qui existe derrière l'action et la dirige, mais plus particulièrement au domaine de ce que Chris Argyris et Donald Schön appellent les *variables gouvernantes*, ces modèles de raisonnement souvent subtils qui sous-tendent les comportements (C. Argyris et D. Schön, 1974, 1978). Leur étude de l'action montre que :

Lorsque quelque chose ne va pas, [...] la réaction première de plusieurs personnes est de chercher une autre stratégie qui reste conforme aux variables gouvernantes déjà en place. En d'autres termes, les buts choisis ou donnés, les valeurs, les plans et les règles sont opérationnalisés plutôt que questionnés. (M.K. Smith, www.infed.org, 2001, traduction de l'auteur)

Cette réaction normale n'est pas en soi négative, mais l'acteur peut cependant, en agissant ainsi, négliger d'effectuer un retour plus réflexif sur les variables gouvernantes. Ce questionnement serait pourtant souvent souhaitable et permettrait d'améliorer les conséquences de l'action et la congruence chez l'acteur. C'est pour cette raison qu'Argyris et Schön recommandent de passer de la boucle d'apprentissage simple (*single-loop learning*), processus que décrit Smith, à la

double boucle d'apprentissage (*double-loop learning*), qui consiste à questionner et à critiquer les variables gouvernantes. On présentera plus loin la pensée de Chris Argyris à propos de ces deux processus d'apprentissages, mais notons pour le moment que le développement du praticien réflexif implique celui de la double boucle d'apprentissage.

En résumé, tout praticien réfléchit. Un enseignant, par exemple, prépare ses cours, conçoit un plan d'action, revient parfois sur ce qui s'est passé, sur ce qu'il a fait, surtout si quelque chose a mal fonctionné ou qu'il vit un conflit qu'il a peine à résoudre. Mais la figure du *praticien réflexif* implique une réflexion plus poussée. Il s'agit d'un *modèle de pratique qui fait de la réflexion une partie essentielle du travail professionnel*. Avant de passer à l'acte, le praticien réflexif réfléchit, se prépare, conçoit son plan d'action. Pendant l'action, il reste ouvert aux fluctuations de la situation et se garde des moments pour réfléchir, aussi brefs soient-ils. Il est à l'affût de ce qui se passe sur le moment et de ce qu'il peut penser. Et après l'action, il fait un retour sur l'événement, analyse, décante, compare, et construit ainsi son savoir d'action au fur et à mesure. Sa réflexion se poursuit ainsi, à l'infini. La pratique du praticien réflexif est alors caractérisée par une évolution constante, tout comme lui d'ailleurs, car selon le point de vue de la pratique réflexive, le praticien réflexif accepte de faire lui-même partie du problème (Schön, Argyris, Perrenoud). D'ailleurs, il sait aussi qu'il peut parfois faire lui-même partie du problème sans en avoir nettement conscience. Et seule la réflexion sur l'action peut l'amener à développer cette conscience de sa part de responsabilité :

Souvent, il s'agit de prendre conscience de postures, d'attitudes, de gestes qu'on n'adopte pas délibérément, qu'il faut mettre en mot, faire passer du « pré-réfléchi », de l'inconscient pratique à la représentation explicitée. Sans pour autant rationaliser à l'excès ce qui ne peut pas l'être ! Un bon praticien réflexif sait qu'une partie de son action lui échappe, qu'il faut un travail de prise de conscience. (Perrenoud, 2001, p. 10)

4.1.7 *Pratique réflexive*

La présentation des concepts de l'acte-de-connaître-dans-l'action (*knowing-in-action*), de réflexion-dans-l'action (*reflection-in-action*), de réflexion sur l'action (*reflection on action*) et de la figure du *praticien réflexif* donne évidemment beaucoup d'informations sur ce qu'est la *pratique réflexive*. Toutefois, en donner une définition en quelques mots, voire en quelques lignes, est très difficile, peut-être même impossible. Chaque philosophe, par exemple, propose sa propre définition de la philosophie ou alors n'en propose pas du tout. Le phénomène est semblable en pratique réflexive. On pourrait néanmoins rappeler ce qu'on disait à la section précédente, à savoir qu'il s'agit d'un *modèle de pratique qui fait de la réflexion une partie essentielle du travail professionnel*.

Chez Schön, son fondateur, la pratique réflexive repose d'abord sur une analyse de ce qui se passe dans l'action professionnelle dans sa forme la plus immédiate. On peut, à l'instar de Boutet, résumer ainsi cette analyse. En scrutant de très près l'action professionnelle, on arrive à trois constatations. Premièrement, dans sa forme la plus immédiate, l'expérience s'accompagne de ce que Schön appelle l'acte-de-connaître-dans-l'action (*knowing-in-action*), un savoir actif dans l'action mais intuitif, tacite, engrammé dans la personne du praticien sur des structures qui guident ses actions et déterminent ses réactions premières. Deuxièmement, vient une première distanciation, que Schön appelle réflexion-dans-l'action (*reflection-in-action*). À ce stade, il n'y a pas encore nécessairement de pensée organisée, mais on peut assister à une régulation de l'action. Autrement dit, on peut apporter des ajustements dans le feu de l'action sans en interrompre le déroulement. Troisièmement, vient ce que Schön appelle la conversation avec la situation (*conversation with the situation*) (Schön, 1992), moment où le praticien interrompt l'action pour penser, interroger le terrain avant d'y revenir en action. (Boutet, 2001) On peut alors ajouter, à cette analyse de l'action, la *réflexion sur l'action*, en dehors du feu de l'action.

Dans la section précédente, lorsqu'on a traité du concept ou de la figure du praticien réflexif, on a pris soin de remarquer que pour Schön, le praticien réflexif est d'abord le praticien qui réfléchit-dans-l'action, alors que la figure de l'enseignant réflexif, elle, implique la réflexion-dans-l'action, mais aussi beaucoup de réflexion sur l'action, voire la réflexion sur la pratique en général; il ne faut pas non plus négliger l'importance du recours, dans la réflexion, à des connaissances plus standardisées. Or, il se produit à peu près la même chose ici. En éducation, il ne convient pas de trop rapprocher la définition de la pratique réflexive de la réflexion-dans-l'action. Cette dernière en est un simple élément, mais il n'est pas le seul.

En fait, on pourrait définir la pratique réflexive d'une manière plus générale mais très appropriée à l'enseignement, comme le font Lafortune et Deaudelin, selon qui la pratique réflexive est :

[...] un ensemble de gestes professionnels qui comprend non seulement l'intervention auprès de personnes en situation d'apprentissage, mais aussi une réflexion sur ces gestes. Cette réflexion est tournée vers l'action en ce sens qu'elle mène à une adaptation de sa pratique afin de la rendre plus efficace et à l'élaboration de ses propres modèles d'intervention. (Lafortune, Deaudelin, 2001, p. 43)

On aurait là alors une définition avec laquelle on peut travailler. Comme l'écrit Murielle Pratte :

[L]e « savoir enseigner », comme tout « savoir exercer une profession », passe par la compréhension que la praticienne ou le praticien a de son agir et c'est en partant de cette compréhension qu'il peut transformer son agir. L'enseignante ou l'enseignant demeure donc l'agent principal de transformation de sa propre pratique. (Pratte, 2001, p. 18)

Note sur la démarche

Dans le cadre de la recherche *Démarche de pratique réflexive au collégial*, la pratique réflexive sera certes considérée comme « un ensemble de gestes professionnels qui comprend l'intervention et la réflexion sur ces gestes » (Lafortune et Deaudelin, *passim*), mais la réflexion pourra aussi porter sur tout élément de l'univers entier des significations auquel sont liés les gestes de la pratique. Ainsi la réflexion pourra-t-elle momentanément s'éloigner des gestes pour porter sur quelque élément de la pratique pédagogique, c'est-à-dire sur l'étudiant, la discipline et l'humain derrière le praticien.

Remarque additionnelle

Je tiens à compléter cette présentation de la pratique réflexive en relevant une distinction que fait Susan Hall (1997) relativement à la *pratique réflexive pédagogique*. Selon cette auteure, on peut reconnaître trois niveaux de réflexion dans cette pratique réflexive : *la réflexion de tous les jours*, qui est fugitive; *la réflexion délibérée*, qui est engagée; et *la réflexion délibérée et systématique*, qui est « programmatique ». La réflexion de premier niveau se produit ci et là, « dans son propre temps et espace », elle survient dans la solitude ou lors d'une discussion accidentelle. La réflexion de deuxième niveau implique que le praticien revoie et développe sa pratique d'une quelconque façon, solitaire ou collaborative, mais intentionnelle. Cette réflexion se fait alors à propos de l'action ou sur l'action, mais elle ne mène pas délibérément à un changement dans l'action. La réflexion de troisième niveau prend place à l'occasion de révisions soutenues et délibérées, et cette réflexion peut être menée à travers l'action, porter sur l'action ou n'être qu'une réflexion à propos de l'action.

Dans cette recherche, la réflexion doit être considérée en général comme relevant du *troisième niveau*, mais, comme on le mentionnait plus haut, une partie de la réflexion menée lors des discussions de première session pourra porter sur des

éléments de la pratique, sans mener directement et délibérément à une action particulière, ce qui est une caractéristique du deuxième niveau.

4.1.8 Théories-en-usage et théories professées

Dans une section antérieure, on a fait allusion à la notion d'inconscient pratique, proposée par Perrenoud. Or, la psychologie du XX^e siècle a fait plusieurs découvertes, sur un plan plus général, qui ne peuvent être que très utiles à la compréhension de l'influence de l'inconscient sur l'action, et même sur l'action professionnelle. C'est le cas, entre autres, du concept de dialectique entre le conscient et l'inconscient, tel que développé par Sigmund Freud et Carl Gustav Jung. Selon ces psychanalystes, il y aurait en chacun de nous une force autonome, qu'ils appellent l'*inconscient*, qui se manifeste de façon représentative dans les rêves mais qui peut aussi se manifester dans la vie diurne, voire à l'insu de l'acteur. Or, il est important de tenir compte de cette part d'inconscient dans l'action professionnelle, sans quoi on risque de la comprendre de façon fort réduite. Pour leur part, Schön et Argyris n'oublient pas cette part d'inconscient dans la pratique, comme le montre leur conception de la façon dont les praticiens organisent et jugent leurs actions, mais aussi de la façon dont ils en parlent.

Selon eux, les gens agissent à partir de cartes mentales qui leur permettent de planifier, d'exécuter et de revoir leurs actions. Toutefois, ils ne sont pas toujours conscients des cartes qu'ils utilisent dans leurs actions. Il leur arrive aussi de parler de leurs actions en se référant à un ensemble de principes et d'idées qui ne correspondent pas à leurs actions, sans nécessairement toujours s'en apercevoir. En d'autres termes, selon ces auteurs, il peut y avoir une différence entre ce que les gens font et ce qu'ils disent qu'ils font. Les auteurs soutiennent même qu'il y aurait chez un même acteur toute une théorie soutenant ce qu'il dit qu'il fait et une autre théorie organisant ce qu'il fait réellement. Argyris et Schön distinguent donc deux théories de l'action chez un même acteur : la théorie-en-usage (*theory-in-use*) et la théorie professée (*espoused theory*).

Mais d'abord, pourquoi parler de « théories »? Les théoriciens de la pratique réflexive le précisent eux-mêmes :

Une théorie de l'action est premièrement une théorie : ses propriétés les plus générales sont des propriétés que partagent toutes théories, et les critères les plus généraux qui s'y appliquent — telles la généralité, la centralité et la simplicité — sont des critères appliqués à toutes les théories. (Argyris et Schön, 1974, p. 4, cités par Smith, 2001, infed.org, traduction de l'auteur)

Pour ce qui est des théories-en-usage, une de leurs caractéristiques principales est qu'elles sont implicites :

Elles gouvernent le comportement et sont susceptibles d'être des structures tacites. Leur relation à l'action « est comme la relation de la grammaire utilisée pour parler; elles contiennent des présomptions à propos de soi, des autres et de l'environnement — ces présomptions constituent un microcosme de science dans la vie de tous les jours. » (Smith, 2001, puis Argyris et Schön, 1974, p. 30, cités par Smith, 2001, traduction de l'auteur)

Les théories professées, elles, sont plus explicites. Elles sont formées des « mots qu'on utilise pour exprimer ce qu'on fait ou ce qu'on voudrait que les autres pensent qu'on fait. » (Smith, 2001, infed.org, traduction de l'auteur) Cette caractéristique amène Smith à citer Schön et Argyris à ce sujet :

Quand on demande à quelqu'un comment il se serait comporté en certaines circonstances, la réponse qu'il donne ordinairement est sa théorie professée de l'action pour cette situation. C'est la théorie de l'action à laquelle il donne son allégeance, et que, sur demande, il communique aux autres. Toutefois, la théorie qui gouverne réellement ses actions est sa théorie-en-usage. (Argyris et Schön, 1974, p. 6-7, cités par Smith, 2001, traduction de l'auteur)

Cette distinction entre les deux types de théories amène Smith à se poser les questions suivantes :

Faire cette distinction nous permet de nous interroger à propos du degré auquel le comportement répond à la théorie professée; et si les sentiments intérieurs peuvent être exprimés dans l'action. En d'autres mots, y a-t-il congruence entre les deux? (Smith, 2001, infed.org, traduction de l'auteur)

En fait, si les gens ignorent quelles sont les théories qui conduisent leurs actions, comment peuvent-ils contrôler leur propre comportement correctement? Smith donne un exemple de situation de crise où l'écart entre la théorie-en-usage et la théorie professée est grand :

Par exemple, en expliquant ses actions à un collègue, on peut exprimer quelque affirmation convenable relevant d'une théorie épousée. On peut expliquer sa sortie intempestive du bureau aux autres, et même à soi jusqu'à un certain point, en disant qu'une crise est survenue avec un des ses clients. La théorie-en-usage peut être fort différente. On peut s'être senti ennuyé et fatigué par la paperasserie ou les réunions et avoir senti qu'une brève sortie de la situation apparemment difficile amènerait quelque libération. (*Ibid.*)

Smith se sert de cet exemple pour souligner l'un des avantages du recours à la réflexion dans de telles situations de crise :

Un rôle clé de la réflexion, pourrait-on affirmer, est de révéler la théorie-en-usage et d'explorer la nature de l'incident. Une grande part de la réflexion, où on se concentre sur les pensées, les sentiments et les actions des praticiens, porte sur l'écart entre la théorie professée et la théorie-en-usage ou vise à amener la seconde à la surface. (*Ibid.*)

Cette remarque est conforme à la pensée d'Argyris, selon qui l'efficacité résulte du développement de la *congruence* entre la théorie-en-usage et la théorie professée (Argyris, 1980).

4.1.9 Boucle d'apprentissage simple et double boucle d'apprentissage

Pour expliquer le fonctionnement de la théorie-en-usage, Argyris et Schön proposent un modèle qui comprend trois éléments : les *variables gouvernantes*, les *stratégies d'action* et les *conséquences*.

Les variables gouvernantes sont ces dimensions que les gens essaient de garder à l'intérieur de limites acceptables. Toute action est susceptible d'impliquer un certain nombre de variables gouvernantes — et ainsi toute situation peut déclencher un échange parmi les variables gouvernantes.

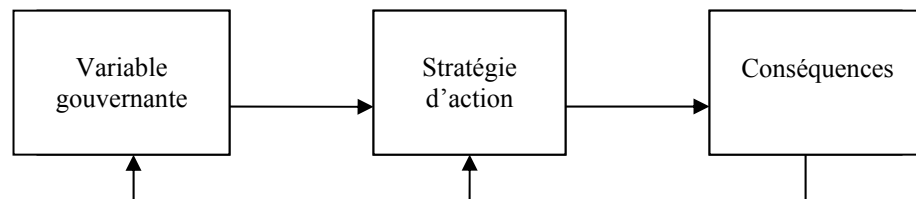
Les stratégies d'action sont les mouvements et plans utilisés par les gens pour garder leurs valeurs gouvernantes à l'intérieur d'un champ acceptable.

Les conséquences sont les résultats d'une action. Ceux-ci peuvent être intentionnels — ce que l'acteur croit qu'il résultera de son action — ou non intentionnels. De plus, ces conséquences peuvent se produire pour soi ou pour les autres. (Anderson, 1997, cité par Smith, 2001, infed.org, traduction de l'auteur)

Smith apporte cette précision à propos de ce modèle :

Lorsque les conséquences d'une stratégie d'action sont conformes à ce que la personne voulait, alors la théorie-en-usage est confirmée. Il en est ainsi parce qu'il y a alors correspondance entre l'intention et le résultat. (Smith, 2001, infed.org, traduction de l'auteur)

On peut représenter cette situation par la figure suivante :



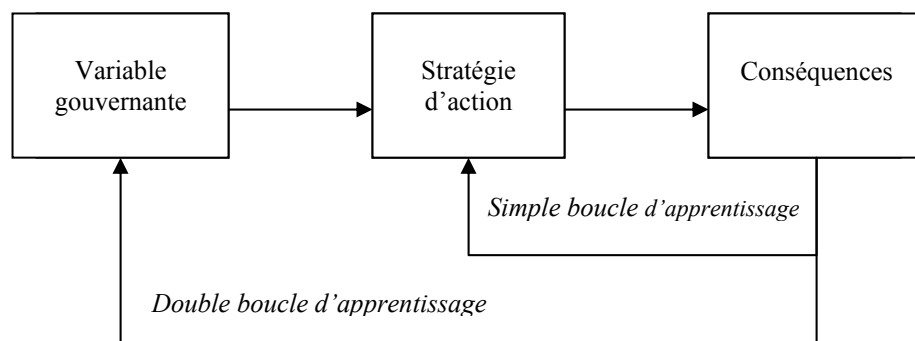
(Ibid.)

Il peut aussi évidemment arriver qu'il n'y ait pas de correspondance entre les résultats et l'intention, voire qu'il y ait conflit entre ces deux parties. Argyris et

Schön affirme qu'il est possible de réagir de deux façons possibles à cette non-correspondance. Ils proposent deux notions pour expliquer ces deux types de réaction : la *boucle d'apprentissage simple* et la *double boucle d'apprentissage*.

Ainsi, quand un problème survient dans une action, la première réaction est ordinairement de chercher une autre stratégie d'action. Il s'agit d'un processus d'erreur et de correction qu'Argyris et Schön comparent au thermostat qui reçoit de l'information et corrige son action en conséquence, soit en arrêtant l'émission de chaleur ou en la stimulant (Argyris, Schön, 1978, p. 2-3). Ce type de réaction est une *boucle d'apprentissage simple* dans laquelle il n'y a pas de remise en question du but, en occurrence la fonction de l'appareil. Le thermostat a pour fonction de réguler la température, alors il la régule plus ou moins bien. S'il lui arrive de ne pas remplir ou de remplir mal sa fonction, on le répare.

Il existe cependant un deuxième type de réaction possible : s'interroger sur les variables gouvernantes. Cette réflexion peut alors mener à modifier ces variables, et tout changement effectué a alors un effet sur l'articulation des stratégies et sur les conséquences. Il s'agit alors d'une *double boucle d'apprentissage*, que Smith représente par la figure suivante :



(Ibid.)

Dans la boucle d'apprentissage simple, la réflexion est orientée uniquement vers de meilleures stratégies. Dans la double boucle, il s'agit plutôt de questionner le rôle des systèmes d'apprentissage et d'organisation qui soutiennent les buts et les stratégies (Usher et Bryant, 1989). Cette réflexion est donc beaucoup plus fondamentale.

Dans une section antérieure, il a déjà été question de la double boucle d'apprentissage alors que je soulignais que le développement du praticien réflexif impliquait son exercice. En effet, si le praticien réflexif, comme le dit Perrenoud, analyse son action de façon perspicace et qu'il a conscience qu'il peut lui-même faire partie du problème, il est inévitable qu'il ait développé cette habileté, voire cette habitude de prendre conscience des variables gouvernantes de sa théorie-en-usage et de les questionner.

Pour Argyris, du moins, la double boucle d'apprentissage est la façon la plus efficace de prendre des décisions informées à propos des manières dont on conçoit et accomplit l'action (Argyris, 1974). De plus, il suggère que si les théories professées peuvent être très variables, les théories-en-usage le sont très peu. En fait, si les gens peuvent épouser un grand nombre de théories ou de valeurs variées pour expliquer leurs actions, les théories-en-usage qu'on peut déduire des actions semblent pouvoir être regroupées en deux catégories qu'il nomme Modèle I et Modèle II. Dans le premier modèle, les variables gouvernantes inhibent plutôt la double boucle d'apprentissage, alors que dans le second, elles la favorisent.

Modèle I

Les variables gouvernantes sont : achever le but tel que défini par l'acteur; gagner, ne pas perdre; supprimer les sentiments négatifs; mettre l'accent sur la rationalité.

Les stratégies premières sont : contrôler l'environnement et la tâche de façon unilatérale; se protéger soi-même et les autres de façon unilatérale.

Ces variables sont opérationnalisées par les actions suivantes : faire des attributions et des évaluations non illustrées (par exemple « Vous semblez non motivé »); préconiser des actions qui découragent la recherche (« Ne parlons pas du passé, c'est fini »); considérer ses propres vues comme évidemment correctes; poser des gestes qui sauvent la face (par exemple laisser tomber des faits potentiellement embarrassants).

Les conséquences sont : des relations interpersonnelles défensives; une faible liberté de choix; une production réduite d'information valide; et un manque d'évaluation publique des idées. (Smith, 2001, tiré d'Argyris, Putnam et McLain Smith, 1985, p. 89, traduction de l'auteur)

Modèle II

Les variables gouvernantes sont : une information valide ; un choix libre et informé ; un engagement intérieur.

Les stratégies sont : le contrôle partagé ; la participation à la conception et à l'accomplissement de l'action.

Ces stratégies sont opérationnalisées par les actions suivantes : faire des attributions et des évaluations illustrées à l'aide de données relativement directement observables ; exposer les visions conflictuelles ; encourager l'évaluation publique.

Les conséquences sont : des relations interpersonnelles le moins défensives possible ; une grande liberté de choix ; l'accroissement du recours à la double boucle d'apprentissage. (Anderson, 1997, cité par Smith, 2001, traduction de l'auteur)

Lequel de ces deux modèles semble-t-il préférable qu'un praticien suive? Si ses actions sont mues par sa fuite de quelque chose, elles ne sont pas sous sa gouverne. Si ses comportements sont mus par le désir de ne pas être perçu comme incompetent, cela peut le mener à cacher des choses aux autres et à soi-même. Ainsi, peut-être la théorie-en-usage du Modèle I lui permet-il de se protéger, mais du coup, elle n'encourage pas l'évaluation honnête de ses motifs et de ses stratégies. Le Modèle II paraît alors être le seul choix possible. Toutefois, il peut être tentant de se livrer à de fausses prétentions, de dire qu'on préfère le Modèle II, sans l'appliquer réellement. En fait, comme l'a aussi montré Argyris, la plupart des

gens choisissent des théories professées qui sont à l'opposé du Modèle I bien que dans les faits, ce soit ce modèle qu'ils appliquent. Et comme le remarque Anderson : « Le Modèle II rassemble l'articulation de ses buts et la défense de sa position, avec une invitation aux autres de discuter ses vues. » (Anderson, L., 1997, scu.edu.au, traduction de l'auteur) C'est là une activité qui peut comporter sa part de désagrément. Cependant, il reste que :

Tout Modèle II d'action significative est évalué selon sa capacité d'aider l'individu impliqué à générer une information valide et utile (incluant des sentiments appropriés), et à résoudre les problèmes de façon qu'ils demeurent résolus, sans réduire le niveau d'efficacité de résolution des problèmes. (Argyris, 1976, p. 21-22, cité par Smith, 2001, traduction de l'auteur)

4.1.10 Pensée réflexive

John Dewey définit la pensée réflexive comme étant « une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences ». Cette définition est devenue un classique de l'approche réflexive. Dewey remarque aussi que cette pensée implique un état de doute, d'hésitation, de perplexité, de difficulté mentale, dont la pensée origine, et un acte de recherche, de chasse, de questionnement. Elle implique aussi de chercher du matériel pour résoudre le doute et la perplexité. (Dewey, J., 1933)

En pratique réflexive, on fait évidemment grand usage de la pensée réflexive. C'est le cas lors de la réflexion sur l'action, la réflexion sur la pratique, et même lors de la réflexion-dans-l'action, bien que pour ce dernier processus de pensée, la recherche de matériel pour résoudre le doute se fasse sur le champ, de façon intuitive, pourrait-on dire.

4.1.11 Talent artistique (artistry)

Dans toute pratique professionnelle, on peut appliquer de façon assez routinière, à une partie des situations, des règles et des marches à suivre qui proviennent du corpus de connaissances professionnelles. C'est le cas, par exemple, de la médecine : à partir d'observations standard tels l'examen physique, l'entrevue avec

le patient et les tests de laboratoire, le praticien peut dans la majorité des cas parvenir à établir un diagnostic plausible et à proposer un traitement.

Mais il existe aussi des situations où ces règles et marches à suivre connues ne conviennent pas tout à fait, et un professionnel peut alors agir de façon appropriée sans recourir à cette façon traditionnelle de rechercher des solutions. Cela se produit quand se manifeste ce que Schön appelle le talent artistique du professionnel (*professional artistry*), terme qui réfère « aux sortes de compétences que manifestent parfois les praticiens dans des situations de pratique uniques, incertaines et conflictuelles » (Schön, 1987, p. 22, traduction de l'auteur). Ce talent artistique du professionnel se révèle très difficile à expliquer; on peut toutefois en dire qu'un praticien y recourt lorsqu'il suit certaines règles pas encore explicitées. Ce talent permet au praticien placé dans une situation inhabituelle de repenser ses stratégies d'action, ses façons de cerner le problème, ses théories sur les phénomènes, et d'inventer sur le champ une action à faire pour expérimenter sa nouvelle façon de voir. Comme l'affirme Schön : « Il se conduit plus comme un chercheur qui essaie de modeler un système d'expert que comme l'expert dont le comportement est modelé. » (*Ibid.*, p. 36-37).

Dans l'épistémologie de la pratique réflexive, le talent artistique professionnel est décrit en termes de réflexion-dans-l'action et repose sur une vision *constructiviste* de la réalité selon laquelle les « perceptions, appréciations et croyances [du praticien] sont enracinées dans des mondes de sa propre création que l'on accepte comme réalité. » (*Ibid.*, p. 36) Ainsi,

Au moyen d'innombrables actes d'attention et d'inattention, qui leur permettent de nommer la réalité, de lui donner du sens, d'établir des limites et contrôles, [les praticiens] bâtissent et maintiennent des mondes qui correspondent à leur savoir professionnel et à leur savoir-faire. Ils sont en transaction avec les mondes de la pratique et construisent des problèmes qui apparaissent dans les situations pratiques; aussi, ils conçoivent de nouvelles situations qui correspondent à leurs cadres, ils adaptent leur rôle et construisent des situations pratiques qui rendent leur

rôle opérationnel. Ils ont, en quelque sorte, une façon professionnelle de voir leur monde et une façon de le construire et de le maintenir tel qu'ils le voient. Quand des praticiens réagissent aux *zones indéterminées de la pratique* en tenant une conversation réflexive avec les matériaux de la situation, ils rebâtissent une partie de leur monde pratique et révèlent ainsi des processus ordinairement tacites de construction du monde qui soutiennent toute leur pratique. (*Ibid.*, p. 36)

4.1.12 « *Practicum* »

Comme l'écrit Donald Schön :

Quand quelqu'un apprend une pratique, il est initié aux traditions d'une communauté de praticiens et au monde pratique qu'ils habitent. Il apprend leurs conventions, leurs contraintes, leurs langages, et leurs systèmes appréciatifs, leurs répertoires d'exemples, leur connaissance systématique, et leurs habitudes (*patterns*) de l'acte-de-connaître-dans-l'action (*knowing-in-action*). (Schön, 1987, p. 36, traduction de l'auteur)

[L'apprenti praticien] peut faire ceci de plusieurs façons différentes. Rarement, il apprend la pratique par lui-même, comme les gens parfois apprennent à chasser, à faire du bricolage ou à commettre des crimes. Il peut devenir un apprenti auprès de praticiens expérimentés, comme le font plusieurs artisans, travailleurs industriels, et professionnels. Ou il peut entrer dans un *practicum*. (*Ibid.*, p. 36-37)

Un *practicum* est un cadre destiné à la tâche de l'apprentissage d'une pratique. Dans un contexte qui se rapproche du monde de la pratique, les étudiants apprennent en faisant quelque chose, même si ce qu'ils font s'éloigne habituellement du travail du monde réel. Ils apprennent en réalisant des projets qui simulent et simplifient la pratique; ils peuvent aussi réaliser des projets du monde réel s'ils sont placés sous une étroite supervision. Le *practicum* est un monde virtuel, relativement libre des pressions, des distractions et risques du monde réel, auquel il renvoie néanmoins. (*Ibid.*, p. 37)

Dans les collèges, la majorité des enseignants ont appris le métier d'enseignant par eux-mêmes. Ils ont appris *sur le tas*, comme on le dit souvent. Il arrive aussi qu'ils soient, au début de leur carrière, supervisés par un enseignant expérimenté de leur

département. Dans certains cas, notamment dans les départements de philosophie et de français, langue d'enseignement et littérature, des étudiants à la maîtrise suivent des stages qui leur donnent l'occasion de préparer et de donner des cours, et de corriger sous supervision. On peut donc affirmer qu'il existe déjà un certain *practicum*, même s'il s'agit d'un phénomène assez nouveau dans les institutions.

4.1.13 Épistémologie de la pratique

Comme on l'a mentionné plus haut à la section 2.4.1 :

S'appuyant sur le paradoxe énoncé par Dewey selon lequel on ne peut connaître sans agir, Schön (1994) a développé ce qu'il nomme une *épistémologie alternative de la pratique professionnelle*, qui reconnaît la valeur du savoir-dans-l'action des praticiens. (Boutet, 2001, p. 192)

Or, notons que dans l'expression *épistémologie de la pratique*, la notion d'*épistémologie* ne renvoie pas à la discipline philosophique qui exercerait une réflexion sur les conditions de possibilité de la connaissance et ses principes généraux (limites, contenus, origines, moyens, etc.). Il s'agit plutôt d'une description des formes du savoir et des modes de connaissance qui informent ou animent nos actions. Van Manen, par exemple, parle du *savoir sous forme de texte phénoménologique*, du *savoir en tant que compréhension*, et du *savoir en tant qu'être*. Le premier peut comprendre des dimensions formative et informative, cognitive, sentimentale, conceptuelle et poétique; le deuxième implique une participation active et réflexive à la signification; et le troisième est un savoir personnel et formatif. (Max Van Manen, 2002)

4.1.14 Réflexion pragmatique et identitaire

Perrenoud affirme que, dans la pratique réflexive, « [l]a réflexion se situe entre un pôle *pragmatique*, où elle est un moyen d'agir, et un pôle *identitaire*, où elle est source de sens et façon d'être au monde » (Perrenoud, 2003, p. 40). Ainsi, en pratique réflexive, la réflexion ne porte pas seulement sur un objet de la pratique,

par exemple un programme ou une technique d'enseignement; aussi, on ne réfléchit pas dans le seul but de mieux instrumentaliser sa pratique. Le praticien peut aussi réfléchir sur lui-même en tant que praticien, sur ses attitudes, le sens éthique et politique de son engagement, et d'ailleurs il le fait. C'est du moins ce que démontrent nombreuses expériences de pratique réflexive en éducation dans le monde occidental.

4.1.15 Démarche réflexive

Dans l'introduction à un collectif belge intitulé *L'analyse réflexive des pratiques* (2002), Nicole Bliez-Sullerot justifie l'emploi de l'adjectif « réflexive » dans le titre de l'ouvrage par le fait que le collectif privilégie les « démarches de formation qui permettent à l'enseignant de se placer dans une activité volontaire de prise de conscience et d'analyse de sa propre pratique. » (p. 5) Puis elle ajoute ceci :

Nous pensons en effet que les *démarches* de ce type – lesquelles restent encore aujourd'hui largement à répertorier, à inventer et à valider – sont particulièrement en mesure d'entraîner un enseignant sur les chemins de la réflexivité, c'est-à-dire de la capacité de prendre sa propre pratique comme objet de réflexion et levier d'orientation pour son action à venir. (*Ibid.*)

Elle souligne aussi que les textes des six auteurs de cet ouvrage ont en commun de présenter des résultats et des réflexions qui résultent d'expériences réflexives dont les dispositifs ou les principaux moments de formation sont des productions de récits de pratique au « je ». Elle fait alors ce commentaire à ce sujet :

Cette « mise en mots de ma propre pratique » – que nous considérons comme une activité cognitive complexe nécessitant des dispositifs médiateurs pour se réaliser – nous semble en effet être un invariant de ces démarches de formation. (*Ibid.*)

Note sur la démarche

Dans la recherche *Démarche de pratique réflexive au collégial*, l'expression *démarche de pratique réflexive* peut être prise tout comme chez Bliez-Sullerot au sens de « démarche qui permet à l'enseignant de se placer dans une activité volontaire de prise de conscience et d'analyse de sa propre pratique », ce pour quoi il doit exercer sa « capacité de prendre sa propre pratique comme objet de réflexion et levier d'orientation pour son action à venir ». Toutefois, il est à noter que la démarche ne propose pas pour autant de façon systématique comme principal dispositif de formation le récit de pratiques et l'analyse du récit. Elle suggère plutôt de répartir sur trois sessions une séquence de plusieurs exercices réflexifs : journal de bord et discussion libre dans un premier temps ; ensuite préparation, prestation et analyse d'une expérience pédagogique ; enfin retour sur l'expérience, sur les discussions et sur le journal de bord, accompagné si possible d'une théorisation de la pratique. Il s'agit donc d'une démarche assez longue, qui s'adresse au praticien d'expérience. Elle vise dans un premier temps à favoriser chez le praticien la représentation et la remise en cause de ce qu'il fait déjà ; dans un second temps à intervenir ; et dans un troisième temps, à revenir sur ce qu'il a fait, pour enfin, si possible, restructurer sa pratique pour l'avenir.

Toutefois, en raison de l'importance de la narration en pratique réflexive et des résultats positifs de l'analyse de récits en matière de développement du savoir, la démarche prévoit que l'accompagnateur encourage les praticiens à porter à terme leurs narrations d'événements chaque fois qu'ils commencent à le faire et les questionne au besoin pour les amener à éclaircir leur propos, et ce, que cette narration porte sur une anecdote particulière ou sur une période de temps qui couvre toute leur expérience.

Remarque additionnelle

On a précisé, à la section 4.1.1, le sens qu'il faut donner au mot « pratique » dans un contexte de démarche réflexive sur sa pratique. Il est en effet entendu au sens d'univers total de significations et d'actions du praticien. Il a aussi été longuement

question, dans la problématique, de la complexité de la pratique de l'enseignement collégial. Or, si, comme l'affirme Bliez-Sullerot, la « mise en mots de sa propre pratique » est une activité cognitive complexe, cela signifierait que, dans la démarche de pratique réflexive au collégial, *les praticiens d'expérience seraient en fait conviés à s'acquitter de la tâche complexe de mettre en mots une pratique complexe*. Comment dès lors s'y prendront-ils pour y arriver ? La recherche devrait apporter quelque élément de réponse à cette question. Prendront-ils d'emblé la voie de la réflexion identitaire, s'interrogeant d'abord sur le sens de leur engagement, ou se concentreront-ils davantage sur des problèmes plus pragmatiques ? Auront-ils tendance à raconter leur expérience en détail ? Cela reste à voir. Les réponses ne viendront que sur le terrain de la recherche.

4.2 État de la question

4.2.1 En analyse de pratique : quatre savoirs

Dans *L'analyse réflexive des pratiques*, Bliez-Sullerot s'interroge sur la nature des savoirs que peut produire une telle analyse. À ce propos, elle affirme ceci :

Lorsque les enseignants réfléchissent sur leurs pratiques de classe, lorsqu'ils analysent leurs dispositifs de mise au travail des élèves ou analysent pourquoi dans telle situation ils ont pris telle décision, ils formalisent leurs idées, leurs croyances, leurs valeurs et ce faisant ils peuvent produire de nouvelles idées. Ils élaborent des théories de leurs actions. S'agit-il de savoirs ? de connaissances ? (Bliez-Sullerot, 2002, p. 7)

Selon J.M. Barbier, sur le plan épistémologique la notion de savoirs renvoie à deux blocs sémantiques distincts : d'une part les connaissances objectivées, contenus ou énoncés sur le monde, l'information capitalisée et disponible pour comprendre le réel, et d'autre part, les connaissances individuelles, indissociables du sujet, mises en œuvre par la personne pour comprendre le monde et agir sur lui. Ces dernières sont largement liées aux expériences du sujet. (Raynal A. et F. Rieunier, 1997, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF, cité par Bliez-Sullerot, 2002, p. 7)

Elle fait aussi cette mise au point :

En fait les champs de l'expérience de vie et de l'expérience professionnelle ne produisent pas spontanément les savoirs. Ils doivent faire l'objet d'une démarche individuelle et collective pour être exprimés. Ils doivent faire l'objet d'une formalisation. (*Ibid.*, p. 8)

Au cours du processus de formalisation propre à l'analyse des pratiques, on distingue, comme le précise Bliez-Sullerot, quatre types de savoirs différents, soit les *savoirs en acte*, les *savoirs d'expérience*, les *savoirs formalisés* et les *savoirs théoriques*.

Les savoirs en acte

Il y a premièrement ces savoirs qui permettent l'action mais qui ne sont pas formulés, ni même pensés. Perrenoud associe ces savoirs à la connaissance. Ces savoirs peuvent se référer au champ social, au champ professionnel et au champ existentiel. Mais il reste à voir s'il est possible de mobiliser ces savoirs intuitifs, surtout en situation d'urgence. Selon la pratique réflexive, il est important de permettre à ces savoirs de s'exprimer, pour qu'ils parviennent à la conscience du praticien et, selon Biez-Sullerot, il faut aussi les partager, « la présence de l'autre étant essentielle à cette mise à jour. » (*Ibid.*, p. 10)

C'est ce que vise, entre autres, l'analyse de pratique. Le premier travail d'un participant consiste à formuler et à partager un récit. Il doit rendre sa situation compréhensible pour l'autre ou pour le groupe. Ce récit consiste alors en une première mise en ordre qu'on appelle le *récit initial*. Les autres participants du groupe peuvent questionner le praticien à propos de ce récit initial s'ils sentent le besoin d'une explicitation supplémentaire. Cependant, le travail d'interprétation n'a pas lieu encore à cette étape.

Lorsque commence ce travail d'interprétation par le groupe, le récit initial devient *récit de travail* et les savoirs en acte se transforment par le fait même.

Les savoirs d'expérience

Comme il a été dit, le récit initial devient au sens strict récit de travail aussitôt que le groupe commence à poser des questions à son sujet, mais l'important est qu'il devient alors une sorte de « bien commun » à partir duquel tous peuvent apprendre. Chacun des participants peut avancer des hypothèses explicatives à son sujet, et l'auteur du récit reste libre de reprendre ou non ces significations diverses. On parle de *savoirs d'expérience* lorsque les savoirs en acte sont explicités et interprétés.

Les savoirs formalisés

Vient ensuite un travail de généralisation. Il s'agit en fait d'extraire les notions importantes, les questions essentielles contenues dans le récit de travail. Les *savoirs formalisés* correspondent aux éléments particuliers du récit qui peuvent être généralisés. Les praticiens cherchent en fait ce que ces histoires peuvent leur apprendre.

Les savoirs théoriques

Il reste ensuite à inviter les participants à confronter ces savoirs formalisés avec les savoirs de la recherche. Cette étape vise à créer un cadre conceptuel.

Tels que présentés, ces quatre types de savoirs semblent se construire et s'organiser selon une séquence unidirectionnelle. Cependant, cette construction ne s'effectue pas nécessairement de façon linéaire et chronologique : elle se fait plutôt davantage selon un mouvement spiralaire, comme le remarque Bliez-Sullerot. En d'autres termes, il est effectivement approprié, dans une activité d'analyse de pratique qui peut durer quelques heures, de proposer cette séquence de quatre opérations d'analyse pour maximiser les chances de produire des savoirs théoriques, mais on doit rester conscient que dans la pensée de chaque praticien, les savoirs ne se construisent pas nécessairement de façon strictement séquentielle. Par exemple, un participant peut formuler, dès la narration du récit initial, une proposition

d'interprétation directement issue d'un savoir théorique pour tenter de formaliser le savoir.

Note en rapport avec la démarche

L'analyse de pratique est une forme de pratique réflexive qui permet de formaliser le savoir à partir de la pratique et d'y reconnaître quatre types de savoirs, et ses activités sont organisées en fonction de l'existence de ces savoirs. Toutefois, une telle organisation n'est pas absolument nécessaire. Ainsi, la recherche *Démarche de pratique réflexive au collégial*, qui dure trois sessions, n'est pas structurée selon cette séquence, se modelant plutôt sur le caractère itératif de la réflexion. Un praticien pourra, par exemple, aborder un thème lors d'une discussion sans chercher à le développer immédiatement pour parvenir à un savoir théorique, et se donner ainsi la possibilité d'y revenir ou non plus tard pour poursuivre la réflexion de ce moment. Certes, ce choix méthodologique a comme conséquence que certains thèmes risquent de ne jamais être traités et développés jusqu'à la production de savoirs formels. Ce désavantage est cependant minime, puisque le but de cette démarche est davantage synthétique et intégrateur. En fait, cette démarche se déroulera plutôt ainsi : dans un premier temps les praticiens sont amenés à élargir l'univers de significations de leur pratique, dans toute sa complexité; puis ils sont invités à se concentrer sur quelques problèmes particuliers à propos desquels ils voudront par la suite tenter une expérience; à la suite de cette expérimentation, ils reconstruisent leur pratique selon un nouvel ordre. Quoiqu'il en soit, on peut dire que la recherche *Démarche de pratique réflexive au collégial* consiste, tout comme l'analyse de pratiques, à un accompagnement des praticiens dans le travail d'explicitation de leurs théories spontanées, de leurs croyances et de leurs visions du monde. Elle donne, particulièrement lors de la première session de démarche, soit lors de ce qu'on appelle la *réflexion sur la pratique* l'occasion aux praticiens d'exprimer leurs idées, leurs croyances et leurs valeurs et, ce faisant, de produire de nouvelles idées. Puis, à la troisième session, lors du retour sur les deux premières, les participants ont l'occasion de formaliser leur pratique. Ce travail d'expression et de formalisation correspond à l'orientation que Schön et Argyris

donnent à la recherche en pratique réflexive, soit aider les praticiens à découvrir ce qu'ils savent déjà et la manière dont ils utilisent ce savoir, et favoriser la formulation et l'expérimentation de généralisations qui favorisent la congruence. Il s'agit toujours, en fait, de découvrir les savoirs déjà présents dans l'agir professionnel et de les organiser.

4.2.2 État de la question dans l'éducation américaine

En 2000, Joan Ferraro, alors coordonnatrice de *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*, a écrit le commentaire suivant à l'occasion d'une métarecherche sur la pratique réflexive et le développement professionnel aux États-Unis :

Le premier bénéfice de la pratique réflexive pour les enseignants est une meilleure compréhension de leur propre *style* d'enseignement, et ultimement, une plus grande efficacité en tant qu'enseignant. On trouve, dans la littérature portant sur ce sujet, d'autres bénéfices spécifiques : la validation des idéaux d'un enseignant, de bénéfices remis en question de la tradition, la reconnaissance que l'enseignement est un art, et le respect de la diversité dans l'application de la théorie à la pratique dans la classe. (Ferraro, 2000, ericdigest.org, traduction de l'auteur)

Ces avantages l'amènent à conclure ainsi :

La recherche sur l'enseignement efficace des deux dernières décennies a montré que la pratique efficace est liée au questionnement, à la réflexion et au développement professionnel continu (Harris, 1998). La pratique réflexive peut être une forme bénéfique de développement professionnel tant pour les enseignants déjà en service que pour ceux qui sont en formation. En acquérant une meilleure compréhension de leur propre style d'enseignement par la pratique réflexive, les enseignants peuvent améliorer leur efficacité dans la salle de classe. (*Ibid.*)

Ferraro rapporte aussi quelques études, notamment celle de Kettle et Sellers (1996), qui montre que le *groupe réflexif de pairs* encourage les étudiants en éducation à remettre en cause les théories existantes et leurs propres visions préconçues de l'enseignement et à adopter un *style collaboratif de développement*

professionnel qui, pensent-ils, leur sera utile dans leur carrière d'enseignant. La chercheuse évoque aussi l'étude de Licklider (1998), qui montre qu'une des composantes importantes de l'apprentissage d'un adulte est l'orientation personnelle qu'il donne à son apprentissage, y compris tout ce qui est acquis à partir de l'expérience dans son environnement.

Ferraro relève cependant quelques ratés de l'application de la pratique réflexive à l'enseignement. Elle mentionne, entre autres, une étude de Cliff selon laquelle, dans leur empressement à appliquer le concept de pratique réflexive développé par Schön, plusieurs écoles, collèges et départements d'éducation ont conçu des programmes de développement professionnel déséquilibrés. dans lesquels le processus de la pratique réflexive prend une place démesurée alors que d'importants contenus de l'éducation de l'enseignant sont mis de côté (Cliff *et al.*, 1990). En 1998, Boud et Walker expriment eux aussi leur désaccord avec la façon dont plusieurs écoles, collèges et départements d'éducation appliquent ce concept à l'éducation aux enseignants. Ils considèrent que certains programmes reflètent une mentalité de réflexion sur demande, que les exercices de processus réflexifs reçoivent trop peu de soutien conceptuel, et qu'on demande aux jeunes enseignants une ouverture personnelle qui dépasse leurs capacités (Ferraro, M. Joan, 2000).

4.2.3 Étapes du développement du praticien réflexif

Plusieurs études proposent des modèles de développement de la pratique réflexive. On retiendra, pour la recherche *Démarche de pratique réflexive au collégial* qui commence par des discussions sur la pratique, une séquence établie par Donnay et Charlier. Ces chercheurs ont déterminé, à partir d'une étude du langage de praticiens en discussion sur une longue période de temps, que le développement de la pratique réflexive suit certaines étapes. Selon eux, on peut même observer dans ces discussions l'existence d'un *continuum de langage* qui passerait de l'utilisation d'un langage très personnel pour décrire sa pratique jusqu'à l'utilisation d'un langage standardisé pour théoriser ce que l'on fait. À l'une des extrémités de ce continuum, les praticiens mènent donc des discussions purement théoriques, de

l'ordre de la recherche, et il ne convient alors plus, selon eux, de parler de pratique réflexive, puisqu'il n'est plus nécessairement question de ce que des praticiens font personnellement. Aussi faudrait-il, selon Donnay et Charlier, distinguer le *praticien réfléchi*, le *praticien réflexif* et l'*acteur-chercheur*.

Le praticien réfléchi désigne le praticien qui, très proche des situations de travail, peut décrire ses pratiques [*craft knowledge*] quotidiennes dans un langage non standardisé, spécifique, personnel.

Le praticien réflexif désigne le praticien réfléchi capable de traiter de son propre savoir sur ses pratiques, de prendre du recul par rapport à celui-ci et de le comparer à d'autres savoirs possibles en utilisant un langage (un métalangage) permettant le partage et une mise en commun des pratiques.

L'acteur-chercheur désigne le praticien réflexif intéressé à construire un savoir d'action moins contextualisé que les précédents, donc susceptible d'être transféré à d'autres pratiques et mis en relation avec les savoirs standardisés utilisés dans la littérature scientifique. Il s'appuie sur une formation, il introduit une certaine distance par rapport aux cas particuliers, ce qui favorise le transfert des connaissances. Les savoirs situés sont plus explicitement reliés aux connaissances reconnues par d'autres professionnels de la recherche-action. (Donnay et Charlier, 2002, p. 98)

En ce qui concerne la recherche *Démarche de pratique réflexive au collégial*, on ne peut déterminer à l'avance si les praticiens porteront leur réflexion et leur langage conceptuel jusqu'au stade d'acteurs-chercheurs. La réponse à cette question ne viendra que lors de l'analyse de leur démarche.

5. Méthodologie

5.1 Retour sur les objectifs de la recherche

Le cadre théorique présente la théorie de la pratique réflexive sous forme de lexique dans lequel on a introduit, au fil des entrées, des questions qui pouvaient être posées à propos des démarches réflexives et des observations qui pouvaient y être faites. Ainsi commence-t-on à répondre au premier objectif de la recherche, qui consiste à « connaître la théorie de la pratique réflexive [et à] voir comment elle peut déterminer l'organisation d'une démarche visant à répondre au problème de la complexité de la pratique des enseignants ». En fait, plus concrètement, atteindre cet objectif implique les trois éléments suivants : ajuster le *schéma intégrateur* de la démarche du projet Grenier au lexique de la pratique réflexive, recueillir des données pendant les démarches en fonction du cadre théorique et en effectuer subséquemment une analyse.

Ce schéma intégrateur comporte la participation des praticiens en démarche à certaines activités réflexives déterminées. Au besoin, on pourra toutefois ajouter aux démarches d'autres activités non prévues; ces dernières ne sont pas considérées comme des outils de vérification d'un processus entièrement prévu mais plutôt comme des lieux de réflexion et de découverte pouvant devenir des objets d'une analyse subséquente. Ainsi cherchera-t-on à atteindre l'objectif qui consiste à « [p]arvenir à une démarche type pouvant convenir à tout praticien d'expérience ». Je tenterai donc de déterminer quelles activités réflexives le praticien doit effectuer en fonction de la complexité de sa pratique.

Pour ce qui est de l'objectif « aider les praticiens à mener leur réflexion et connaître l'aide qu'il convient de leur apporter », il implique de soutenir les praticiens dans leur réflexion et de recueillir, au fil des discussions, des traces de leurs observations et réflexions à propos de cette aide. Mais comme cette aide nécessite de tenter de comprendre leur situation et leur réflexion sur celle-ci, on pourrait alors considérer que « comprendre la situation et la complexité de la pratique des praticiens actuels » devient aussi, d'une certaine manière, un objectif

de cette recherche. Cela est conforme au tournant réflexif, selon lequel il existe des significations sous-jacentes [aux] actions professionnelles [des praticiens], significations qu'on peut non seulement chercher à découvrir mais qu'on peut aussi aider les praticiens à découvrir eux-mêmes, dans un but d'efficacité (Section 2.4.1). Ici, le chercheur joue donc aussi un rôle d'un accompagnateur.

Quant à l'objectif « [c]onnaître les divers profils de démarches que peuvent suivre les différents praticiens et groupes réflexifs », il implique de respecter les différences lors de l'analyse des données.

Remarque

Ces objectifs de départ correspondent davantage à des intentions générales qu'à des résultats attendus. Il est en effet impossible de prévoir précisément, avant de mener la démarche, jusqu'à quel point il sera possible d'atteindre chacun de ces objectifs, et cela pour les raisons suivantes : 1) cette recherche s'effectue en terrain inconnu; 2) ce sont en partie les participants eux-mêmes qui imposeront le rythme de la démarche — ce rythme constituera d'ailleurs un des facteurs à observer; 3) la réflexion est susceptible de mener à des résultats imprévus et d'ouvrir des portes insoupçonnées; et 4) il est fort possible qu'au fur et à mesure que l'on progressera, le chercheur-accompagnateur précisera sa réflexion et son intervention de façon à ce que la démarche s'accomplisse le mieux possible. Et il convient d'ailleurs d'amener la démarche à un développement optimal, puisqu'on se propose de dégager une démarche type à partir des six démarches réflexives réalisées.

Note : La problématique et l'introduction m'ont amené à formuler quelques questions de recherche qui peuvent par la suite être transformées par un retournement réflexif vers la réflexion des praticiens eux-mêmes sur leur pratique. Ce renversement relève du tournant réflexif et s'apparente aussi à une méthode d'analyse bien connue en sciences humaines, le *questionnement analytique*, qui consiste formuler des questions de recherche qui peuvent être transformées en questions opérationnalisables sur le terrain. C'est cette méthode d'analyse qui sera

adoptée et que j'exposerai, après la présentation des points suivants : éléments constitutifs de la recherche (échantillon et rôles des participants); collecte des données; schéma intégrateur de la démarche réflexive; et nature de la recherche, qui est *exploratoire*, tout en relevant de la *recherche-action-formation*.

5.2 Approche méthodologique

L'approche générale de la recherche est évidemment qualitative et relève d'une *posture réflexive* que j'ai adoptée en tant que chercheur principal dès les premiers moments où le projet de recherche m'a été présenté. Cette posture est issue de quelques savoirs formels (ma connaissance de l'approche réflexive de John Dewey) et de savoirs informels (mon expérience existentielle, professionnelle et pratique de l'enseignement et de la recherche au collégial). Ainsi, l'introduction rappelle-t-elle mes premières réflexions et montre par la suite comment celles-ci orientèrent mon travail lors de la recension des écrits, alors que j'étais en quête d'une *attitude* à adopter dans la recherche. Entendons ici, par attitude, un type de regard à poser sur le réel, et par posture, une position théorique, ou plus précisément « l'état d'une construction de repères théoriques » au moment de la recherche (Paillé, Mucchielli, 2003. p. 49).

Il fallait donc que je choisisse une posture et une attitude à adopter avant que commence l'accompagnement des démarches, une session plus tard, affaire de savoir comment m'y comporter. Ces choix devaient être faits pendant la session de préparation de la recherche, mais devaient aussi être précisés, voire remis en question pendant toute la recherche, soit pendant le déroulement des démarches et de l'analyse. En effet, si je connaissais au départ l'approche réflexive, je connaissais moins la pratique réflexive et sa recherche. Il m'a donc fallu en approfondir ma connaissance au fil de la démarche.

Je rappelle aussi la situation exceptionnelle de départ : j'ai accepté de mener une recherche en pratique réflexive avec des enseignants de philosophie et de français,

langue d'enseignement et littérature. Cette recherche avait d'abord été conçue pour étudier la pratique réflexive d'éducateurs physiques, une discipline où existe déjà une certaine tradition d'enseignement selon une approche réflexive, dans les universités, tout au moins. Cela n'est pas le cas en philosophie, ni en français, langue d'enseignement et littérature, ni dans nombre d'autres disciplines au collégial. J'ai donc cherché d'abord comment transférer la recherche de la discipline de l'éducation physique aux disciplines de la philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature, puis à situer la pratique réflexive dans son rapport à l'approche réflexive en éducation occidentale. J'ai ensuite cherché à connaître l'état de la pratique réflexive au Québec, en particulier dans l'éducation collégiale, et je me suis interrogé sur le rapport qu'il est possible de faire entre la pratique réflexive et l'enseignement au collégial. J'ai aussi cherché, comme je l'ai dit auparavant, quelle attitude je devais adopter comme chercheur en pratique réflexive, pour me rendre compte qu'il s'agit d'aider les praticiens à réfléchir eux-mêmes sur le sens de leur pratique. Cette pratique est conçue comme un « univers d'actions et de signification »; or, dans l'enseignement collégial, et particulièrement dans l'enseignement de la philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature, cet univers est complexe, pour ne pas dire très complexe, voire conflictuel, comme le montre la problématique. J'ai ensuite conçu un cadre théorique, surtout sous forme d'un lexique précis. Ce lexique peut peut-être sembler plus large que nécessaire pour cette recherche, mais son étendue se justifie par le fait qu'il n'en existe aucun dans la littérature.

5.3 Échantillon

Tel que mentionné, la démarche réflexive se poursuit avec six enseignants de philosophie et de français, langue d'enseignement et littérature. Ce choix résulte du transfert du projet Grenier, qui portait sur la pratique réflexive de six éducateurs physiques, à des enseignants de philosophie et de français, langue d'enseignement et littérature, dont je connais mieux le travail.

Plus précisément, il s'agit de quatre enseignantes et de deux enseignants, dans la trentaine et la quarantaine, tous en milieu de carrière. On a déjà dit que l'absence dans le groupe de personnes en début de carrière s'explique par le fait que les participants devaient obligatoirement travailler pendant les trois sessions consécutives de la démarche. On peut aussi remarquer l'absence de gens dont la carrière est plus avancée ou sur le point de se terminer. Choisir des enseignants dont la carrière se poursuivra pendant de nombreuses années permet de préserver la possibilité de retravailler avec les mêmes personnes dans le cadre d'une recherche ultérieure. Cette recherche porterait sur la démarche type qui se dégagera de la présente recherche, appliquée à un échantillon plus grand. Dans cette recherche à venir, ces participants assumeraient alors eux-mêmes le rôle d'accompagnement auprès d'autres enseignants, tandis que le chercheur n'assumerait alors que son rôle de chercheur.

Remarque

Il aurait peut-être été opportun de rassembler des gens des deux sexes dans les deux disciplines, mais cela s'est avéré impossible. Le groupe se compose donc de trois enseignantes de philosophie, d'une enseignante et de deux enseignants de français, langue d'enseignement et littérature. Ces enseignants forment deux paires disciplinaires et une paire bidisciplinaire : deux enseignantes de philosophie; une enseignante et un enseignant de français, langue d'enseignement et littérature; une enseignante de philosophie et un enseignant de français, langue d'enseignement et littérature. Cette répartition dans les équipes offre la possibilité de comparer les démarches des trois ensembles. Il est aussi à noter que le groupe bidisciplinaire provient du cégep Saint-Jean sur le Richelieu, alors que les membres des deux groupes disciplinaires travaillent au cégep du Vieux Montréal.

5.4 Cueillette des données

Le principe de la cueillette des données est simple : il s'agit de recueillir le plus de *traces* possible de la réflexion des praticiens et du chercheur principal. Ces traces objectivent la réflexion et rendent ainsi possible son analyse.

Ainsi, dès le début de la recherche, le chercheur principal couche ses réflexions dans un journal de bord, journal dont il poursuit la rédaction pendant toutes les démarches. Chaque praticien tient lui aussi un *journal réflexif*, de façon plus régulière pendant la première session, où la réflexion sur la pratique est particulièrement intensive. La tenue de ce journal vise deux buts : 1) développer la réflexion personnelle des praticiens sur leur pratique, et 2) alimenter la discussion réflexive tenue chaque semaine en groupe de trois (les deux participants et le chercheur principal).

Les discussions réflexives sont enregistrées sur cassettes et retranscrites, chaque semaine, sous forme de comptes rendus intégraux (*verbatim*). Les praticiens en réflexion peuvent lire ces comptes rendus la semaine suivante et en développer un des thèmes, s'ils le veulent, dans leur journal réflexif personnel.

À la fin de la session de *réflexion sur la pratique*, chacun se livre à une *synthèse* de la réflexion sur la pratique et, pour ce faire, dégage de sa réflexion les questions et principes d'action qui lui paraissent les plus importants et à propos desquels il voudrait faire une expérimentation la session suivante. Cet exercice de synthèse est précédé d'un effort de *représentation graphique* du contenu de la réflexion sur la pratique. Il peut s'agir d'un réseau de concepts (ou une représentation d'un concept) que le praticien juge alors important.

À la suite de la synthèse de sa réflexion sur la pratique, chaque praticien conçoit un projet d'action et de réflexion à mener lors de la session suivante, qui est essentiellement une session d'expérimentation.

À la deuxième session de la démarche, session d'expérimentation, le praticien continue la rédaction de son journal réflexif, qui devient un *journal de réflexion dans et sur l'action*. En fait, chacun revient de façon hebdomadaire sur la réflexion survenue pendant l'action d'enseignement — ce qu'on appelle, en pratique

réflexive, la réflexion-sur-la-réflexion-dans-l'action. Il réfléchit aussi sur le déroulement de son projet d'action, conçu à la fin de la session de *réflexion sur sa pratique*. Il fait aussi porter sa réflexion sur lui-même, en tant que praticien, puisque la pratique réflexive comprend volet identitaire important. Cette session peut aussi être l'occasion de la production d'instruments pour soutenir la conduite et l'analyse de l'action.

À la troisième session, caractérisée par un retour sur la démarche, les praticiens effectuent d'abord une *analyse des comptes rendus intégraux*. Il en font d'abord un bref résumé, puis répondent aux cinq questions suivantes : 1) Quels sont les principaux objets de ma pensée ? 2) Quelles ressemblances y a-t-il entre ma pensée et celle de mon collègue de réflexion ? 3) Quelles différences y a-t-il entre ma pensée et celle de mon collègue de réflexion ? 4) Quelles sont les principales attitudes, valeurs et croyances qui se dégagent des comptes rendus intégraux ? (Cette réflexion prend comme objet le praticien lui-même.) 5) Quelles sont mes réactions sur le contenu de ces comptes rendus intégraux ? (Il s'agit alors d'une réflexion sur la réflexion sur la pratique).

Ensuite, les praticiens procèdent à une *analyse du travail de réflexion dans et sur l'action* de la session d'expérimentation, analyse qui comporte deux étapes. 1) Ils dégagent d'abord leurs apprentissages les plus évidents, ceux dont leur aperception est la plus nette, l'aperception étant définie comme la « prise de conscience claire d'une perception, d'une connaissance » (atilf.atilf.fr/tlf.htm, article « aperception »). 2) Ils reviennent aussi sur le processus de réflexion avant, pendant et après l'action, pour dégager ses effets sur la marche de l'action et sur eux-mêmes comme praticiens (volets pragmatique et identitaire de la pratique réflexive). Ainsi peuvent-ils constater les changements dans leur action et leur identité de praticiens, et se préparer à rédiger un *texte synthèse de la démarche*.

Le dernier travail de la troisième session consiste en un retour sur les apprentissages, qui vise à préparer une *théorisation de la pratique*.

Ainsi, la cueillette des données comprend, lors de la première session (session intitulée *Réflexion sur la pratique*), les éléments suivants : *journal réflexif, comptes rendus intégraux, synthèse de la réflexion sur la pratique, représentation graphique du contenu de la réflexion sur la pratique.*

Lors de la deuxième session (session intitulée *Réflexion dans et sur l'action*), la cueillette est faite à partir du *journal de réflexion sur l'action* et des *éventuels instruments produits pour soutenir la conduite et l'analyse de l'action*.

À la troisième session (session intitulée *Retour sur la démarche et perspectives d'avenir*), la cueillette comprend l'*analyse des comptes rendus intégraux, l'analyse du travail de réflexion-dans-l'action et sur l'action, le texte synthèse de la démarche et la théorisation de la pratique.*

S'ajoute à toutes ces traces de la réflexion praticienne le *journal de bord* du chercheur principal, tenu tout au cours de la recherche, soit lors de la préparation de la recherche, de l'accompagnement des démarches et de l'analyse. Le chercheur pourra y recourir lors de la rédaction de la *métahistoire de recherche*.

Remarques

1) La cueillette de données prévue ne sera pas nécessairement effectuée complètement, puisque la démarche prévue ne sera pas nécessairement menée à son terme. Comme on l'a déjà indiqué, il est impossible de prévoir tout à fait précisément le rythme selon lequel chaque activité réflexive se déroulera, et il est absolument nécessaire d'attendre qu'une activité donne certains résultats avant de passer à l'activité suivante.

2) Les données forment un ensemble gigantesque et ne pourront donc être entièrement analysées ni même présentées, pour deux raisons. Premièrement, la réflexion praticienne est un phénomène à la fois privé et public. Aussi, il convient

de demander aux enseignants en démarche s'ils acceptent que leurs réflexions soient publiées intégralement. Certains peuvent donner leur accord, mais d'autres refuser. Deuxièmement, on ne dispose que d'un temps limité pour analyser les données. Cette contrainte connue dès le début de la recherche a contribué au choix de la méthode d'analyse par questionnement analytique, selon lequel le canevas d'investigation de la recherche est développé et modifié au fur et à mesure de son déroulement. L'ensemble des données est donc pris en considération au cours de ce développement, mais en fin de processus, certaines données sont privilégiées par rapport à d'autres en fonction du développement du canevas. Ce choix des données à privilégier est aussi conditionné par l'objectif de conception d'une démarche type de pratique réflexive. Toutefois, l'ensemble des données sera conservé et restera disponible pour les cinq prochaines années.

La cueillette de données dépend de l'organisation des démarches réflexives. Je rappelle ici que cette organisation est conséquente d'une réorganisation de la démarche prévue par le projet Grenier, à la suite de l'élaboration de la problématique (sur la complexité de la pratique) et du choix de la posture réflexive. Cette organisation de la démarche réflexive est ce qu'on appelle le « schéma intégrateur de la démarche ».

5.5 Schéma intégrateur

Le schéma intégrateur de la démarche découle du devis initial du projet Grenier, de la problématique et du développement de la posture réflexive au moment de sa conception. Du devis initial provient surtout l'organisation de base de la démarche sur trois sessions consécutives; la problématique a donné l'adaptation de ce devis initial en fonction de la problématique de la complexité de la pratique des disciplines concernées; et la posture réflexive se retrouve dans la dénomination des étapes de la démarche réflexive selon le lexique de la pratique réflexive, dont les éléments restent proches pour la plupart des concepts proposés par Donald Schön.

Le projet de recherche Grenier imposait au départ une organisation des démarches sur trois sessions consécutives. Le tableau des activités se présentait comme suit :

| Session de préparation | Session d'expérimentation | Session de retour |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - initiation à la pratique réflexive - détermination des thèmes privilégiés par l' éducateur physique - auto-observation de l'enseignement - choix du thème de la démarche réflexive - conception de l'expérimentation <ul style="list-style-type: none"> - détermination des variables à mesurer pour évaluer les effets de l'expérimentation - création d'outils de mesure des variables choisies - réunion hebdomadaire de <i>l'équipe réflexive</i> - conception de matériel d'enseignement s'il y a lieu | <ul style="list-style-type: none"> - expérimentation de la démarche d'amélioration de l'enseignement - mesure des variables choisies par un pré-test et un post-test - réunions bihebdomadaires de <i>l'équipe réflexive</i> | <ul style="list-style-type: none"> - analyse en équipe des données recueillies par les éducateurs physiques - retour sur la démarche d'amélioration de l'enseignement - conception du modèle personnel de développement de la pratique réflexive - révision du matériel d'enseignement - présentation du modèle personnel de développement de la pratique réflexive aux collègues du collègue |

Ce tableau des activités a été modifié en fonction de la problématique de la complexité de la pratique et du lexique de la pratique réflexive. Le tableau final est le suivant :

| Réflexion sur la pratique | Réflexion dans et sur l'action | Retour sur la démarche et perspective d'avenir |
|---|--|---|
| - initiation à la pratique réflexive et à la démarche | - réunions bihebdomadaires avec <i>l'équipe réflexive</i> | - retour analytique et comparatif sur la première session (réflexion sur la pratique) et la deuxième session (réflexion dans et sur l'action) |
| - réflexion exploratoire sur la pratique à l'occasion de discussions réflexives | - conception, s'il y a lieu, de matériel pour soutenir la poursuite et l'analyse de l'action | - critique de la démarche |
| - réflexion personnelle dans un journal réflexif | - conception de l'expérimentation | - retour, s'il y a lieu, sur les apprentissages et théorisation de sa pratique |
| - détermination des thèmes privilégiés par les participants | - poursuite de la réflexion dans et sur l'action | |
| - choix du thème principal de la démarche réflexive, s'il y a lieu | | |
| - conception du projet d'expérimentation | | |
| - réunion hebdomadaire de <i>l'équipe réflexive</i> | | |
| - conception de matériel d'enseignement, s'il y a lieu | | |

Les raisons de ces changements sont nombreuses :

- En éducation physique, on peut déjà tabler sur l'existence de nombre d'instruments d'analyse développés au cours des 20 dernières années pour l'étude des performances sportives et la formation universitaire aux futurs éducateurs physiques, ce qui permet d'envisager que peu de temps serait nécessaire pour initier les enseignants à la pratique réflexive, leur faire concevoir une démarche d'amélioration de l'enseignement de même que pour créer des outils d'analyse de cette démarche. Cependant, au moment où cette recherche a commencé, ce n'était pas le cas dans les disciplines de la philosophie et de français, langue

d'enseignement et littérature, où la pratique réflexive était un phénomène quasi inconnu.

- Parce que la problématique laisse entrevoir une possible complexité des pratiques d'enseignement de la philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature, il semblait que la réflexion exploratoire de leur pratique par les participants prendrait beaucoup trop de temps pour qu'il leur soit possible de travailler, dès la première session, sur un projet d'amélioration de l'enseignement et de conception d'instruments d'enseignement et d'analyse de cette amélioration. En d'autres termes, lors de la conception du schéma intégrateur de la démarche, il semblait risqué de laisser peu de temps aux enseignants pour réfléchir sur leur pratique, puisqu'ils n'auraient pas la possibilité de prendre conscience de la complexité de leur pratique et à en rendre compte dans leur réflexion. Advenant le cas où des enseignants réussiraient à le faire en peu de temps, ils pourraient toujours prendre de l'avance et commencer à préparer leur projet d'amélioration de l'enseignement.

Ainsi, certaines activités prévues dans le projet Grenier ont dû être retranchées du devis : auto-observation de l'enseignement, détermination des variables à mesurer pour évaluer les effets de l'expérimentation, création d'outils de mesure des variables choisies, expérimentation de la démarche d'amélioration de l'enseignement, mesure des variables en cause par un pré-test et un post-test, analyse en équipe des données recueillies par les éducateurs physiques, retour sur la démarche d'amélioration de l'enseignement, conception du modèle personnel de développement de la pratique réflexive, révision du matériel d'enseignement et présentation du modèle personnel de développement de la pratique réflexive aux collègues du collège. Toutes ces activités étaient, pourrait-on dire, déterminées à l'avance de façon trop précise pour la situation exploratoire de la recherche.

Dans le projet *Démarche de pratique réflexive au collégial*, on a prévu que la première session consisterait en une *réflexion exploratoire sur sa pratique*, pratique

entendue au sens d'« univers d'actions et de significations », et en une brève synthèse de cette réflexion sous forme de réseau des principaux concepts ou thèmes de réflexion, réseau pouvant servir de base à un projet de *démarche réflexive dans l'action* à réaliser sur le terrain pédagogique lors la deuxième session. En d'autres termes, le projet ne consisterait pas nécessairement, pour les praticiens, à améliorer leur enseignement et à analyser cette amélioration, mais seulement à mieux comprendre un quelconque élément de leur pratique à propos duquel la réflexion sur la pratique avait pu susciter une interrogation sans y répondre de façon satisfaisante.

La séquence prévue des activités serait donc la suivante :

Première session :

- présentation des principaux concepts et activités de la recherche
- *discussion ouverte* d'une heure et demie par semaine en petits groupes réflexifs
- réflexion personnelle hebdomadaire des praticiens dans un *journal réflexif*
- lecture des comptes rendus intégraux aussitôt qu'ils sont disponibles
- relevé, par l'accompagnateur, de l'utilisation par les praticiens des concepts de la pratique réflexive, au fil du développement de la réflexion sur la pratique
- création par les praticiens d'un réseau des principaux concepts, thèmes de réflexion, questionnements et principes d'action s'il y a lieu
- conception d'un projet d'expérimentation particulier sur le terrain pédagogique en fonction de ces concepts, thèmes, questionnements et principes pouvant permettre le suivi de la réflexion sur la pratique dans l'action

Entre les première et deuxième sessions :

- adaptation du plan de cours en fonction du projet d'expérimentation

Deuxième session :

- retour en groupe sur le projet d'expérimentation et aménagement du projet
- conception d'instruments, s'il y a lieu, pour la conduite et l'analyse de l'action
- *réflexion hebdomadaire sur l'action*, pendant laquelle une attention particulière est donnée à la *réflexion-dans-l'action* et si possible aux *schèmes d'action*
- mise en commun bihebdomadaire de la réflexion sur l'action en petits groupes réflexifs

Troisième session :

- retour analytique sur les comptes rendus intégraux de la première session
- retour analytique sur le journal de réflexion dans et sur l'action
- retour, s'il y a lieu, sur les instruments d'analyse de l'action ayant pu être conçus et utilisés à la deuxième session
- rédaction d'un texte final incluant un retour sur les principaux apprentissages et une critique de la démarche
- production, s'il y a lieu, d'un *canevas réflexif* dans une perspective de congruence et de théorisation de sa pratique

5.6 Retour métaréflexif

La problématique de la pratique des enseignants de philosophie et de français, langue d'enseignement et littérature, a relevé la complexité de cette pratique, le manque de formation des enseignants en pratique réflexive, l'absence d'un espace réflexif organisé et le manque de considération de l'opinion praticienne de la part des autorités. Une telle problématique laissait entrevoir que la pratique des enseignants en démarche non seulement serait complexe mais comporterait probablement diverses difficultés jamais relevées, discutées, voire conscientisées, qu'il conviendrait d'exprimer, de partager et de résoudre. Or, cette réflexion et ce partage pourraient requérir beaucoup de temps, surtout si des obstacles allaient se présenter. C'est ce qui explique la décision de se concentrer, à la première session, sur la réflexion sur la pratique et sur le partage de cette réflexion. En d'autres termes, la pratique réflexive a, dit-on, pour but d'aider les praticiens dans leur pratique. Dans le cadre de cette recherche en pratique réflexive avec des praticiens d'expérience de l'enseignement au collégial de la philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature, peut-être devrait-on alors se donner le simple but suivant : aider ces praticiens à exprimer et à affronter les éventuelles difficultés de leur pratique. Il serait alors pertinent d'organiser une séquence d'activités qui puisse : 1) favoriser la réflexion et le partage sur la pratique et ses problèmes réels; 2) favoriser la résolution des difficultés repérées. Cette séquence d'activités pourrait alors constituer le cadre d'une *démarche réflexive* considérée comme lieu de développement d'une *pratique réflexive*, attendu que la recherche des problèmes

implique la *réflexion sur la pratique* et que la tentative de les résoudre implique une *expérimentation*, qui implique à son tour la *réflexion dans et sur l'action*. Il ne resterait alors plus que de revenir, à la troisième session, sur le partage de cette réflexion sur la pratique et sur la prise de conscience et la résolution de ses principales difficultés pour en tirer des apprentissages.

En d'autres termes, il était impossible, au début de la démarche, de déterminer exactement ce qu'on pourrait faire. Certes, un schéma intégrateur était prévu, mais il resterait à voir s'il était possible de le respecter en fonction du temps dont on disposait et de ce que voudraient faire les praticiens au cours de leur démarche. De plus, comme on l'a déjà mentionné, il était aussi possible que ma réflexion, comme chercheur principal, se précise au fur et à mesure du développement du travail et l'incite à modifier ce schéma intégrateur. Ainsi je fus amené à considérer les activités avec le premier groupe réflexif comme un *travail d'exploration de la démarche*, ce qui me donnait l'occasion de préciser le schéma de la démarche avec les deux autres groupes. D'ailleurs, le schéma Grenier prévoyait que le premier groupe réflexif commencerait la démarche à la deuxième session de la recherche et que les deux autres groupes réflexifs ne commenceraient la leur qu'à la troisième session. Ce schéma convenait tout à fait à la situation de la recherche *Démarche de pratique réflexive au collégial*, car à la deuxième session, je n'aurais qu'un groupe de réflexion à accompagner. Cela me laisserait alors le temps de développer ma posture réflexive de chercheur, et aussi de travailler à déterminer quelles activités réflexives il convient au praticien de faire en fonction de la complexité de sa pratique, conformément avec l'un des objectifs de cette recherche.

5.7 Calendrier de la recherche

Hiver 2003 : préparation de la recherche

Automne 2003 : session de *réflexion sur la pratique* du Groupe 1 et développement de la posture réflexive

Hiver 2004 : session de *réflexion dans et sur l'action* du Groupe 1 et de *réflexion sur la pratique* des Groupes 2 et 3

Automne 2004 : *retour sur la démarche* du Groupe 1 et session de *réflexion dans et sur l'action* des Groupes 2 et 3

Hiver 2004 : *retour sur la démarche* des Groupes 2 et 3

Automne 2005 : analyse et rédaction du rapport.

Note : Une prolongation du temps pour la remise du rapport a été demandée en raison de l'ampleur du projet, de sa nouveauté et des difficultés qu'a pu entraîner l'adaptation du projet initial à un autre contexte.

5.8 Nature de la recherche

La recherche *Démarche de pratique réflexive au collégial* est d'abord *qualitative*, puisqu'elle relève d'une approche compréhensive des faits humains, en occurrence la pratique des praticiens par eux-mêmes et par un chercheur extérieur. Elle est aussi en ce sens *réflexive* et s'inscrit dans le sillage du tournant réflexif instauré par Donald Schön en 1983 et de la recherche en pratique réflexive, recherche de plus en plus répandue dans l'éducation occidentale tout comme la pratique réflexive elle-même. Elle s'inspire ainsi de la *praxéologie*, qui consiste, selon Lhotellier et Saint-Arnaud en une démarche construite d'autonomisation et de conscientisation de l'agir dans son histoire, dans ses pratiques quotidiennes, dans ses processus de changement et dans ses conséquences (Lhotellier et Saint-Arnaud, 1994).

La recherche est aussi *exploratoire* en ce sens qu'elle implique : 1) l'exploration de leur pratique par quelques enseignants d'expérience au collégial en philosophie et en français, langue d'enseignement et littérature; 2) la cueillette des données de ces explorations et ultérieurement leur analyse par le chercheur à l'aide des concepts et théories de la pratique réflexive — travail qui relève exactement de la *recherche dite exploratoire* (Van Der Maren, J.M., 1996).

La recherche a aussi certaines caractéristiques d'une *recherche action-formation*, car elle implique : 1) la recherche de problèmes et de solutions appropriées; 2) un choix d'actions conséquentes aux solutions des problèmes; 3) la formation en

pratique réflexive au cours de la démarche. Ces trois parties de la recherche sont, autant que faire se peut, articulées en boucles : 1) au fur et à mesure que des problèmes sont ciblés, des indications formatrices en pratique réflexive sont données et des actions pour stimuler la recherche sont effectuées; 2) au fur et à mesure que les solutions aux problèmes sont expérimentées (ce qui constitue en soi une action consécutive à une recherche), une étude de l'action et de ses résultats est menée et des éléments de formation pertinents sont proposés, éléments qui renvoient à l'action, et ainsi de suite (Lavoie, Marquis, Laurin, 1996; Anadon, 2001).

La recherche peut aussi être considérée comme une *recherche développement*, et cela dans les trois formes que lui attribue Van der Maren (1996) : 1) la création de concepts (le concept de réflexion sur la pratique, par exemple, consistant en une application possible de concepts théoriques) ; 2) la création d'objets (les praticiens, par exemple, peuvent parvenir à la production d'instruments de réflexion sur la pratique dont l'explication pourrait mener à des instruments généralisables) ; 3) le développement des habiletés personnelles comme la création d'outils professionnels (puisque les praticiens en démarche sont invités à développer des habiletés réflexives et à acquérir des connaissances qui peuvent leur servir dans leur intervention professionnelle).

5.9 Statut des participants

Dans cette recherche multiforme, les participants seront considérés comme des *sujets qui réfléchissent* et des *cochercheurs*. Ce double statut leur est attribué pour les raisons suivantes : 1) les praticiens réfléchissent sur leur pratique, sondent ses difficultés et décident à quels problèmes ils veulent s'attaquer; 2) ils réfléchissent dans et sur l'action sur le terrain, et ils cherchent à résoudre les difficultés repérées et à construire, si possible, des instruments réflexifs et pédagogiques pertinents; 3) il leur est aussi demandé, à titre de cochercheurs, de porter un regard réflexif sur leur démarche de réflexion sur leur pratique et de réflexion dans et sur l'action. Ce

dernier élément est susceptible d'aider le chercheur principal dans son travail de ciblage des éléments efficaces de la démarche.

Pour sa part, le *chercheur* principal effectue le travail suivant : 1) la structuration du devis de recherche et de la démarche; 2) la cueillette et l'analyse des données en fonction des objectifs mentionnés auparavant. Il joue aussi le rôle d'*accompagnateur* des démarches, qui comprend les tâches suivantes : 1) le soutien des praticiens en démarche lors de leur réflexion respective; 2) leur formation graduelle à des concepts et à des théories de la pratique réflexive, surtout lorsque leur réflexion les en approche et qu'ils peuvent leur être utiles.

5.10 Type de connaissance

Le type de connaissance que cette recherche peut produire est d'abord *pratique*, en ce sens qu'elle peut fournir de l'information sur ce en quoi peut consister une démarche réflexive appropriée au praticien d'expérience au collégial, du moins en enseignement de la philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature. Elle est aussi *ethnographique* et *descriptive*, puisqu'elle donne un portrait de la pratique de praticiens d'expérience et des démarches réflexives qu'ils peuvent poursuivre. Enfin, elle est aussi *théorique*, puisqu'elle présente un lexique précis de la pratique réflexive et tout au moins des éléments du processus de développement de la pratique réflexive chez l'enseignant d'expérience.

5.11 Analyse

Dans son analyse, la recherche s'inspire de l'étude de cas multiples (Yin, 1994). Ce type d'étude a pour but de découvrir des convergences entre les cas, tout en contribuant à l'analyse des particularités de chacun. Cette méthode offre, par opposition à l'étude d'un cas simple, un potentiel de généralisation plus grand si les cas sont assez nombreux, que l'on peut constater des processus et des conséquences dans plusieurs des cas et que l'on peut comprendre comment de tels processus sont influencés par des variables contextuelles locales (Huberman et Miles 1994). Mais cette généralisation n'est possible qu'à des propositions théoriques et non à des

populations ou à des échantillons (Yin 1994). En d'autres termes, on prétend à une généralisation analytique, qui permet d'enrichir et de généraliser des théories, et non à une généralisation statistique où l'on énumérerait des fréquences et des statistiques. Et en ce sens, on peut dire que la recherche est une étude de type instrumental (Stake, 1995) puisque ce n'est pas le modèle personnel de développement d'un individu en particulier que l'on cherche à connaître mais bien le phénomène du développement de la pratique réflexive.

Toutefois, l'analyse de cette recherche repose surtout, comme mentionné plus haut, sur la méthode du *questionnement analytique*.

5.11.1 Stratégie du questionnement analytique et canevas d'investigation

Comme l'écrivent Paillé et Mucchielli : « *Analyser, c'est répondre à des questions.* » (2003, p. 109) Pour eux, le questionnement a de très grandes propriétés : « *Savoir, c'est répondre à des questions.* » (*Ibid.*) Ainsi, il arrive que la stratégie la plus efficace pour comprendre une situation soit de tout simplement poser de bonnes questions. Paillé et Mucchielli se demandent ceci : « Multiplier, dénombrer et croiser les rubriques, les codes ou les thèmes [...] cette façon de faire n'est pas mauvaise en soi, mais convient-elle à toute situation de recherche? » (*Ibid.*) Pas nécessairement, répondent-ils eux-mêmes. Aussi, dans le cas de la recherche *Démarche de pratique réflexive au collégial*, il fut décidé, dès les premiers mois de la recherche et sous les conseils de Monsieur Paillé lui-même, de ne pas recourir à quelque méthode de dénombrement mais plutôt d'adopter une *stratégie de questionnement analytique* qui semblait plus appropriée à la recherche. D'abord, le corpus de données serait déjà trop important pour qu'il soit possible d'en effectuer le dénombrement; de plus, l'adoption de cette stratégie pourrait aussi favoriser la progression de la recherche, parce qu'elle aide le chercheur à concentrer son attention sur ce qu'il cherche à savoir, et l'aide par le fait même à reconnaître l'imprévu lorsqu'il se présente.

La stratégie de questionnement analytique consiste à :

- 1) formuler, sélectionner, ou adapter, selon le cas, les questions opérationnalisant le mieux possible les objectifs recherchés par l'analyste;
- 2) soumettre le matériau pertinent à ces diverses questions, de manière à générer de nouvelles questions, plus précises et en lien avec le corpus, le tout constituant ce que nous appellerons un canevas investigatif;
- 3) répondre progressivement à ces questions en générant, non pas des catégories ou des thèmes, mais des réponses directes sous la forme d'énoncés, de constats, de remarques, de propositions, de textes synthétiques, et de nouvelles questions, le cas échéant.

Les questions du canevas investigatif deviennent ainsi des guides pour l'analyse du corpus, des structures pour les réponses et des balises pour la rédaction du rapport. (*Ibid.*, p. 111)

La méthode comprend trois étapes.

- 1) On formule des *questions de recherche* appropriées.

Les questions de recherche sont les questions premières et ultimes auxquelles une étude s'attache à répondre, et elles ne concernent directement ni les interviewés, ni les données, mais, de façon plus juste, comment le chercheur interagira avec les interviewés et ce qu'il fera avec les données de sorte à pouvoir trouver réponse aux questions de recherche en lien avec la problématique. (*Ibid.*, p. 118)

- 2) On transforme ces questions en *questions opérationnalisables* sur le terrain; pour ce faire, on les met à la troisième personne du singulier. Les questions ainsi transformées ressemblent aux suivantes : « Le sujet peut-il me parler de...? » « Peut-il témoigner de...? » (*Ibid.*, p. 119)

- 3) On parvient ainsi à des *questions d'analyse*, qui ne servent plus à l'approche des sujets pendant la quête des données, mais plutôt à l'interrogation des données elles-mêmes.

Certes, une telle stratégie est d'ordinaire employée dans les recherches où l'on procède par entrevues, puisque les questions opérationnalisables servent directement à la création d'un questionnaire d'entrevue — ce qui n'est pas ici le cas, car on veut plutôt laisser le plus possible les praticiens libres de suivre les méandres de leur propre réflexion. Cette stratégie est néanmoins très appropriée à la recherche parce qu'elle permet au chercheur de : 1) rester proche des *questions de recherche* initiales tout au long de la recherche; 2) classer les données au fur et à mesure des démarches en fonction de ces questions; 3) maintenir la distinction entre son rôle d'accompagnateur et celui de chercheur, puisque ces questions opérationnalisables peuvent l'aider à mieux distinguer ce qu'il veut savoir de ce que veulent savoir les praticiens en démarche eux-mêmes; 4) d'assurer un bon suivi des démarches et d'approfondir la compréhension du phénomène, puisqu'il lui est possible d'ajouter au cours des démarches d'autres questions qui pourraient se poser à propos de leur développement.

De plus, cette façon d'analyser en posant des questions convient tout à fait à mon projet d'étude exploratoire basé sur des concepts et théories de la pratique réflexive. En effet, lorsque des théories « existent, [elles] fournissent les questions de base à l'analyse des situations. Une théorie, en effet, conceptualise les phénomènes et dit comment ces concepts fonctionnent entre eux. Elle propose des façons de voir les choses. » (*Ibid.*, p. 111) Ainsi, au fur et à mesure de la conception du cadre théorique et du déroulement des démarches réflexives, des questions issues de ce cadre et correspondant à ce qui est expérimenté peuvent surgir, et il m'est possible de noter ces questions pour tenter de suivre et comprendre le mieux possible l'usage de la réflexion dans les démarches.

5.11.2 Canevas investigatif

La problématique et l'introduction ont mené à poser quelques questions de recherche ainsi formulées :

Que peut-on apprendre à l'occasion de l'organisation, du déroulement et de l'étude de démarches réflexives de six praticiens d'expérience de l'enseignement de la philosophie, et du français, langue d'enseignement et littérature au collégial, en s'appuyant sur les principaux concepts de la pratique réflexive développés par Donald Schön et ses collaborateurs, et en suivant les principales orientations de la recherche dans le domaine? Telle est la question intégrative, qu'on pourrait, en fonction d'une opérationnalisation, formuler comme suit : Comment le modèle théorique de la pratique réflexive peut-il nous aider à faire face au phénomène de la complexité de la pratique dans l'enseignement collégial? Cela revient à dire, selon ce modèle : comment peut-on aider les praticiens à s'aider eux-mêmes à faire face à la complexité de la pratique?

Les sous-questions sont les suivantes :

- Quels sont les principaux concepts, processus, et théories de la pratique réflexive?
- Comment ceux-ci déterminent-ils l'organisation d'une démarche permettant de faire face au problème de complexité de la pratique des enseignants d'expérience de philosophie, et de français, langue d'enseignement au collégial ?
- Que peut-on apprendre des démarches réflexives de quelques praticiens de ces disciplines à l'aide de ces concepts, processus et théories ?
- Quels profils de démarche suivront les différents praticiens et groupes réflexifs ?
- Quelle aide convient-il d'apporter aux différents praticiens et groupes réflexifs ?
- Quels instruments réflexifs appropriés à leur situation les praticiens en démarche pourront-ils concevoir ?
- Peut-on dégager un modèle type de démarche réflexive des six démarches réflexives réalisées? Aussi, peut-on concevoir une démarche type pouvant convenir à tout praticien d'expérience dans l'enseignement de ces deux disciplines ? De

plus, cette démarche type pourrait-elle convenir aussi à tout praticien d'expérience de toute discipline au collégial, voire à tout praticien, y compris un débutant ?

Et finalement :

- Qu'apprend-on plus spécifiquement à propos des obstacles au développement de la pratique réflexive dans les collèges ?

Des réponses ont déjà été données aux deux premières de ces sous-questions (Quels sont les principaux concepts, processus, et théories de la pratique réflexive ? et Comment ceux-ci déterminent-ils l'organisation d'une démarche permettant de faire face au problème de complexité de la pratique des enseignants d'expérience de philosophie, et du français, langue d'enseignement et littérature au collégial ?) dans le cadre théorique et dans la conception du schéma intégrateur.

Répondre à la troisième sous-question (Que peut-on apprendre des démarches réflexives de quelques praticiens de ces disciplines à l'aide de ces concepts, processus et théories ?) implique qu'on tente de déterminer, à l'aide des principaux concepts, processus, et théories de la pratique réflexive, ce qui se passe pendant le déroulement des démarches. Cela implique aussi qu'on applique les mêmes concepts, processus et théories aux données lors de leur analyse.

La quatrième sous-question (Quels profils de démarche suivront les différents praticiens et groupes réflexifs ?) implique, comme on l'a déjà dit, que l'on détermine les différences et ressemblances entre les démarches et que l'on respecte ces différences. Elle implique aussi que lors de l'analyse des données, là encore, on identifie ces différences et ressemblances et qu'on tente d'identifier certaines caractéristiques importantes de toutes ces démarches.

La cinquième sous-question (Quelle aide convient-il d'apporter aux différents praticiens et groupes réflexifs ?) demande que l'accompagnateur informe les praticiens de ce qui, dans leurs démarches, correspond aux principaux concepts, processus et théories de la pratique réflexive — ce qui permet de répondre à la

troisième sous-question. Or, cette volonté de former les participants en pratique réflexive sera-t-elle toujours appropriée ? Cela sera vérifié sur le terrain par des questions posées aux praticiens à ce sujet et par l'examen de leur interprétation et de leur compréhension de ces concepts, processus et théories. De plus, le travail de l'accompagnateur consiste, entre autres, à suggérer aux praticiens, lorsqu'il juge que c'est approprié, des pistes de réflexion et des idées pour le travail de production pendant le déroulement des démarches. Ces idées ne sont bien sûr pas imposées aux praticiens, qui jugent eux-mêmes les conseils qu'on leur donne et acceptent d'en tenir compte ou non. En d'autres termes, cette recherche repose sur un travail de collaboration, et le chercheur-accompagnateur doit, même s'il a en tête de créer une démarche type particulière, respecter les limites de temps et la volonté des praticiens en démarche.

Dans le cas de la sixième sous-question (Quels instruments réflexifs appropriés à leur situation les praticiens en démarche pourront-ils concevoir ?), il est encore un fois nécessaire de respecter le temps dont on dispose et la volonté des praticiens. Cela implique aussi que l'accompagnateur apporte du soutien à la production des praticiens et qu'il fasse un commentaire sur ce soutien lors de l'analyse des données.

C'est par l'analyse qu'il est possible de répondre à la septième sous-question (Peut-on dégager un modèle type de démarche réflexive des six démarches réflexives réalisées ? Aussi, peut-on concevoir une démarche type pouvant convenir à tout praticien d'expérience dans l'enseignement de ces deux disciplines ? De plus, cette démarche type pourrait-elle convenir aussi à tout praticien d'expérience de toute discipline au collégial, voire à tout praticien, y compris un débutant ?) Toutefois, il est aussi nécessaire que, pendant le déroulement des démarches, le chercheur-accompagnateur travaille en gardant à l'esprit cet objectif tout en respectant la volonté des participants.

Quant à la huitième et dernière sous-question (Qu'apprend-on plus spécifiquement à propos des obstacles au développement de la pratique réflexive dans les collèges, obstacles qui ont été relevés dans le tableau de la situation ?), il est nécessaire de la subdiviser en trois autres sous-questions :

- L'individualisme constitue-t-il vraiment un obstacle au développement d'une pratique réflexive chez l'enseignant du collégial ?
- Le manque de formation constitue-t-il un obstacle réel à une pratique réflexive chez cet enseignant ?
- Que pourraient faire les autorités pour favoriser le développement d'une pratique réflexive chez les enseignants d'expérience ?

Toutes ces questions peuvent être regroupées en fonction des trois paramètres suivants : 1) le modèle théorique; 2) l'aide aux praticiens; 3) la complexité de la pratique enseignante et les obstacles relevés dans la problématique.

De plus, dans la problématique, quelques questions de recherche furent formulées en fonction du *tournant réflexif*, qui a pour but d'aider le praticien à découvrir lui-même le sens de ses actions professionnelles et aussi « ce qu'il sait déjà », comme le dit Schön. Il s'agit, autrement dit, d'orienter plus directement ces questions vers la réflexion pratique, ce qui objective d'emblée la réflexion et permet donc à l'accompagnateur de prendre du recul par rapport à la réflexion et au travail des praticiens en démarche. Ces questions sont les suivantes :

- Comment les praticiens conçoivent-ils eux-mêmes la complexité de leur pratique et comment y réagissent-ils ?
- Qu'est-ce que les praticiens apprennent de la réflexion sur leur pratique ? Quels sont les principaux problèmes qu'ils constatent et quelle action veulent-ils accomplir pour y remédier ?
- Qu'est-ce que les praticiens apprennent de la réflexion sur l'action et de la réflexion-dans-l'action (principaux modes de réflexion de la pratique réflexive) ?
- Que pensent-ils de ces activités réflexives ?
- Quels instruments réflexifs les praticiens peuvent-ils concevoir ?

- Quelle aide convient-il d'apporter aux praticiens dans leur réflexion ?

Par ailleurs, un des buts de la recherche en pratique réflexive, selon Cris Argyris, est d'aider les praticiens à parvenir à la *congruence*. Pour y arriver, il est nécessaire de formuler certaines questions de façon à atteindre ce but (la congruence) et à pouvoir vérifier par l'analyse s'il a été effectivement été atteint. Ces questions sont formulées comme suit :

- Quels exercices réflexifs favorisent le développement de la congruence chez le praticien ?
- Comment ces exercices favorisent-ils le développement de cette congruence ?
- Quels instruments réflexifs les praticiens peuvent-ils concevoir de façon à favoriser le développement de cette congruence ?

De plus, d'autres questions ont été soulevées dans la problématique, à propos de l'enseignement universitaire donné aux futurs enseignants des niveaux primaire et secondaire :

- Sur quels objets la réflexion des praticiens se pose-t-elle ? Porte-t-elle surtout sur des stratégies pour réaliser des objectifs ministériels ou institutionnels ou sert-elle à remettre en cause la pertinence sociale, pédagogique, voire éthique des objectifs eux-mêmes ?

Ces questions sont donc ajoutées au canevas investigatif de départ.

Il ne reste plus, pour compléter le canevas investigatif de départ, qu'à rappeler quelques interrogations que la notion de *tournant réflexif* a permis de soulever à propos des praticiens d'expérience au collégial. Ces interrogations, déjà mentionnées dans l'introduction, sont les suivantes :

- La situation d'apprentissage des praticiens de l'enseignement collégial, qui ont dû apprendre leur métier « *sur le tas* », peut-elle avoir provoqué de la confusion dans l'ensemble des savoirs pratiques ? Si oui, ne convient-il pas d'y mettre de l'ordre par la pratique réflexive ?

- Comment le praticien de l'enseignement collégial se situe-t-il par rapport à la figure du praticien réflexif qui utilise la réflexion-dans-l'action pendant qu'il agit et qui apprend de ses improvisations à l'occasion d'une réflexion sur, avant et après l'action ?
- Le praticien de l'enseignement collégial éprouve-t-il dans sa pratique un problème d'*arrimage* avec les autres niveaux d'enseignement, particulièrement avec le niveau universitaire, fortement théorique, dont il a reçu sa formation ?

Il apparaît clair que ces trois questions orientées vers le praticien et inspirées par la théorie de la pratique réflexive peuvent aider à mieux comprendre le praticien en réflexion.

Note : Toutes ces questions font partie du canevas d'investigatif de départ. Elles ne seront cependant pas nécessairement reprises telles quelles lors de l'analyse finale des données, le canevas étant, comme on l'a déjà mentionné, un objet en développement. Certaines questions pourront même être retranchées et d'autres ajoutées.

6. Analyse et Résultats

6.1 Retour métahistorique sur la préparation à la poursuite des démarches

La conception et le développement de la problématique et du cadre théorique ont permis d'en savoir plus sur la complexité de la pratique de l'enseignement du français, langue d'enseignement et littérature, et de la philosophie au collégial et sur le modèle théorique de la pratique réflexive, tout au moins celle d'orientation schönienne. De plus, une brève étude de la recherche dans le domaine a montré que si celle-ci ne préconise pas d'approche unique de la réflexion, elle repose néanmoins sur le principe que toute action professionnelle est porteuse de significations qu'on peut découvrir par la réflexion. Ainsi, la recherche en pratique réflexive part-elle à la découverte de telles significations, mais elle peut parfois consister en une réflexion du chercheur sur l'action professionnelle, ou, ce qu'elle est dans la plupart des cas, en une tentative d'aider le praticien à les découvrir lui-même, dans un but d'efficacité.

L'aspect de la recherche qui porte sur l'aide au praticien m'a enthousiasmé lorsque je la découvris, en particulier la participation active dans l'accompagnement des démarches. Mais cet aspect a aussi généré en moi, pendant un certain temps, un doute sur ma capacité de le faire correctement, néophyte que j'étais alors dans le domaine. Certes, je me disais que si je m'engageais dans cette aide aux praticiens, j'adopterais aussi une *stratégie d'étude continue* des démarches à l'aide des théories et concepts de la pratique réflexive, pensant que plus je comprendrais, plus mon acte d'accompagner gagnerait en efficacité. Je me demandais aussi, cependant, si cela était suffisant. Il me faudrait, quoi qu'il en soit, aussi considérer a priori que l'accompagnement du Groupe 1, dont la démarche selon le devis Grenier commençait une session avant celui des deux autres groupes, pourrait contenir des errances, possibilité qui m'obligeait à considérer la démarche du Groupe 1 comme exploratoire. Aussi, est-ce ce que je décidai : la démarche du Groupe 1 serait d'emblée considérée comme étant à la fois *exploratoire, indéterminée et référentielle*. J'en avertirais bien sûr les deux praticiennes de l'enseignement de la philosophie qui s'étaient déjà déclarées intéressées à participer à la recherche, leur disant que c'était dans leur démarche que je chercherais à découvrir comment se manifestent les théories et concepts

de la pratique réflexive, et qu'on découvrirait ensemble ce à quoi peut ressembler une démarche de pratique réflexive pour un praticien d'expérience.

De plus, je résolus d'accorder une attention particulière, pendant l'accompagnement de la démarche du Groupe 1, à la question principale de la recherche qui concerne l'aide aux praticiens en démarche, et de la traiter, comme toutes les autres d'ailleurs, de façon progressive, en accord avec la stratégie du questionnement analytique. Cette question se formule comme suit : *Quelle aide convient-il d'apporter aux différents praticiens et groupes réflexifs?* En d'autres termes, quelles réponses et quelles autres questions cette question principale générerait-elle pendant l'accompagnement de la démarche du Groupe 1. Cela me paraissait être d'une grande importance, car selon ce que je découvrirais, je pourrais améliorer ma façon d'accompagner les Groupes 2 et 3, dont les démarches commençaient un trimestre après celle du Groupe 1.

Remarque : la stratégie du questionnement analytique invite : 1) à formuler des questions en fonction des objectifs de recherche ; 2) à soumettre le matériau pertinent à ces diverses questions, de manière à générer de nouvelles questions, plus précises et liées au corpus ; et 3) à répondre progressivement à ces questions en générant des réponses directes sous la forme d'énoncés, de constats, de remarques, de propositions, de textes synthétiques, et de nouvelles questions, le cas échéant. (Paillé, Mucchielli, 2003). Dans le cas de cette recherche, cette stratégie nourrit le questionnement pendant tout le déroulement des démarches. En d'autres termes, pendant les démarches, le chercheur et accompagnateur garde à l'esprit ses questions de départ et s'y rapporte, autant que faire se peut, lors de sa réflexion hebdomadaire dans son journal. Et ici, en raison de mon inexpérience en tant qu'accompagnateur, il me semblait particulièrement approprié de porter une attention spéciale au développement de cette question.

6.1.1 Ajouts au canevas d'investigation

Avant même de commencer la démarche réflexive du premier groupe réflexif, j'inscrivis en première page de mon journal de bord quelques questions liées directement aux

opérations réflexives de la première session et à l'aide aux praticiennes en démarche. Ces questions sont les suivantes:

- 1) la première session de la démarche consiste en une expérience de *réflexion sur la pratique* au moyen de la *discussion* en petit groupe et de la réflexion personnelle dans un *journal réflexif*; qu'en sera-t-il alors du *contenu* de ces discussions et de ces réflexions personnelles et comment seront-elles liées au problème de la complexité ?
- 2) Qu'en sera-t-il également du processus de *réflexion* au fil de ces exercices, et comment les concepts et théories de la pratique réflexive pourront-ils l'éclairer ?
- 3) Qu'en sera-t-il de l'*aide* qu'il conviendra d'apporter aux praticiens au cours de cette session (en l'occurrence aux praticiennes, puisqu'il s'agit de deux femmes) ?

En d'autres termes, les trois objets principaux d'observation sont : 1) le contenu des discussions et son lien avec la problématique; 2) le processus réflexif et son lien avec les concepts et théories de la pratique réflexive; et 3) l'aide aux praticiens, en conformité avec la recherche en pratique réflexive, qui favorise cette aide, et avec mon besoin, à ce moment, d'en savoir le plus possible sur ce point. Les réponses à ces questions pourraient provenir de mes observations et de mes réflexions, mais aussi des praticiennes elles-mêmes — les observations qu'elles pourraient faire à propos de la démarche et les demandes d'aide qu'elles pourraient formuler. En d'autres termes, l'opération principale des praticiennes en première session de démarche consistera à réfléchir sur leur pratique d'enseignement, mais elles seront aussi invitées dès le début du travail réflexif à le commenter le plus souvent possible et à manifester leurs besoins d'aide. Il en a déjà été question dans la méthodologie : tous les participants à la recherche sont d'emblée considérés non seulement comme des praticiens en réflexion mais aussi comme des cochercheurs. Peut-être d'ailleurs faudrait-il aussi les considérer comme des cocréateurs de la démarche, puisque le schéma intégrateur de départ sera réaménagé au fur et à mesure de leur expérimentation. Chose certaine, du moins à ce moment, c'est que les commentaires des praticiennes du Groupe 1 sur le travail réflexif et sur l'aide dont elles pourront ressentir le besoin sont particulièrement importants, car leur démarche est le lieu où on expérimente pour la première fois le concept de démarche et son schéma intégrateur, lequel est sujet à des modifications à appliquer dans les démarches ultérieures des Groupes réflexifs 2 et 3. Cette position particulière, les participantes du Groupe 1 la connaissent et sont prêtes à en

assumer la responsabilité et à subir le désagrément éventuel que pourrait occasionner une errance.

De plus, à ces questions écrites en première page du journal de bord et au canevas d'investigation de la recherche présenté dans la méthodologie, j'ajoutai, afin de peut-être mieux soutenir le regard chercheur et l'action d'accompagnement, quelques questions plus précises :

- 1) Qu'en sera-t-il de la dynamique des rencontres (aide ou affrontement; écoute de l'autre ou non; tentative de cocréation ou non) ?
- 2) Quelles formes prendront les discussions? Se livrera-t-on parfois à une réflexion-dans-l'action, à une coconstruction improvisée des praticiens? La discussion sera-t-elle dialectique ou monologuante ?
- 3) L'accompagnateur sentira-il le besoin d'intervenir, et si oui, pour quelles raisons? (Le fera-t-il pour débloquer la discussion, pour aider le praticien dans sa recherche de sens, pour former à la pratique réflexive, etc.?)
- 4) Pourra-t-on observer des opérations réflexives particulières, telles une utilisation de la double boucle d'apprentissage, une réflexion pragmatique ou identitaire ?
- 5) De plus, puisqu'il s'agit de discussion et donc de langage, pourra-t-on trouver dans celui-ci quelque chose qui relève des stades de développement du praticien réflexif, tel que présentés par Donnay et Charlier ?

On verrait bien à l'usage si de telles questions seraient pertinentes et utiles, tout comme on verrait aussi, sur le plan du contenu, les sujets qu'aborderaient les praticiennes, les points qui les intéresseraient, les questions, les difficultés et les problèmes qu'elles soulèveraient.

6.1.2 La session 1 du Groupe 1 et le schéma intégrateur de départ

Selon le schéma intégrateur de départ de la démarche, la première session de la démarche est divisée en trois parties : 1) discussion et réflexion personnelle dans le journal de bord; 2) synthèse des discussions et de la réflexion pour en tirer quelques principes opératoires et questions principales pouvant être sujettes à expérimentation; et 3) préparation d'un projet d'expérimentation pour la deuxième session. Comme la session dure 15 semaines, on prévoit au départ que chaque partie durera 5 semaines. On verrait bien à l'expérience quel serait le rythme de déroulement réel, ce qu'il faudrait retrancher ou ajouter à ce schéma de départ.

6.2 Introduction à l'analyse et aux résultats

Le corpus des données de la recherche *Démarche de pratique réflexive au collégial* est gigantesque. Aussi, est-il approprié de couper et choisir ce qui sera analysé de façon plus détaillée, afin d'une part économiser du temps, et d'autre part, de diriger l'attention du lecteur sur certains objets plutôt que sur d'autres. Les règles qui ont déterminé ce choix sont les suivantes : *sont retenus pour fin d'analyse détaillée les données qui furent particulièrement significatives pour la progression des démarches, et celles qui peuvent être particulièrement significatives pour l'énoncé d'une démarche type*. Certes, en procédant ainsi, certains contenus réflexifs seront négligés ; cependant, ce choix dans le corpus permettra au moins de tendre vers l'objectif de recherche d'une démarche type, de répondre à un besoin d'économie de temps et de pages, et, en partie du moins, de donner une certaine dimension métahistorique au rapport, en présentant une image de la progression des démarches elles-mêmes et de leur compréhension. Au fil du rapport, des commentaires pourront être faits à propos des éléments qui ont pu être négligés ou moins analysés, et il pourra aussi être expliqué pourquoi ces éléments prennent moins de place dans le rapport.

De façon générale, sont retenus pour fin d'analyse détaillée, dans le cas de la session 1, les travaux du Groupe 1 ; dans le cas de la session 2, surtout les travaux d'un membre du Groupe 1 et d'un membre du Groupe 2; et dans le cas de la session 3, surtout les travaux des deux membres du Groupe 3. Les raisons de ces choix sont exposées dans les paragraphes qui suivent.

Dans le cas des travaux des deux membres du Groupe 3 à la session 3, le choix de leur présentation et de leur analyse s'imposait, car ces travaux consistent en des théorisations complètes de l'action d'un cours dans un cas, et de l'intégrité de sa pratique, dans l'autre cas. Ces travaux représentent donc des références pour l'énoncé d'une démarche type.

Dans le cas de la session 2, les travaux de P2, membre du Groupe 1, et de P3, membre du Groupe 2, furent retenus pour des raisons différentes. Dans le cas des travaux de P2, commencés à la session 2 et terminés à la session 3, là encore, on peut dire que le choix de

leur présentation s'imposait, car ils constituent, en fait, les fondements de la démarche type. Plus exactement, cette praticienne a conçu à partir de *principes* découverts lors de la session 1, session de *réflexion sur la pratique*, une action qui devait lui permettre de mettre en œuvre ces principes lors de la session de *réflexion dans et sur l'action*, session 2 de la démarche. Elle a aussi conçu, avant de se livrer à cette action, un *canevas de réflexion sur l'action* qu'elle a développé pendant et après le cours de cette action, pour enfin parvenir à la production d'un *cadre de pratique* qui pourrait par la suite lui servir dans son travail de praticienne de l'enseignement. Or, il s'est avéré non seulement que cette suite d'opérations a servi à l'accompagnateur de référence pour le soutien aux praticiens des Groupes 2 et 3 dans leur session de *réflexion dans et sur l'action*, et pour l'aide aux praticiens du Groupe 3 dans leur travail de *théorisation*, mais aussi qu'elle correspond à la structure de base de la démarche type. Aussi était-il inévitable qu'on présente ces travaux et qu'on les discute.

Quant aux travaux de P3 à la session 2, on les a retenus parce qu'ils permettaient mieux que tout autre de traiter d'une opération réflexive fondamentale en pratique réflexive, la réflexion-dans-l'action, et de montrer le lien souterrain qui peut se tisser entre la réflexion sur la pratique et la réflexion dans et sur l'action — ce qui est très important pour l'énoncé d'une démarche type.

Comme il a déjà été mentionnée, c'est lors de la première session de démarche du Groupe 1 que j'ai cherché à découvrir pour la première fois comment pouvaient se manifester, dans la réflexion d'un praticien d'expérience, les concepts et théories de la pratique réflexive, et ce que pouvait représenter l'accompagnement d'un groupe réflexif. Aussi, pendant le déroulement de cette session, j'ai beaucoup réfléchi dans mon journal de bord, faisant ce qu'on peut appeler de l'analyse de route, et immédiatement après la fin de la session, j'ai aussi fait de l'analyse de contenu. Tout ce travail avait pour but de développer ma compréhension de ce qui se passait dans la démarche ; une meilleure compréhension pourrait améliorer l'accompagnement que je ferais avec les Groupes 2 et 3 ; et un accompagnement plus appropriée à ces groupes contribuerait au développement de leurs démarches.

Or, il s'est passé ceci dans les faits : à l'occasion de la première session de réflexion du Groupe 1, ma compréhension de la démarche a progressé de façon importante, notamment en ce qui concerne la mise en rapport entre la théorie de la pratique réflexive et la réflexion praticienne, ainsi que la connaissance de quelques éléments qui pourraient être des caractéristiques importantes d'une démarche réflexive. De plus, en matière d'accompagnement, cette session 1 du Groupe 1 m'a mené au constat que soutenir les praticiens dans l'explicitation de ce qu'ils désirent partager est ce qui est le plus pertinent de faire pour favoriser la réflexion sur la pratique.

Il faut admettre qu'il est difficile, voire impossible d'évaluer exactement quel a pu être l'effet réel de cette progression sur le développement des démarches réflexives des Groupe 2 et 3, et que ce que j'ai découvert lors de la session 1 du Groupe 1 était encore alors de l'ordre de l'hypothèse. Cependant, il est certain que ces connaissances me furent utiles lors de l'accompagnement de la session 1 des Groupes 2 et 3, et qu'elles m'ont sans doute évité d'errer dans mes expériences.

Par conséquent, en raison de la nature métahistorique du rapport, il apparaît pertinent de rendre compte, en partie du moins, des réflexions que j'ai pu faire pendant cette session. De plus, comme la stratégie du questionnement analytique prévoit que l'analyse finale développe ce qui a été commencé, je procéderai par la suite à une analyse plus complète des comptes rendus intégraux (« verbatims ») de cette session. L'analyse de la session 1 des deux autres groupes ne sera alors que comparative. En d'autres termes, on ne fera qu'y vérifier les résultats de l'analyse des comptes rendus intégraux du Groupe 1 et les compléter, au besoin.

Cela dit, je souligne à nouveau qu'il faut absolument faire des choix à propos de ce qu'on analyse dans le détail, le corpus de données étant gigantesque et le temps à accorder à cette analyse étant limité. C'est là une remarque importante qui concerne toute la présentation de l'analyse et des résultats. On ne retiendra alors de ce corpus, pour fin d'analyse plus complète, voire de présentation, que ce qui apparaît, lors de l'analyse de route, particulièrement significatif pour la progression de la démarche, incluant celle de la

compréhension chez l'accompagnateur, ou pour l'objectif final d'élaboration d'une démarche type de pratique réflexive.

6.3 Analyse des discussions du groupe 1

6.3.1 Composantes de l'analyse des discussions du Groupe 1

L'analyse des discussions du Groupe 1 comprend trois parties, soit un *résumé*, un *commentaire inscrit au journal de bord de l'accompagnateur*, et une *analyse des données* proprement dite. Le *résumé* présente le contenu principal des discussions et un aperçu de leur déroulement sous forme d'étapes. Il est censé être le plus objectif et le plus descriptif possible, mais il implique aussi une part d'évaluation, notamment dans la division en étapes. Le *commentaire*, pour sa part, relate tel quel — sauf quelques corrections de formulation mineures — ce qu'a écrit l'accompagnateur dans son journal de bord pendant le suivi des démarches. L'écriture en est, de façon générale, assez analytique, au sens où, même si je ne me livrais pas à ce moment à une analyse systématique, je tentais quand même de mettre en évidence des aspects des discussions qui m'apparaissaient alors particulièrement significatifs, notamment en matière de contenu, de processus de discussion et de réflexion, et d'aide aux praticiennes; aussi, j'essayais déjà d'interpréter ce qui se passait, surtout à l'aide des concepts et théories de la pratique réflexive. Quant à l'*analyse des données*, il s'agit d'une interrogation à propos de toutes les composantes de la réflexion sur la pratique, soit la dynamique des discussions et de la réflexion, l'aide aux praticiennes, les praticiennes comme telles dans leur rapport à la réflexion et à la discussion, et la complexité de la pratique. L'interrogation porte aussi sur la progression de la démarche. L'écriture en est alors analytique, mais cette analyse ne vise cependant pas à tout classer. Elle a plutôt pour but de pousser plus loin la réflexion. En d'autres termes, chaque sujet de questionnement peut devenir le lieu du développement d'une réflexion qui met en rapport divers éléments des démarches, de la théorie de la pratique réflexive ou d'une autre théorie pertinente.

6.3.2 Le Groupe 1

Le premier groupe réflexif est constitué de deux enseignantes de philosophie en milieu de carrière. L'une a enseigné à trois cégeps différents. et l'autre, à un seul. Fait particulier :

elles se connaissent déjà bien. Elles ont partagé un bureau pendant quelques années et ont déjà souvent discuté ensemble avant de s'engager dans la démarche. Remarquons toutefois que cette particularité était un simple hasard et n'a pas du tout constitué un motif de sélection de leur participation à la recherche.

6.3.3 Les rencontres

6.3.3.1 Rencontre 1

La première rencontre n'implique pas de discussion. Le chercheur n'a fait que présenter la recherche, son fonctionnement, et expliquer brièvement la problématique, notamment les composantes de la pratique, et quelques notions de pratique réflexive, notamment la figure du praticien réflexif. Il a aussi demandé aux praticiennes de réfléchir, jusqu'à la prochaine rencontre, à ce dont elles aimeraient discuter.

6.3.3.2 Rencontre 2

Résumé de la discussion 1

La première discussion passe par six étapes.

- 1.1) P1 et P2 posent des questions.
- 1.2) P2 décrit alors ce qu'elle fait ou tente de faire en classe.
- 1.3) P1 pose la question de la spécificité de leur enseignement.
- 1.4) P2 répond à cette question.
- 1.5) P1 réplique à cette réponse.
- 1.6) P1 et P2 cherchent un consensus.

- 1.1) P1 et P2 posent des questions.

P2 ouvre la discussion en mettant sur le tapis la question de l'*insécurité du système d'éducation collégiale*. P1 lui répond que, personnellement, la menace de disparition du système collégial ne l'inquiète pas vraiment, mais que la question de l'*identité* du professeur de philosophie à l'intérieur de ce système suscite davantage son intérêt. En

effet, le professeur est-il davantage enseignant ou philosophe? Ce n'est pas toujours clair. S'identifie-t-il davantage au groupe des enseignants ou au groupe des philosophes? Le philosophe est un idéateur qui, souvent, fonctionne davantage dans le monde des idées que dans le monde humain, alors que l'enseignement comporte quelque chose de très incarné, de très concret.

1.2) P2 décrit alors ce qu'elle fait ou tente de faire en classe.

P2 réplique en affirmant qu'effectivement, son enseignement fonctionne en partie sur des éléments de l'ordre des idées, mais que le monde humain, le monde des étudiants, n'en est pas oublié pour autant. En fait, elle tente justement de faire en sorte que « [...] ce par quoi passent les élèves, autant dans leurs lectures que dans leurs travaux, les amène ailleurs dans leur questionnement. » Certes, l'effet réel à plus long terme de ce travail dans la vie des élèves reste incertain, car elle n'a pas souvent l'occasion de vérifier des résultats chez des anciens élèves. Néanmoins, il arrive parfois que des étudiants lui rapportent que quelque chose a changé dans leur attitude face au monde à la suite de leur cours de philosophie, et alors, elle peut tout au moins se dire : « Ah, la graine a été plantée. » (En d'autres termes, quelque chose a changé dans leur pensée.) Aussi, définit-elle d'abord son métier comme un *éveil de la curiosité et du questionnement*. Elle stimule chez des jeunes gens le questionnement sur le monde dans lequel on vit — ce qui est de l'ordre du développement de la curiosité et de la fonction critique, toutes deux fondamentales en philosophie.

1.3) P1 pose la question de la spécificité de leur enseignement.

P1 réplique alors qu'elle comprend la position de P2, mais que les sciences sociales peuvent avoir un effet semblable. Aussi, définir le métier par l'éveil de la curiosité est-il probablement insuffisant, pas assez distinct. Quelle est donc la *spécificité* de la philosophie et de son enseignement ?

1.4) P2 répond à cette question.

P2 remarque alors que, sur le plan disciplinaire, les sciences apportent des réponses et enseignent des contenus particuliers, alors que la philosophie se spécialise dans le questionnement. De plus, elle est plutôt une occasion de *faire des liens* entre différents contenus pouvant provenir d'œuvres philosophiques, de discours scientifiques, d'œuvres d'art et de l'expérience personnelle. C'est du moins ce qu'elle constate dans sa façon d'enseigner. Elle fait constamment des liens entre différentes idées et faits, puisant un peu partout, et elle invite ses étudiants à faire de même. De plus, remarque-t-elle, l'enseignement de la philosophie au collégial comporte une autre spécificité, à savoir qu'elle fait partie de la formation générale et qu'elle est donc une formation qui s'adresse à tous.

1.5) P1 réplique à cette réponse.

P1 est d'accord avec P2, mais demande alors pourquoi, au sein de cette formation pour tous, n'offre-t-on pas un cours de sciences humaines ? Cela serait d'autant plus approprié que cette formation poursuit des visées très différentes de celle de la philosophie. D'une part, on enseigne une langue seconde dans les cours d'anglais, et d'autre part, on enseigne une discipline comme la philosophie, qui est plutôt de l'ordre d'une formation en profondeur, donc une formation plus fondamentale que générale.

1.6) P1 et P2 cherchent un consensus.

Rendues à cette étape de la discussion, toutes deux se mettent à construire ensemble une définition du métier qui à la fois situe le travail d'enseignant de philosophie dans le système et précise l'identité du professeur de philosophie: « On est professeur, au collégial, en formation générale, de philosophie. Et il faut l'entendre dans cet ordre. » C'est là le premier consensus.

À la fin de la rencontre, P1 commente ainsi le cheminement : « On se ramène en des endroits où on ne pensait pas aller. » En effet, la première discussion a été remplie de surprises : affirmation ici, questionnement là et découverte commune. Comment cette réflexion se poursuivra-t-elle ? On s'entend alors pour que les P notent dans leur journal réflexif ce qui revient à leur esprit de leur première discussion. On ne peut, en effet, avoir sur le champ le compte rendu intégral (« verbatim ») de la discussion, et le retour ne sera donc pas systématique. Aussi en profitera-t-on pour voir si quelque élément particulier de la discussion revient à la pensée pendant la semaine et invite ainsi à un éventuel développement. L'accompagnateur ajoute aussi la prescription d'une réflexion sur le thème de la compétence, thème qui lui a été inspiré par une remarque faite au passage par P2, à savoir que la stimulation du questionnement est peut-être de l'ordre de la compétence que les cours de philosophie peuvent et doivent amener les élèves à développer.

Commentaire au journal de bord

Quelques jours après la première discussion, l'accompagnateur-chercheur reçoit le compte rendu intégral de la discussion et, après sa lecture, écrit dans son journal la réaction suivante, qui se réfère aux stades de développement de la pratique réflexive selon Donnay et Charlier :

À la suite d'une question énoncée par sa partenaire, une P dans un état d'insécurité s'en remet directement et immédiatement à son *expérience de terrain* et adopte un discours personnel qui relève du stade du *praticien réfléchi*, premier stade du développement d'une pratique réflexive selon Donnay et Charlier. Elle partage d'ailleurs une anecdote de pratique importante pour elle. Une étudiante lui a dit récemment qu'elle avait développé dans sa vie une attitude de *questionnement* par rapport au monde à partir de son cours de philosophie, et cela est présenté par la praticienne comme étant l'expression d'un sens fondamental de son travail. L'autre P alors élèvera le discours au niveau 2 du développement, soit au niveau de discours du *praticien réflexif*, qui est plus abstrait et comparatif, ce qui permet la remise en question. Il s'ensuit une *réflexion-dans-l'action* où toutes deux construisent ensemble une connaissance générale qui pourrait être proposée à tout praticien de leur discipline dans le système collégial. L'ensemble de la discussion, du moins de l'anecdote sur la pratique jusqu'à la connaissance générale, prend étrangement la forme d'une *analyse de pratique*, et cela sans qu'on ait préalablement discuté de cette forme de travail réflexif. Le résultat constitue une *définition extraordinairement synthétique, qui à la fois situe l'enseignant de philosophie dans le système et ordonne son travail*. Cette définition est du niveau de langage que Donnay et Charlier attribuent à l'*acteur-chercheur*, niveau de langage où l'on peut discuter de façon plus théorique.

D'ailleurs, une P remarque qu'il y a peut-être eu errance dans le discours institutionnel quand on a cessé de parler du concept de formation fondamentale lors de l'instauration de l'« approche par compétence ». En d'autres termes, elle adopte une position critique à l'égard du système.

Il ajoute aussi les notes suivantes :

Une P réagit de façon émotionnelle au contexte général de menace qui pèse à ce moment sur l'enseignement de la philosophie. Toutefois, il est aussi possible que le fait que les P se connaissent déjà bien et aient souvent échangé auparavant sur leur pratique — elles partagent depuis déjà quelques années le même bureau — y soit pour quelque chose dans l'émotion. En effet, une P a une facilité à remettre les choses en question, et cela, l'autre le sait. Peut-être cela explique-t-il pourquoi elle remarque qu'il y a des valeurs auxquelles elle tient et qu'il ne serait pas profitable de remettre en question : « Il y a des choses qu'on peut remettre en question, mais pas tout. »

Ce premier échange entre ces deux praticiennes d'expérience montre que la discussion peut être le lieu de l'expression de *questions* relatives à différents éléments de la pratique. Elle peut aussi être le lieu de l'expression de ce que font les praticiens dans leurs classes et de l'expression de *valeurs* importantes sur lesquelles on peut réfléchir sans toutefois les attaquer, puisque la personne est directement liée à ce qu'elle pense de sa pratique.

En résumé, dès la discussion 1, la situation de réflexion semble en quelque sorte établie, de même que quelques règles de fonctionnement : il y a là deux individus différents avec des pratiques différentes; elles peuvent réfléchir ensemble sur leur propre pratique et sur celle de l'autre; il arrive même que l'une remette en question la pratique de l'autre, mais elle doit alors prendre garde à ceci : il y a des éléments de la pratique, des valeurs particulières, qui peuvent être liés à des émotions et le respect s'impose.

Sur le plan de la dynamique, remarquons aussi que la discussion se construit un peu comme une réflexion philosophique : d'abord, on expose une problématique, puis des points de vue s'affrontent et on parvient, à la suite d'une analyse, à une résolution. Mais la phase de résolution ne consiste pas seulement en une synthèse, elle apporte aussi des éléments nouveaux, produits d'une réflexion-dans-l'action à laquelle se livrent ensemble les deux praticiennes.

Analyse

À propos de la discussion 1

Le résumé de la discussion montre une *structure* très *dialogique* dans son ensemble. Les pensées d'abord s'opposent, puis on parvient à une certaine solution, un premier consensus. Remarquons toutefois qu'a dû s'installer un dialogue au sens propre, soit au sens d'« [...] échange au cours duquel le malentendu n'est pas un accident, mais un phénomène normal comme dans tout acte de communication », un dialogue qui « [...] prend la différence et l'altérité pour acquis, [et qui] travaille à partir des écarts qui séparent les interlocuteurs » (*Pédagogie médicale*, volume 2, numéro 2, mai 2001).

En effet, la *dynamique de la rencontre* comprend sa part d'*émotion*. En fait, dès le début de la discussion, la question identitaire d'une P semble être reçue par l'autre comme quelque chose de menaçant, quelque chose qui lui rappelle des arguments des opposants à la philosophie dans le système, et elle a répondu du tac au tac. Par la suite, les choses se sont calmées pour un certain temps, mais une certaine tension est ensuite remontée jusqu'à ce que l'accompagnateur intervienne et invite à l'explication.

À la suite de cette explication, un renversement s'opéra dans la dynamique, P1 devenant moins dialectique et davantage réceptive, compréhensive envers la pensée de P2, à laquelle elle apporte même des ajouts. Alors, l'une et l'autre se mirent à construire du sens ensemble jusqu'à parvenir à une formulation concise d'une petite découverte commune qui semblait comme un aboutissement de toute la discussion. (Étape 1.6 du résumé). Cette nouvelle dynamique, en fait, semblait correspondre à ce processus que Schön appelle la *conversation réflexive avec les matériaux d'une situation*, où les deux P créent ensemble de nouvelles significations, produits de ce que chacune amenait dans la conversation et de la conversation elle-même. Cela avait quelque chose, pourrait-on dire, de créatif, étant à la fois éleveur, organisateur et lucide.

À propos de l'aide aux praticiennes en discussion

Le renversement dans la dynamique de la discussion qui est passée de l'opposition à la coconstruction fut provoquée par une *intervention* de l'accompagnateur. Plus précisément, après quelques minutes de dialogue où les pensées s'opposent mais où les interlocutrices composent quand même avec la différence, la discussion s'anime et l'accompagnateur, ressentant que P2 est peut-être personnellement remise en question dans ses valeurs, intervient avec une remarque et une question dans le but de stimuler une explication et une résolution du possible conflit. Il fait cela dans le but de favoriser la bonne poursuite de la démarche, mais aussi par méthode, en accord avec la pratique réflexive qui tend à « *donner raison au praticien* ». En d'autres termes, la praticienne s'inspire à ce moment de son expérience en classe, elle part de ce qu'elle fait pour parler, et cela est très important en pratique réflexive, relevant de ce qu'on appelle la « *théorie en usage* ». Voici comment les choses alors se passent.

A : Ce n'est pas écrit dans les devis ce que tu dis.

P2 : Non, c'est l'expérience qui parle.

A : Est-ce que cela a une utilité ?

P2 : J'intègre ce que je fais dans les cours de formation générale, comme étant un élément important et essentiel à la formation de ces jeunes-là.

A : C'est très intéressant ce que tu dis : la spécificité de ton travail appartient à l'ensemble du travail, non pas à la matière.

P2 alors s'explique. Le fait qu'on enseigne la philosophie en formation générale — le fait qu'on enseigne donc pour tous — ajoute à la distinction entre l'enseignement de la philosophie et l'enseignement des sciences humaines au collégial. Cela donne sa spécificité au travail. De plus, du côté disciplinaire, la philosophie préfère les questions ouvertes. On n'y offre pas de réponses toutes faites issues de recherches et d'expériences précises dans un langage construit et distinct comme en sciences. On y fait plutôt des liens entre les différentes dimensions de la vie. C'est ce que P2 d'ailleurs fait constamment dans sa pratique.

P1 alors comprend mieux la pensée de P2. Alors que P1 enseigne surtout en formation générale propre le cours *Éthique et Politique*, troisième cours de la séquence — cours où il

convient certes de stimuler le questionnement des élèves, notamment à propos de leurs valeurs, mais qui implique aussi un travail conceptuel et théorique important —, P2, pour sa part, enseigne surtout en formation générale commune, et d'ailleurs souvent à des groupes en difficulté. Aussi, à partir de cette expérience de travail, est-il compréhensible, voire normal, que P2 valorise particulièrement dans sa pratique l'éveil de la curiosité chez les élèves. Ce sont des débutants.

Dès lors, tous — P1, P2 et même quelque peu l'accompagnateur — développent ensemble la pensée de P2 jusqu'à ce que P1 remarque que l'importance qu'accorde P2 au questionnement relève peut-être davantage de la formation fondamentale pour tous que de la formation générale, l'éveil du questionnement étant aux sources de la formation de la personne — quelque chose donc de fondateur et de fondamental. P2 est d'accord sur ce point, mais elle ajoute néanmoins, comme si elle voulait être certaine qu'on distingue bien la philosophie des sciences humaines et sociales : « Moi, je reviens toujours dans ma définition de la philo au discours rationnel critique afin d'améliorer l'action individuelle et collective et dans le but d'améliorer les conditions humaines. Non sociales mais humaines, l'humanité. » Puis, elle ajoute finalement : « [...] j'ai quand même développé ma compréhension de ma pratique dans cette discussion, car alors que je me pensais enseignante d'abord et enseignante de philosophie ensuite, il apparaît maintenant plus précis de se penser : enseignante au collégial d'abord, enseignante en formation générale (ou fondamentale) ensuite, et finalement enseignante de philosophie. » P1 est d'accord et ainsi va le premier consensus important : elles sont des enseignantes au collégial, en formation générale, de philosophie.

À propos de la réflexion

On a fait remarquer, lors de l'analyse de la discussion, que celle-ci se développe en conversation réflexive, expression d'une réflexion-dans-l'action. On a aussi mentionné au passage que P2 s'appuyait beaucoup (davantage que P1) sur son expérience pour parler, ce que valorise la pratique réflexive. Or, remarquons aussi que ce retour sur l'expérience se fait d'abord par la *narration d'une anecdote* dont elle tire un sens important. En effet, P2

met en avant le commentaire d'une étudiante qui lui a dit avoir pris l'habitude de questionner le monde, parce que celui-ci vient corroborer l'effet qu'elle espère produire sur ses élèves en dehors des cours, effet que P2 considère comme correspondant tout à fait à l'essence de sa discipline. En effet, selon P2, la philosophie questionne, et lorsque P2 stimule le questionnement chez ses élèves, son travail trouve un sens, adapté à ce que sont ces jeunes gens. Tel est alors le schème de pensée : l'anecdote de l'étudiante qui a développé une tendance à critiquer le monde et qui attribue ce changement à son cours de philosophie, devient pour P2 un résultat qui démontre que ses stratégies d'enseignement, qui consistent à questionner elle-même le monde devant la classe et à amener les étudiants à se poser des questions, ont — ou du moins peuvent avoir — un effet réel sur la personne en dehors des cours. Cela n'est pas peu dire pour la praticienne, d'autant plus que cela est tout à fait conforme à son intention. Comment alors pourrait-elle être dans l'erreur ? En fait, la petite histoire de P2 en est une de *congruence*. Elle raconte l'histoire d'un accord entre une praticienne, son action et le résultat de son action. D'ailleurs, P2 donne l'impression d'exprimer un *savoir formel* et généralisable quand elle parle de cet éveil de la curiosité. Lors de ce qui s'est avéré être une *analyse de pratique*, ce savoir est questionné par l'autre enseignante, P1, et est mis à l'épreuve. P1 reconnaît alors le degré de généralité du savoir pratique de P2, mais en montre aussi la limite.

Ajoutons à cela que cette première discussion est l'occasion d'un *questionnement* à la fois *systemique et identitaire*. Cela est alors très prometteur puisqu'on semble vouloir s'engager à la fois dans une réflexion critique du système d'éducation et dans une réflexion sur son soi-enseignant; donc une réflexion où, d'une part, on analyse le monde où l'on agit et, d'autre part, où l'on cherche honnêtement du sens en profondeur.

À propos des praticiennes

Les propos de P2 témoignent d'un *univers de significations très développé* et d'une pratique où il y a déjà eu beaucoup de réflexion. Ainsi, par exemple, lorsqu'elle dit : « [...] je reviens toujours dans ma définition de la philo au discours rationnel critique afin d'améliorer l'action individuelle et collective et dans le but d'améliorer les conditions humaines [...] », d'abord, on remarque qu'elle a déjà *sa* définition de la philosophie;

ensuite, en raison de la présence du mot « toujours », on note qu'elle s'y réfère probablement assez souvent. C'est là d'ailleurs ce que semble démontrer l'ensemble de son propos, car tout ce qu'elle dit de sa pratique, ce qu'elle fait, ce qu'elle valorise, est en accord avec cette définition.

Ce rapport entre l'action, les valeurs et une définition de la discipline relève de l'établissement et du développement d'un *rapport entre pratique et théorie*. En d'autres termes, le discours de P2 témoigne d'une habitude de réfléchir sur ce qu'elle fait, à mettre en rapport son action avec une connaissance plus théorique de la discipline. Cela, en pratique réflexive, relève d'un niveau de réflexion assez élevé. Selon la classification de Donnay et Charlier, on serait en présence du discours d'un acteur-chercheur, stade qui suit celui du praticien réflexif et qui permettrait un échange sur un plan plus théorique et généralisable.

P1, elle, au cours de la discussion, ne fait pas aussi directement allusion à son action que P2. D'entrée de jeu, toutefois, elle pose une *question identitaire* qu'elle semble abstraire à la fois de son expérience générale d'enseignement et d'un regard sur ce que font les autres enseignants, dans sa discipline et dans d'autres. Il y aurait donc déjà chez elle aussi une réflexion très développée, de même qu'une vision très large de la pratique. Remarquons aussi que la capacité d'analyse semble chez elle très puissante. Elle est du moins toujours en éveil pendant toute la discussion. C'est d'ailleurs surtout elle, P1, qui donne à la discussion sa dynamique dialectique et sa forme qui la rapproche d'une activité d'analyse de pratique. Elle reconnaît la limite du principe d'action de P2 et elle l'affirme, mais elle parvient à situer ce principe et elle participe par la suite à la construction d'une généralité acceptable par les deux.

À propos du problème de la complexité de la pratique

L'*élément disciplinaire* de la pratique est le principal objet de la discussion 1. D'ailleurs, une bonne partie de ce qu'on en dit est assez fréquemment discuté dans la discipline. Ainsi en est-il de l'intérêt de P2 pour le questionnement et le développement de la curiosité, de l'esprit critique et de la capacité de faire des liens. C'est aussi le cas de la question que

pose P1, à savoir : quelle est la spécificité de cette discipline ? Qu'est-ce qui la distingue des disciplines scientifiques ? Toutefois, même si les propos sur le premier élément sont fréquemment entendus, les enseignantes y ajoutent une distinction qui n'est pas toujours faite dans la discipline, à savoir qu'il ne s'agit pas seulement d'apprendre à développer une méthode de pensée, mais aussi de s'entraîner à questionner le monde. Il s'agit, en d'autres termes, d'une philosophie dans le monde et plus précisément d'une philosophie dans la vie de l'étudiant, une philosophie incarnée, une philosophie qui a une part active dans la formation générale de l'étudiant, ou peut-être, pour parler plus précisément, dans sa formation fondamentale. De plus, dans le cas de la question de P1, on l'aborde elle aussi sous l'angle d'une visée de formation. En d'autres termes, la question de la distinction de la discipline est liée à la question du genre de formation qu'elle peut permettre précisément et à ce qu'elle engendre vraiment. Ici, d'ailleurs, quand P1 amène la question, elle le fait à partir du constat que les sciences sociales stimulent, tout comme la philosophie, le questionnement et l'esprit critique.— constat que son expérience personnelle lui a permis de faire, puisqu'elle est souvent en contact avec des enseignants de ces sciences.

La discussion 1 traite aussi beaucoup du *contexte pédagogique*. Soulignons d'abord la difficulté que l'on éprouve à propos de la définition de la formation générale, formation pour tous qui inclut des cours forts différents ; ainsi, le cours de philosophie relève surtout d'une formation fondamentale, alors que le cours d'anglais semble d'un tout autre ordre. Les P font aussi allusion à la difficulté que pose le fait d'enseigner à un grand nombre d'élèves pendant une seule session, sans par la suite leur enseigner à nouveau. Cette situation fait que les professeurs reçoivent très peu de rétroaction à propos de l'effet de leurs cours dans la vie des étudiants, effets pourtant souhaités, qui donnent un sens au travail. C'est là d'ailleurs le seul angle sous lequel on parle de l'*étudiant* dans cette première discussion.

Donc, en résumé, beaucoup d'éléments de la complexité de la pratique sont soulevés en cette première heure et demie de discussion. Reste à voir comment ils se développeront dans la prochaine discussion.

6.3.3.3 Rencontre 3

Résumé de la discussion 2

La discussion 2 se divise en trois parties :

2.1 : On revient sur la démarche réflexive.

2.2 : On reprend le sujet de la réflexion dans le journal de bord.

2.3 : On développe le thème du journal de bord, qui ramène en toute fin vers la question de la première rencontre.

2.1 : P2 commence par remarquer qu'il y a une partie d'une pratique réflexive qu'elle fait déjà, à savoir réfléchir sur ce qu'elle fait. En fait, elle *réfléchit sans arrêt*, dit-elle. Ce qu'elle fait diffère cependant de la démarche réflexive : dans celle-ci, il faut communiquer ses réflexions, comme c'est le cas lors de nos discussions. Et cela amène P2 à s'apercevoir qu'elle n'avait pas le *souci de partager son questionnement*. Elle était donc d'une certaine manière assez isolée et individualiste, concentrée sur sa pratique. P1, elle, remarque qu'elle *réfléchit* aussi constamment sur ce qu'elle fait, mais *de façon* « spontanée, désorganisée », alors que la démarche réflexive donne un *cadre à la réflexion*.

Ce souci de partager révèle aussi à P2 le manque de précision dans la définition de certains travaux qu'elle demande de faire aux élèves. En fait, il y a même nombre d'actions qu'elle fait dont la définition manque de précision. D'ailleurs, lui semble-t-il, toute sa pratique lui paraît tourner autour d'un fondement indéfini qu'elle voudrait bien réussir à nommer, ce qu'elle appelle à ce moment une *ancree*. P1 remarque alors que la pratique de l'enseignement ne dépend pas que de soi, d'où peut-être la difficulté de mettre le doigt sur ce qu'on fait vraiment. Il y a soi mais aussi l'autre : l'enseignement est une entreprise de communication à laquelle on participe. P2 est d'accord avec cette remarque pragmatique, mais ajoute qu'une grande part de personnalité, voire de vie personnelle en dehors de l'enseignement, est quand même impliquée dans le travail. Par exemple, enseigner pour une personne qui a des enfants n'est pas la même chose qu'enseigner pour une personne sans enfant. La vie personnelle influe sur le travail. En fait, le questionnement existentiel

est différent quand on a 25 ans et 40 ans, et ce questionnement influe, affirme P2, sur la pratique.

2.1 b) P2 revient aussi sur les quatre éléments de la pratique à partir desquels on peut classer ce que l'on pense (éléments qui constituent la pratique pédagogique selon la problématique), et elle remarque que le contexte pédagogique est un élément qui lui semble contenir beaucoup trop de questions par rapport aux autres éléments. Aussi, elle se demande si on pourrait le subdiviser.

2.2 : On a réfléchi de façon personnelle dans le journal de bord sur le thème de la compétence. À ce sujet, l'une des deux P commence par remarquer que, depuis quelques jours, elle est en train de rédiger le bilan d'un projet pédagogique qu'elle a mené auprès de groupes ciblés, et que ce bilan, finalement, ne rend compte que de façon très partielle du travail réalisé. « C'est un peu la même chose, dit-elle, pour les élèves quand on évalue leur compétence. Leurs travaux ne sont pas nécessairement très représentatifs de la richesse de leur questionnement. » D'ailleurs, qu'est-ce qu'être compétent ? Chose certaine, la compétence est quelque chose qui se développe. D'ailleurs, quand on fait un retour en arrière sur son propre parcours, on peut s'apercevoir qu'en début de carrière, on n'était pas vraiment compétent. Certes, on sait des choses, mais ce savoir n'implique pas nécessairement la capacité à l'enseigner. D'ailleurs, ce qu'on sait n'est même pas nécessairement ce qu'il faut savoir, car à l'université, on s'intéresse plus à un sujet qu'à un ensemble de sujets, alors qu'au cégep, il faut des connaissances dans plusieurs domaines de la philosophie. On doit donc continuer sa formation disciplinaire et cela, dans un contexte parfois très difficile, du moins dans le cas de cette P, un contexte de surcharge (7 cours, 21 heures d'enseignement). Surtout, les jeunes enseignants ne savent pas vraiment comment faire. Alors, on a le réflexe de répéter des contenus. Tel est du moins ce que cette P a fait pendant un certain temps, écrivant le plus possible de choses au tableau, le plus clairement possible. Puis, avec le temps, elle a appris à « risquer », à oser des expériences pédagogiques, à se faire de plus en plus confiance et à croire qu'elle pourrait récupérer les choses si ça n'allait pas bien. Ainsi est-elle devenue « professionnelle » et en même temps « professeure », puisqu'être professeur suppose qu'on arrive à « [...]pouvoir passer sa

matière et que les élèves en fassent quelque chose», ce qui ne vient qu'en « [...] s'inquiétant de sa performance », ce qu'implique le professionnalisme. Ainsi, y a-t-il pour P2 une équivalence de sens entre être professeur et être professionnel.

P1 est d'accord ; elle remarque qu'il y a alors deux attitudes possibles pour le débutant : ou bien on se dit : « Bof ! Je débute, donc j'ai droit à l'erreur », ou bien, on se stresse. Le choix d'une des attitudes dépend sans doute en grande partie de la situation dans laquelle on est. P2 alors acquiesce et ajoute qu'elle n'a pas eu l'occasion, elle, de se dire : « Bof ! » et qu'il lui a donc pris un certain temps avant d'avoir confiance en elle et en ce qu'elle faisait.

À propos de cela, P1 remarque alors que le professionnalisme implique d'ordinaire une dose de technicité, technicité qu'on apprend habituellement dans la formation aux professions, ce qui n'est pas le cas en philosophie. En philosophie, en effet, le diplôme n'implique ni le titre de professeur de philosophie, ni celui de philosophe, d'ailleurs ce titre implique l'approfondissement de questions (ce qu'on n'a pas vraiment le temps de faire quand on enseigne), voire la reconnaissance par ses pairs. P2 est d'accord sur ce point et ajoute que l'action et la situation définissent ce que l'on est : on est professeur de philosophie et on peut avoir un impact dans la vie de l'élève, alors que, pour sa part, cet élève ne dira pas nécessairement qu'un philosophe l'a marqué, mais plutôt qu'un professeur de philosophie l'a touché. Problème de définition, donc ? Peut-être pas vraiment, pense P2, car « il y a bel et bien une définition du philosophe à laquelle ne correspond pas la majeure partie, du moins, des professeurs de philosophie ». Par ailleurs, il existe quelque chose comme un « esprit philosophique », une recherche de sens et un approfondissement pour soi-même, qui sont sans doute plus communs, mais cela est personnel. De plus, « là où je suis peut-être philosophe, ajoute P2, c'est dans le souci d'éveiller l'esprit critique chez les élèves », ce qui est peut-être d'ailleurs de l'ordre d'une compétence en philosophie. Mais il faut alors nuancer : comme la compétence du premier cours consiste en la rédaction d'un texte argumentatif philosophique, est-il possible de faire convenablement un tel texte sans vraiment faire preuve d'esprit critique ? Par ailleurs, dans l'expression « texte argumentatif philosophique », le mot « philosophique, c'est quoi ? »

2.3 : Philosophique, c'est quoi ? La discussion peut alors s'orienter vers une seconde entreprise de coconstruction de sens à l'occasion d'une réflexion-dans-l'action, sens qui fournit la réponse à la question de la première discussion : Qu'est-ce qu'enseigner la philosophie au collégial ?

P1 commence ainsi : il y a peut-être plusieurs façons d'être philosophe, mais il existe quand même quelques caractéristiques communes à toutes ces façons : 1) rigueur ; 2) autonomie de la pensée ; 3) pensée critique ; 4) discernement ; et 5) détachement. Mais alors la question suivante se pose : comment évalue-t-on ces caractéristiques dans l'enseignement ? Le professeur porte des jugements sur des textes, mais évalue-t-il en même temps la personne ? Comment d'ailleurs le texte reflète-t-il la personne qui l'a écrit ? Peut-être est-il impossible de savoir vraiment ce qui peut se développer du côté de l'Être au contact du discours philosophique. Alors, dans l'enseignement, tout n'est pas évaluable.

En réponse à ces propos, P2 affirme que c'est dommage, mais que les professeurs n'ont pas le choix : il faut laisser faire, accepter que notre influence sur les élèves soit limitée, puisqu'on ne les voit pas assez longtemps. Aussi, ne peut-on se considérer que comme des semeur d'idées, sachant en même temps qu'on ne peut en vérifier le résultat sur les élèves. Alors, on se rabat sur le texte argumentatif philosophique, mais est-ce que cela est une compétence en philosophie ? La cohérence est une compétence, et alors on touche la première caractéristique du philosophe ci-dessus mentionnée, celle de la rigueur. Mais ce résultat est très partiel. Ça pourrait être le premier élément d'un « processus vers la philosophie ».

Toutefois, ces caractéristiques de la philosophie sont quand même révélatrices, pense P2, sur le plan de l'action ou de la façon d'enseigner la philosophie :

P2 : Elle est générale et elle va vers le particulier, en tout cas, déductive. L'élève lui, pour lui enseigner ça, il faut faire de l'induction. Il faut partir de lui et tenter d'ouvrir à partir de tous les éléments que tu nous as nommés, de l'amener à la philosophie. Il ne fait pas de la philosophie avant qu'on l'ait amené là.

Puis elle ajoute :

C'est vraiment ça, je réalise, en le disant, que j'essaie de faire. Je parle d'eux. Non, je parle de philo. On conceptualise, on parle de l'âme et puis là ils sont tout mêlés dans les multiples définitions et sens. D'abord, je fais de la philo, je suis dans la déduction. Ensuite, je reviens à eux et puis je dis : mais qu'est-ce que l'âme pour vous ? Que sait-on de l'âme ? Maintenant vous avez tout ça comme bagage, bien là faites des liens. Ramenez ça : OK, toi tu es croyant en Jéhovah ou en je ne sais pas quoi, ça a un sens particulier. L'autre lui, il est athée, l'âme pour lui c'est l'esprit ou l'intellect. OK, qu'est-ce que l'on va faire avec ça ? C'est un drôle de travail qu'il faut faire.

P1 : Comme un aller-retour ?

P2 : Oui, mais en même temps toujours faire l'aller-retour... on travaille fort.

Ainsi, les deux P s'entendent sur le fait que, si la philosophie est déductive, puisqu'elle va du général au particulier, l'enseignement, lui, implique un renversement de perspective, c'est-à-dire d'aller du particulier au général. L'enseignement repose donc, en partie du moins, sur l'induction, une opération nécessaire pour amener les étudiants à la philosophie — opération qui peut impliquer déstabiliser l'étudiant, car les concepts philosophiques renvoient souvent à des notions que tout le monde possède, mais auxquelles chaque individu donne des acceptions très personnelles et limitées.

P2 ajoute alors une information intéressante à propos du terme « compétence », à savoir qu'en latin, on le traduit par « analogie ». Il est donc question de quelque chose de semblable, mais qui est pourtant différent. Ainsi, selon ce sens ancien, développer la compétence serait amener l'élève à faire quelque chose de semblable et de différent à la fois. Faire comme un philosophe, faire donc quelque chose avec un certain savoir-faire de la discipline. Avec une touche personnelle de l'étudiant, peut-être. Et alors, n'oublions pas,

ajoute-t-elle, la définition à laquelle on est parvenue la semaine dernière, à savoir qu'on enseigne au collégial, en formation générale, la philosophie. Et qu'est-ce que former de façon générale sinon former des individus ? P2 poursuit ainsi :

Or, un individu, c'est ce qui ne se divise pas. C'est ce qui est entier, et qui pense par lui-même en ce sens là. C'est quelqu'un qui ne va pas penser comme un collage. Certes, il peut être un collage, mais il faut l'amener à ne faire qu'un avec lui-même, à être conscient de ce collage qu'il est. Ce qui en ferait un individu, qui pourrait porter un regard sur lui-même, qui serait distant donc de celui des autres et du monde. Donc, se détacher de lui-même pour voir qui il est et puis pour voir aussi ce qu'il y a autour de lui et ce qui se passe. Et là, on rejoint la philosophie. Ce serait donc ça.

C'est ce à quoi P2 voudrait que l'élève parvienne, c'est, pour elle, la compétence qu'elle souhaite qu'il atteigne.

À la suite de cette seconde rencontre, l'accompagnateur remet aux deux P le compte rendu intégral de la première discussion. Il leur donne aussi une technique d'analyse par thèmes et rubriques, et les invite à, d'une part, classer ces thèmes et rubrique, et, d'autre part, et à y réagir.

Commentaire au journal de bord :

Les discussions semblent contenir un étonnant pouvoir de ramener après un certain développement un thème pour y ajouter quelque précision. C'est ici du moins le cas du rappel de la définition du professeur de philosophie au collégial à laquelle on était parvenu en fin de première discussion, définition qui devient ici « formation de l'individu » — expression qui semble tout résumer. Certes, on peut dire qu'il s'agit là d'une expression du *caractère itératif de la discussion*, mais il semble aussi y avoir *continuité de la réflexion*, voire approfondissement.

En première partie de la rencontre, le retour sur la démarche que font les deux P montre l'utilité de la démarche réflexive, même pour ces P qui réfléchissaient déjà beaucoup sur ce qu'elles font avant de s'engager dans la démarche. En effet, si le praticien réflexif est celui qui réfléchit de façon continue sur ce qu'il fait mais de façon ordonnée, ici les deux P reconnaissent qu'il pouvait manquer d'ordre à leur réflexion. D'ailleurs, l'obligation de communiquer dans laquelle on se retrouve en démarche — le souci de se faire comprendre, pour employer l'expression de P2 — montre aussi la limite de certaines définitions que l'on pouvait avoir. Cette obligation amène aussi les participants à s'apercevoir qu'ils peuvent parfois se livrer à des actions sans trop savoir exactement ce qu'ils font.

En d'autres termes, la situation de discussion à propos de ce qu'on fait montre que c'est une chose de réfléchir pour soi, de façon individuelle, et que c'en est une autre chose de réfléchir avec une autre personne, cette seconde opération montrant d'ailleurs les limites de la première. En fait, il y a même une partie des actions dont les significations ne sont pas claires. Ainsi, on a beau avoir développé la capacité de mettre en rapport ce qu'on fait avec la théorie, opération qui relève selon Donnay-Charlier de l'*acteur-chercheur*, il y a encore beaucoup de chemin à faire sur la voie d'une théorie claire de l'action et de la congruence.

Il en résulte un effort conjugué pour préciser quelque chose dans cette action. Enseigner la philosophie consiste, en partie du moins, en un renversement de la nature de la discipline. Celle-ci est davantage déductive mais son enseignement, davantage inductif — processus de construction de la discipline chez l'étudiant qui ne peut la découvrir que dans la mesure où il s'y élève. Aussi, faut-il l'aider à s'élever. Ici donc, on théorise ensemble, on fait même de la didactique.

Notons aussi l'étonnante définition du professionnel comme étant celui qui s'inquiète de sa performance et qui tente de mettre en rapport les différents éléments de la situation de travail — ici la matière et les élèves. On a là une idée qui tend vers la définition du professionnel compétent dans la pratique réflexive comme étant celui qui réfléchit sur et dans son action, considérant différentes données de la situation, et recadrant parfois les problèmes en ajustant son action.

Analyse

À propos de la *discussion*, notons d'abord qu'elle est beaucoup moins tendue que la première. Sur le plan des ressemblances cependant, rappelons ce qu'on a dit plus haut dans le résumé, à savoir que les deux P encore se livrent à une *réflexion-dans-l'action*, c'est-à-dire à une coconstruction de sens où chacune apporte des éléments de sens et où s'intègrent des matériaux de l'ensemble de la rencontre. Ici, la coconstruction est d'ordre didactique.

À propos de la *réflexion*, en plus de cette réflexion-dans-l'action, notons qu'il semble y avoir continuité. On peut le voir dans le rappel, en fin de discussion 2, du consensus final de la discussion 1, mais on peut aussi considérer que tout au cours de la discussion 2 se développe le thème de la formation de la personne, abordé lors de la première discussion. En effet, aucun retour direct n'est effectué sur le thème de l'éveil de la curiosité, ni sur celui de la spécificité de la philosophie par rapport aux sciences humaines mais les deux P

développent néanmoins leur réflexion sur ce que sont le philosophe et l'acte de philosopher, donc sur la façon dont la philosophie forme la personne.

À propos des *praticiennes*, rappelons ce qui fut écrit au journal d'accompagnement, à savoir que les P reconnaissent elle-mêmes une différence entre leur habitude de réfléchir « sans arrêt », mais d'une façon qui peut manquer d'ordre, et réfléchir dans le cadre d'une démarche réflexive.

À propos de l'*aide aux praticiennes*, remarquons que l'accompagnateur est cette fois-ci très peu intervenu. Les P ont vraiment pris les choses en mains, pourrait-on dire. En fait, l'accompagnateur n'a fait qu'établir des liens, au passage, entre certaines paroles des P et des concepts de la pratique réflexive, comme dans le cas de la définition du professionnel par une P, définition que l'accompagnateur a rapprochée de la *figure du praticien réflexif*, qui sait s'adapter aux situations changeantes et qui ose faire des expériences. Un lien a aussi été établi par l'autre P entre technicité et profession, et l'accompagnateur a soulevé que ce lien correspond à ce que la pratique réflexive appelle la *rationalité technique*, laquelle est fort limitée.

À propos de la *complexité de la pratique*, rappelons cette remarque d'une P qui considère que le contexte pédagogique lui semble être un élément qui contient beaucoup trop de questions par rapport aux autres éléments ; elle constate néanmoins que la discussion a surtout porté sur l'élément disciplinaire comme tel.

6.3.3.4 Rencontre 4

Résumé de la discussion 3

La discussion 3 se divise en trois parties.

3.1) On revient sur la démarche et P2 fait une mise au point.

3.2) On revient sur deux idées importantes.

3.3) P1 remarque que, pour elle, certaines questions sont encore en chantier.

3.1) Les P trouvent la technique d'analyse trop compliquée et P1 remarque d'ailleurs qu'elle a tendance à s'éloigner de ce qui a été établi. A-t-on vraiment besoin de cette technique ? demande-t-elle. Les deux P n'en sont pas certaines. P2 dit alors que ce qui l'intéresse, c'est de déterminer ses problèmes et ses forces, et de dégager ce qu'il y a de commun entre les deux participantes. Elle précise aussi que si une P est personnellement touchée par la discussion sur un plan émotionnel, il n'y a pas nécessairement lieu d'aller jouer dans cette zone. Elle reconnaît qu'on ne peut vraiment y échapper puisque chacune est très engagée dans son travail, mais pour elle, il n'est ni nécessaire ni convenable d'insister sur les éléments émotifs, parce que ces rencontres ne sont pas des sessions de psychanalyse.

3.2) P2 partage le choix qu'elle a fait d'une certaine définition de la philosophie ; P1 y adhère et l'accompagnateur renforce. Cette définition est une base sur laquelle on peut construire :

P2 : La discipline philosophique se définirait comme un discours rationnel et critique, qui porte sur des questions fondamentales humaines et sociales, et a pour but de diriger les actions individuelles. La citation n'est pas textuelle, n'est pas telle que l'a écrite Émile Chrétien dans le livre *Le Québec philosophique* (1991), mais moi, j'aime bien cette définition-là, et pour moi, elle recouvre effectivement l'essentiel de la philosophie dans une institution de type collégial et universitaire, et à la limite, dans la vie.

P1 : Moi j'adhère à cette définition-là, je ne la remets pas en question. C'est peut-être plus dans l'opérationnalisation de la définition que... [Il est sous-entendu ceci : « Il faut y travailler et s'entendre. »]

A : Si vous vous entendez là-dessus, c'est ça qu'on fait.

Un problème surgit toutefois, car comme le dit P1 : « La philosophie est toujours une façon de faire de la philosophie. » (En d'autres termes, l'individu qui la présente le fait à sa manière et en offre donc toujours une certaine version.). P2 est d'accord mais remarque qu'on ne peut le dire tel quel aux élèves sans courir le danger du relativisme et tomber dans le « Moi, j'ai une philosophie de la vie. »

P2 ajoute alors qu'il existe une spécificité de la philosophie, c'est d'être ancienne et de contenir l'histoire des idées de l'Humanité. P1 est d'accord et remarque que d'ailleurs, cette spécificité est à la base d'une action qu'elle fait déjà beaucoup dans ses cours, elle *actualise*. D'ailleurs, dit-elle, « je le dis souvent aux élèves. Il y a de vieilles idées qui sont encore actuelles, et dans les cours de philosophie, on s'y intéresse. » P2 ajoute qu'il en est ainsi parce que la philosophie pose des questions fondamentales. « C'est l'affaire de l'Humanité qui n'a pas beaucoup changé depuis des siècles. » Aussi, peut-être plus encore que l'histoire des idées, ce sont les idées elles-mêmes qui constituent une spécificité importante de la philosophie, ou sa grande capacité d'abstraction,. D'ailleurs, P2 remarque que cela va dans le sens de ce qui a déjà été discuté, à savoir que l'enseignement de la philosophie impliquait « [...] le souci de faire en sorte que les élèves deviennent eux-mêmes des idéateurs ».

3.3) À la suite de cette mise au point (faite surtout par P2) sur la démarche et de l'entente sur une définition commune de la philosophie et sur un élément de sa spécificité, P1 déclare que pour elle, quelques questions demeurent encore en chantier, notamment la question de la spécificité. « On n'en a pas nécessairement fait le tour », affirme-t-elle. P2 alors revient sur la définition et répond à P1 qu'elle a besoin d'être certaine qu'elle était d'accord. P1 déclare que oui, mais qu'il existe encore un certain flou, notamment dans l'application de la définition. P2 revient sur la notion de « créateur d'idées » qu'on attribue au philosophe et qu'on veut développer chez les étudiants ; P1 est alors d'accord. L'accompagnateur remarque à ce moment qu'en pratique réflexive, le « *thinking like a...* » est une pratique éducative à laquelle on accorde beaucoup d'importance. En d'autres termes, si une personne est compétente dans le domaine de l'architecture, c'est parce qu'elle capable de penser comme un architecte. P1 revient alors sur le flou auquel elle avait fait précédemment allusion : elle remarque qu'en fait, le flou n'est pas dans la définition mais plutôt dans sa personne, dans une certaine incertitude qu'elle porte en elle. P1 sent qu'elle a besoin de fondements pour bien fonctionner, mais elle se pose cette question :

Est-ce qu'il faut finalement que je me connaisse vraiment, complètement, que je sache vraiment pour moi, la philosophie c'est ça, que j'aie réglé, autrement dit, tous mes questionnements pour pouvoir bien fonctionner ? Il faut en régler une partie.

L'hésitation est encore là.

Commentaire au journal de bord

À la rencontre 4, *on fait le point*. D'abord, les deux P reviennent l'une après l'autre sur la technique d'analyse proposée par l'accompagnateur à la lecture des comptes rendus intégraux. Cette technique leur apparaît compliquée et peut-être non nécessaire. Car après tout, que veut-on savoir ? *Ce qui intéresse P2, c'est l'essentiel* : ses principales questions, ses forces et les consensus. D'ailleurs, P2 ne veut pas non plus s'empêtrer dans des discussions trop psychologiques. On parle de sa pratique, non de sa psyché. Certes, la psyché peut être partie prenante de la réflexion et d'ailleurs, elle y participe, car comme dit P2 : « on n'y échappe pas... », mais elle ne doit pas constituer l'objet de la réflexion.

Ensuite, P2 revient sur une idée essentielle pour elle, à savoir une certaine *définition de la philosophie*, qui constitue un fondement de son travail et qui, pense-t-elle, peut convenir à toute philosophie collégiale, voire universitaire. P1 adhère-t-elle à cette définition ? A-t-on vraiment consensus ? Cela est important pour P2 de le savoir, car elle aimerait bien que ce soit vraiment le cas. En fait, on a relu le premier compte rendu intégral et on y a constaté la tension. Chacune a sa pratique certes, mais P2 voudrait que la réflexion commune avance, qu'on s'entende donc sur certains points et qu'on avance à partir de ces consensus. P2 aussi ajoute quelque chose à la recherche commune de la spécificité de la philosophie et là encore, lorsque P1 déclare qu'il y a encore quelque chose pour elle de pas tout à fait clair, P2 veut s'assurer tout au moins qu'il y a accord sur la notion d'idéateur, le philosophe en tant que créateur d'idées, figure qui pourrait orienter l'enseignement.

Analyse

Qu'y a-t-il donc ici à dire à propos de la discussion, de la réflexion, de l'aide aux praticiennes, des praticiennes elles-mêmes et de la complexité de la pratique ? Peu de choses à propos de chacun de ces objets particuliers de l'analyse, si ce n'est que *les praticiennes possèdent chacune leur propre rythme de réflexion et d'adhésion à des idées*. En fait, P2 a déjà quelques certitudes à partir desquelles elle voudrait bâtir en groupe, mais P1 n'est pas tout à fait prête. Pourrait-on déjà avancer que P2 aurait une vision du groupe

réflexif qui correspondrait à ce que Schön appelle une « communauté d'enquête » (*community of inquiry*, Schön, 1992), c'est-à-dire un « [...] regroupement intentionnellement tourné vers la construction d'une compréhension partagée de situations de pratique » (Boutet, 2001, p. 196), alors que P1 semble tendre davantage vers ce que Dewey appelle une *communauté scientifique*, c'est-à-dire une communauté « [...] où il y a recherche d'équilibre entre la création individuelle de sens et la validation collective » (*ibid.*, p. 196) ? Cela reste à voir, mais à ce moment de la démarche, telle est la tension qui se dessine.

6.3.3.5 Rencontre 5

Résumé de la discussion 4

La discussion 4 se divise en cinq parties.

4.1 : Retour de P2 sur son journal réflexif, qui comporte une réflexion sur la notion de compétence.

4.2 : Retour de P1 sur son journal réflexif, où elle développe la notion de philosophe et précise la distinction entre « toucher » et « rejoindre » les élèves. Cette explicitation est commentée au passage par P2, qui précise par la suite sa position par rapport à celle de P1.

4.3 : Rappel du problème de la définition de la compétence, qui implique une direction.

4.4 : Conscientisation de deux approches différentes de l'action.

4.5 : Exposition conjointe de difficultés de la pratique, plus particulièrement chez les élèves, ce qui mène à une critique des devis.

Résumé de la discussion

4.1) P2 dit d'abord qu'elle aimerait revenir à son journal réflexif, parce qu'elle y a réfléchi sur la compétence et qu'elle ne la comprend pas bien. Certes, on peut dire qu'un premier pôle de la compétence est une réponse à des exigences d'un milieu extérieur, mais on peut satisfaire ces exigences sans avoir de plaisir, car en fait « satisfaire des exigences n'est pas nécessairement se satisfaire soi-même. » Quant à la compétence en philosophie, un problème se pose, car si l'enseignant n'est pas lui-même philosophe, les fonctionnaires du

Ministère qui rédigent les compétences le sont probablement encore moins. Donc, qu'en est-il donc de cette compétence ? Qui le sait ?

4.2) Qu'est-ce alors qu'un philosophe ? P1 répond ainsi : le mot « philosophe » a deux sens, un sens corporatif — j'ai une formation et une orientation en philosophie —, et un sens existentiel, qui m'appartient en propre. « Sens existentiel au sens de sage ? » demande alors P2. « Oui, au sens de sage, répond P1, quête de sagesse, de compréhension du monde, réflexion sur la vie. Et ici, corporatif n'est pas entendu au sens légal et organisationnel, mais au sens de groupe qui partage un langage commun, un cheminement scolaire, une certaine connaissance. » Puis elle ajoute ceci :

En ramenant ce double sens à moi, j'appartiens d'une part à la communauté philosophique et, d'autre part, j'ai aussi une certaine attitude philosophique que je transporte en classe. Ma propre quête de sagesse. De plus, dans mon métier, je suis à la fois professeur et professeur de philosophie. Selon le premier, je veux rejoindre les élèves et selon le second, je veux les toucher. Dans le premier cas, je peux observer des résultats, faire des constats, dans le second, je ne sais pas.

« Toucher », précise alors P1, signifie « avoir un impact sur la vie et la pensée de l'étudiant ». C'est l'impact de la philosophie sur lui. « D'accord, reprend alors P2, mais on ne peut s'attendre à ce que l'élève, lui, se rende compte de l'effet de ce qu'il apprend aujourd'hui. » « Non, reconnaît alors P1, et moi, il faut que j'apprenne à lâcher prise là-dessus. »

P1 appelle « espoir nécessaire » cette attitude qu'il faudrait adopter, selon elle. Elle relie cette attitude à une conception optimiste de la société.

S'apercevant que P2 semble surprise de cette expression de P1, voire peut-être en désaccord avec elle, l'accompagnateur ajoute un commentaire : « C'est sa façon de composer avec la réalité. » Ce à quoi P1 ajoute, reprenant les mots de P2 : « Quand tu sèmes la graine, tu espères qu'elle va pousser en sachant que peut-être elle ne poussera pas. » P2 réplique ceci : « Oui, parce que je ne serai plus là pour m'en occuper. » P1 acquiesce et c'est le consensus. P2 précise toutefois sa position sur les propos de P1 : « Je

considère l'élève en général, dit-elle. Mais l'élève en particulier, je ne sais pas, sauf exception. D'ailleurs, comment le pourrais-je quand j'en ai autour de 150 dans une session ? S'en faire sur ce point mènerait inévitablement à l'épuisement. J'ai toujours la même position de base face aux élèves : « Réveillez-vous. Voyez que les choses ne sont pas telles que vous le pensez ou qu'on vous l'a appris, il peut y avoir des nuances. » Mais dans la classe, il y a nombre de facteurs qui interviennent, telles la qualité du groupe et des élèves, l'interaction etc. Et on ne maîtrise pas tout. D'ailleurs, il y a une question de personnalité là-dedans. On est toujours pour certains le bon prof, et même une image, une référence, alors que pour d'autres on est un moins bon prof. » P1 commente ainsi : « Oui, et ça peut être lourd parfois à porter ». P2 poursuit ainsi la discussion : « Il revient à l'élève de se responsabiliser. Il a sa session à réussir et s'il n'aime pas le prof, cela ne signifie pas nécessairement qu'il n'est pas compétent. » P1 alors ajoute : « Je suis consciente qu'on ne peut plaire à tout le monde, mais sur le plan de l'action, j'essaie quand même de varier les méthodes pour en donner le plus possible à tous. » « Je fais ça moi aussi, reprend P2, un peu pour les visuels, un peu pour les auditifs. Je le fais non pas pour plaire à tous, mais pour qu'ils apprennent tous. » « Il s'agit alors, réplique P1, de rejoindre le plus de gens possible, par l'action du professeur, pour qu'il en reste quelque chose au plus de gens possible. Cela, dans le langage des compétences, signifie que je dois mettre en place une situation où tous peuvent être rejoints. »

4.3) Varier les stratégies d'enseignement convient certes à la variété des étudiants et au nombre, mais là encore, pour P2, se pose le problème de la définition de la compétence, car il faut bien admettre que dans l'action, il y a souvent du « taponnage ». « Je tente, par exemple, une approche coopérative, une approche par problème, et il n'en ressort jamais assez d'éléments indicateurs pour que je puisse vraiment déterminer, tiens voilà la compétence réelle. Et moi j'ai besoin de la déterminer pour savoir ce que fais. J'ai besoin de savoir quand je propose un exercice pratique si on est en marche vers la bonne chose. La compétence est une direction. »

4.4) P1 partage ce besoin d'une direction exprimé par P2 et remarque que d'ailleurs, lorsqu'elle indique une direction dans un plan de cours, elle la garde en classe, même si

elle s'aperçoit en chemin que la visée aurait pu être plus juste. Elle a besoin de cette direction pour agir. P2, pour sa part, affirme que quand ça ne fonctionne pas, elle change de direction : « Je tente d'adapter mais peut-être trop. » P2 continue ainsi : « C'est sûr, j'ai une idée mais je veux tellement d'affaires en même temps. »

P2 s'explique alors, comme le rapporte la prochaine section.

4.5) P2 relate alors des *difficultés de la pratique* dans l'enseignement à des groupes homogènes et particuliers, c'est-à-dire à des groupes faibles. Il peut être en effet très difficile, dans une telle situation, de gérer l'apprentissage. Ces élèves ont peu de méthode intellectuelle. Aussi les professeurs ont-ils tendance à vouloir développer la capacité des élèves à lire activement, à faire des résumés correctement, à faire une recherche, minimale du moins. Mais alors comment faire tout cela et en plus enseigner du contenu philosophique, faire discuter et montrer à rédiger un texte argumentatif ? C'est beaucoup. Peut-être trop, d'autant plus que les élèves des groupes homogènes se connaissent tous bien et qu'il peut être facile de perdre le contrôle de la discipline. Que faut-il faire alors ? Le choix est d'autant plus difficile que, sur le plan de l'apprentissage, il est peu profitable de donner un peu de tout sans rien approfondir : rien alors ne se fixe vraiment, ni du côté des méthodes, ni du côté du contenu.

P1 constate alors que le problème qu'elle vit est semblable, mais qu'elle le vit à l'autre bout de la lorgnette, puisqu'elle enseigne le troisième cours de la séquence (alors que P2 enseigne le premier cours). Normalement, les élèves devraient tous, au troisième cours, savoir, par exemple, ce qu'est une problématique, mais ce n'est pas le cas. Si P1 prend le temps de l'expliquer correctement, certains lui disent qu'elle explique trop, et si elle l'explique plus rapidement, plusieurs peinent à accomplir le travail de dissertation, car ils ne savent tout simplement pas comment le faire. Comment alors trouver l'équilibre ?

Pour répondre au besoin de méthodologie des étudiants, les devis des cours de philosophie prévoient une heure par semaine lors du premier cours de la séquence. Mais est-ce suffisant ? Peut-être la séquence devrait-elle être organisée de façon à offrir un cours

préparatoire à la philosophie, dit l'une des P. Et d'ailleurs, peut-être certains contenus sont-ils non nécessaires dans le premier cours ? Pourquoi, par exemple, doit-on enseigner la distinction entre les langages mythique, religieux, scientifique et philosophique ? Est-ce pertinent, compte tenu du temps disponible et des carences en méthode intellectuelle d'un grand nombre d'élèves ? Les P en doutent. Et comme le dit P1 : « Le but, après tout, est fondamentalement de donner le goût des idées, et les philosophes, eux, sont le répertoire. »

Devant ce constat d'une critique des devis, l'accompagnateur réplique :

Si je comprends bien, le défi c'est de se donner une certaine vision, la plus réaliste possible de ce qu'il est possible de faire avec la philosophie, avec des jeunes de 17 ans, avec le genre de formation qu'ils ont, et cela dans un contexte de 35 personnes et de 4 heures par semaine.

P2 confirme cette synthèse en ajoutant :

Juste de leur demander d'écrire un texte de 500 à 700 mots, c'est une grosse demande.

Chose certaine, il faut que les étudiants embarquent. Ils aiment qu'on leur raconte des histoires mais ce n'est pas toujours possible étant donné la matière à passer, remarque P2.

Elle poursuit ainsi :

Sais-tu ce que je leur ai demandé pour mon projet de recherche ? D'abord de reprendre les notes, on n'a pas vu grand chose encore, j'ai juste parlé des différents discours et puis d'Athènes à l'époque de la naissance des Milésiens, donc ils ont peu de matériel, mais je leur ai demandé : à travers ce qu'on a vu et puis ce dont je vous ai parlé, dans tout ça, dans ce qui s'en vient, qu'est-ce que vous aimeriez travailler dans notre recherche ? Bon, il y en a qui m'écrivent l'âme. OK, peux-tu élaborer un peu ? Qu'est-ce qui t'intéresse ? Pourquoi tu veux travailler l'âme ? Qu'est-ce qui te questionne là-dedans ? Ça touche quoi dans ta vie ? Je ne sais pas quoi... Qu'est-ce que l'âme ? OK, peux-tu développer encore un peu ? L'âme est-elle liée aux différentes religions ? OK, ça fait que là j'ai ramassé les feuilles, j'ai dit : là, je vous avertis, il y en a que c'est de l'histoire : l'histoire d'Athènes, l'histoire du peuple grec, bien là, je les avertis, vous êtes dans un cours de philo. Ça se peut que je change un peu votre affaire. Ça fait que c'est ça, je suis partie avec les feuilles et puis là, il faut que je vois comment je pourrais formuler d'une façon philosophique ce qui les intéresse.

En fin de discussion, l'accompagnateur s'informe à propos de l'analyse des comptes rendus intégraux et introduit l'idée de faire un *réseau de concepts* avec les principales notions de la pratique. Ce réseau permettrait de se doter d'une certaine représentation de la pratique.

Commentaire au journal de bord

Dès le début de la rencontre 5, on s'aperçoit que P2 suit l'intérêt qu'elle a manifesté à la troisième semaine pour ses principales questions, car la « compétence » est sûrement une de celles-ci. Peut-être conviendrait-il alors d'apporter maintenant certains éléments théoriques à propos de la notion de compétence. Quant à P1, qui a terminé la discussion 3 en disant que pour elle quelques questions restaient en chantier, dont celle de la spécificité de la philosophie, elle poursuit ici sa réflexion en se tournant vers ce qu'elle fait déjà dans son enseignement de la philosophie pour y comprendre ce qui est de l'ordre de l'enseignante et ce qui est de l'ordre plus spécifique de l'enseignante de philosophie. Ainsi, chez elle aussi, on constate la *continuité de la réflexion*. Et que découvre-t-elle sur le plan de la signification ? En tant qu'enseignante, elle cherche à rejoindre les élèves. Telle est son intention, alors qu'en tant qu'enseignante de philosophie, elle veut les toucher, mais cette seconde intention est davantage de l'ordre de l'espoir que du résultat qu'il faut nécessairement atteindre.

Sur le plan de la connaissance du fonctionnement d'une démarche réflexive, outre la continuité de la réflexion, on constate que cette opération de P1 est tout à fait conforme au principe de la *recherche de signification derrière l'action par le praticien lui-même*. De plus, on avait constaté en fin de discussion 3 la différence dans les rythmes de réflexion et d'adhésion à une idée commune par les individus ; or, cette différence se confirme ici, ce qui semble démontrer une particularité importante d'une démarche réflexive en petit groupe réflexif, à savoir que *d'une part, il y a une démarche de groupe, celle de la construction mutuelle, et d'autre part, il y a les démarches singulières de chaque praticienne*, et que la première ne peut forcer la seconde. Ici, P1 fait face à une réalité de la pratique de l'enseignement de la philosophie et tente de s'y adapter personnellement car il y a là pour elle un petit deuil à faire, à savoir qu'on ne peut vraiment suivre l'effet réel de son travail sur la personne des étudiants et que par conséquent, l'on ne peut qu'espérer le plus d'effet possible chez le plus grand nombre possible. Ce fait était déjà accepté par P2 mais non par P1, et celle-ci se devait de continuer l'approfondissement du thème pour parvenir jusqu'à l'émotion qui y était associée. Ainsi peut-on penser que *l'émotion ou l'affect qui est lié à une signification est en grande partie responsable de la différence des rythmes de réflexion et d'adhésion aux significations. Une démarche réflexive est à la fois intellectuelle et émotionnelle*.

Par la suite, P2 découvre que, dans son expérience professionnelle, que la compétence lui pose un problème : elle constate que le manque d'une définition claire de la compétence

que l'enseignement de la philosophie peut développer n'est pas nouveau pour elle. En fait, depuis des années, elle mène des expériences pédagogiques pour tenter de faire émerger une compétence réelle chez les étudiants et, lors de la discussion, elle ne peut que constater le succès limité de ses tentatives. Ainsi, il est important de ne pas attribuer la caractéristique de continuité seulement à la réflexion à l'intérieur d'une démarche réflexive, mais bien à *la réflexion sur la pratique* comme telle. En fait, il convient plutôt de penser que la continuité de la réflexion sur la pratique se manifeste ici dans la démarche par un retour et une concentration sur quelque problème déjà connu mais non réglé. En rapport avec la *figure du praticien réflexif*, il faudrait alors dire que P2 se comporte déjà avant la démarche comme une praticienne réflexive, selon du moins la présentation qu'en fait St-Arnaud, à savoir comme un *scientifique qui fait des expériences dans l'action*, interrogeant le terrain ; cependant, P2 n'est pas parvenue à une réponse suffisante. Aussi, à l'occasion de la démarche où l'on accorde plus de temps à la réflexion, la question revient-elle, se précise-t-elle. Ici, la compétence à développer est une direction, ajoute P2, mais quelle est donc cette direction ? Elle l'a déjà mentionné dans les discussions antérieures : on peut rédiger un texte argumentatif philosophique acceptable, passable, sans vraiment faire preuve d'esprit critique, et en ce sens, ce lieu d'expression de la compétence est insuffisant. P1 réplique à ceci que pour sa part, elle ne peut agir correctement sans une direction claire, même si cette direction n'est peut-être pas tout à fait appropriée — ce qui évidemment constitue un problème de fond du travail. En effet, que faire quand on s'aperçoit, au fil des actions effectuées lors d'un cours, qu'on ne s'en va pas nécessairement dans une direction pouvant produire des résultats qui nous satisfassent ? On change ou on continue, acceptant que les résultats auxquels on parviendra ne seront que partiels ? P2 répond que, pour sa part, elle change alors de direction, mais qu'elle le fait peut-être trop, ou trop vite, dans l'action, ce qui n'est pas nécessairement mieux. En effet, P2 affirme à ce propos qu'elle a toujours une idée de la direction qu'elle donne à son cours, mais que les difficultés de la pratique sont nombreuses, de même que les apprentissages que les étudiants ont à faire. Ainsi, il arrive souvent pendant l'action que sa réflexion lui montre une difficulté inattendue, et que son intuition lui suggère quelque chose à faire pour la contrer, suggestion qu'elle a tendance à suivre avec peut-être un peu trop d'empressement, puisqu'elle constate qu'en agissant ainsi, elle engendre alors parfois d'autres difficultés. Aussi, en termes de pratique réflexive, on pourrait alors dire qu'il peut être important de réfléchir-dans-l'action et d'oser y faire des expériences, mais les réactions peuvent devenir excessives, selon ce que P2 semble apporter comme nuance.

Dans le langage de la pratique réflexive, ce dont parlent ici les deux P est l'*action*, celle qui est accomplie dans l'ensemble d'un cours sur une période de 15 semaines, et dans un seul cours de 3 ou 4 heures, voire sur une période beaucoup plus courte. Chacune des actions a son but et les plus courtes, un peu comme des « poupées russes », image de Philippe Perrenoud, devraient s'insérer dans la plus longue pour que tout se construise bien et qu'on parvienne à la finalité. Mais il semble bien qu'ici, ce soit difficile à faire, car, comme le dit P2 : « J'ai une idée, mais il y a tellement d'affaires en même temps. » En d'autres termes, les actions peuvent être difficiles à lier entre elles, car elle peuvent parfois mener à des buts forts différents. Ces actions sont peut-être complémentaires, mais pas toujours nécessairement. L'image d'ensemble ressemblerait donc davantage à un *collage* qu'à une poupée russe. Et que fait-on alors quand une petite action ne fonctionne pas bien ? P2, qui a

forte tendance à réfléchir dans le feu de l'action et à ajuster son tir sur le champ, risque la perte de l'équilibre et de la direction de l'ensemble.

À ce moment de la discussion, P2 et P1 se tournent vers les difficultés de la pratique sur le terrain. Une des difficultés importantes, selon P2, est la carence des étudiants en méthodologie du travail intellectuel. Ce problème donne envie de passer beaucoup de temps à les aider à combler cette carence, mais en faisant cela, le temps manque alors pour faire autre chose d'aussi important, sinon plus. Que choix faut-il alors faire ? Accepter que la transmission du contenu philosophique soit moindre ? P2 résiste à cette solution. *Comment* alors *gérer cette pratique* quand on veut transmettre du contenu, préparer les élèves à rédiger un texte argumentatif, mettre de la vie dans la classe par des activités qui impliquent les étudiants (telle la discussion) et les aider à surmonter leurs difficultés méthodologiques (telle la difficulté de résumer correctement, voire de comprendre ce qu'ils lisent, et de faire une recherche minimale) ? C'est là une *situation complexe* et une *entreprise difficile*. P2 remarque toutefois que son cas est peut-être particulier puisqu'elle travaille souvent avec des groupes ciblés, donc plus faibles. P1 réplique à cela que même dans les groupes réguliers de la troisième session auxquels elle enseigne surtout, de nombreux étudiants présentent encore des difficultés méthodologiques. Il ne semble donc pas que ce ne soit qu'un problème de l'enseignement à ces groupes particuliers, mais un problème plus généralisé. Peut-être alors y a-t-il dans les devis quelque chose d'irréaliste ou des contenus non nécessaires, par exemple ? Certes, les devis prévoient qu'une heure par semaine soit consacrée à la méthodologie au premier cours, mais est-ce suffisant ? Peut-être pas. *Ainsi, l'accord sur cette difficulté de la pratique*, soit la difficulté des étudiants en méthode intellectuelle, méthode pourtant nécessaire dans une étude de la philosophie, *entraîne-t-il la remise en cause des devis*, le problème de leur arrimage à cette difficulté particulière. Les devis devraient-ils contenir un cours préparatoire à la poursuite des cours de philosophie ? Cela pourrait être une solution, du moins pour nombre d'étudiants, mais cela reste hors du contrôle des professeurs.

Analyse

Que dire maintenant de plus, à propos de la discussion, de la réflexion, de l'aide aux praticiennes, des praticiennes elles-mêmes et de la complexité de la pratique ?

Disons d'abord que le surgissement des difficultés du terrain semble constituer un point important de cette discussion. En effet, tout se passe comme si, après avoir placé certaines idées dans l'univers de significations que constitue leur pratique, les P voulaient maintenant se concentrer sur les difficultés de l'action. Est-ce là un processus inévitable de la réflexion sur la pratique chez des praticiens d'expérience ? En d'autres termes, est-ce que tout praticien d'expérience aurait nécessairement tendance à d'abord exprimer nombre d'idées

et de questions qu'il a en tête sur sa pratique pour ensuite se tourner vers des difficultés plus objectives du terrain ? Probablement pas, mais dans le cas de la réflexion de ces deux praticiennes, c'est bien ce qui s'est passé. Ainsi, nombre de thèmes abordés dans les trois premières discussions reviennent, mais les choses se précisent — expression du *caractère itératif des discussions mais aussi d'un éclairage progressif qui s'y produit*. Ainsi, P2 a précisé sa définition de la philosophie et l'orientation de sa pédagogie — elle veut former les élèves à la création d'idées, ce qui est conforme à la figure du philosophe —, mais elle se pose des questions sur la fameuse compétence qu'on doit développer au collégial. Est-ce bien une compétence réelle ? P1 souscrit aux deux principes de P2, mais elle a encore de la difficulté avec la spécificité de la philosophie. Elle trouve réponse à sa question dans son action où elle divise ce qui est de l'ordre de l'enseignante en formation générale, qui veut rejoindre tout le monde, et ce qui est de l'ordre de l'enseignante de philosophie, qui veut toucher plus personnellement les élèves. Ainsi, P1 adhère à la notion de créateur d'idées, mais se demande quels sont les effets réels de son travail. Ce travail a une dimension scolaire, mais s'adresse aussi à l'Être, et sur ce plan, on sait peu de choses. Cela est difficile pour elle à accepter, mais n'en constitue pas moins une réalité de la pratique. Puis, on énumère plusieurs autres difficultés du terrain.

Sur le plan de la *dynamique de la discussion*, rappelons qu'il n'y a *aucune tension* entre les praticiennes pendant les deux heures de discussion, mis à part un léger désaccord, ce qui est très peu. Une brève intervention de l'accompagnateur, qui a *éclairé le sens d'une affirmation*, a suffi pour que la discussion se continue de façon fluide. C'est là d'ailleurs une des deux seules interventions de l'accompagnateur, l'autre étant un résumé de ce qui semblait être une position commune pouvant receler un projet de développement de la démarche. En fait, de façon générale, les deux P s'écoutent et se comprennent pendant toute la discussion. Chacune semble accepter le rythme de l'autre, les différences aussi qu'il peut y avoir entre elles.

Sur le plan de la réflexion, outre le processus dont on a précédemment parlé — après avoir exposé différents thèmes de discussion et questions, les P se tournent maintenant davantage vers les problèmes plus pratiques —, on doit rappeler cette *prise de conscience importante*

pour P1 de sa tendance à trop s'en faire sur la progression philosophique des individus. « Il faut que j'apprenne à lâcher prise là-dessus », comme elle le formule elle-même. Cet événement est important autant pour elle que pour la compréhension du développement d'une démarche réflexive, car il y avait là un affect personnel vers lequel, pourrait-on dire, le développement du thème de la distinction de la philosophie ne pouvait que mener. Cela incite à penser que, dans une démarche réflexive de groupe, il convient aussi de respecter le rythme réflexif de chacun. En fait, peut-être pourrait-on résumer en disant qu'*il y a une dynamique de la réflexion commune, et un rythme de progression pour chacune, rythme qu'on doit respecter car sur le chemin de la réflexion, chacune peut rencontrer des affects personnels dont il ne convient pas nécessairement de forcer la prise de conscience.*

Cela dit, sur le plan de la problématique de la *complexité de la pratique*, tout semble de plus en plus s'*imbriquer*, et les questions et les difficultés paraissent aussi se préciser. Ainsi en est-il de la définition de la compétence, ce nouvel élément du *contexte pédagogique*. Cette question est certes théorique, mais est aussi fortement liée à la pratique, car il est difficile de relever sur le terrain l'émergence réelle d'une compétence, étant donné la difficulté des *étudiants* à s'adonner au travail intellectuel. Comment d'ailleurs gérer cette pratique où il y a tant à faire ? Le *soi-enseignant* y est pour quelque chose, car chacune a sa manière d'être dans l'action. Et pour ce qui est de la *discipline*, on l'enseigne en contexte scolaire, mais elle est aussi une discipline de l'Être, et sur ce plan, on ne sait pas grand-chose de son effet réel.

6.3.3.6 Rencontre 6

Résumé de la discussion 5

La discussion 5 se divise en cinq parties :

- 5.1) L'accompagnateur revient d'abord sur la démarche pour signaler que l'expression de sa pensée, premier exercice au schéma intégrateur, prend plus de temps que prévu.
- 5.2) Bref retour sur l'histoire de la philosophie au collège par les P.
- 5.3) Retour à 5.1
- 5.4) Lien entre compétence et réussite en philosophie.
- 5.5) Critique de l'instauration de la réforme.

5.1) D'abord, l'accompagnateur revient sur le schéma intégrateur de la démarche en disant qu'il prévoyait cinq semaines de discussion, trois semaines pour préciser des notions et faire une synthèse, puis le reste de la session pour préparer la seconde session, centrée sur l'expérimentation. Mais selon lui, cet échéancier doit être assoupli, car il semble rester encore trop d'élément à discuter avant de pouvoir considérer que les deux P ont fait le tour de leur pratique. P1 convient que la discussion n'est pas terminée et qu'il faut « *mettre un petit peu plus de lumière là où c'est encore obscur pour nous.* »

A : Exactement., répond l'accompagnateur. Il est normal d'avoir de l'obscurité, on ne sait pas tout. Et ici, on se rend compte qu'on découvre au fur et à mesure ce qu'on pense par rapport à la pratique. Des questions se précisent, des idées s'éclairent, mais il reste quand même beaucoup d'indétermination. »

P1 : « Être conscient, plus conscient... »

A : OK. En termes de pratique réflexive, on pourrait certainement dire qu'on devient plus conscient des *zones indéterminées de la pratique*. En fait, l'action fait toujours appel à nos théories ou à ce qu'on pense, sauf qu'étant donné que ce qu'on pense n'est pas toujours clair, ou qu'on n'a pas toutes les informations, on se retrouve très souvent dans des zones indéterminées. »

5.2) P1 demande alors si un tel genre de réflexion à propos de l'enseignement de la philosophie a été fait ailleurs auparavant. C'est P2 qui lui répond :

Il me semble bien, moi, en tous cas, que les Français, eux, ne doivent pas se demander s'ils sont philosophes ou non quand ils enseignent la philosophie... C'est tellement ancré, bien plus que nous autres, dans leur tradition et dans leur histoire que, il me semble, ça ne se pose pas. C'est comme allant de soi. Nous autres, ça ne va jamais de soi, la philosophie. Bon là, on parle même de la couper, on parle de la changer. Ça ne va jamais de soi.

De là, la discussion s'engage pendant un certain temps à propos de la philosophie au collège, où on remarque trois éléments : 1) la philosophie au collégial est un phénomène relativement nouveau sur le plan social, 35 ans, ce n'est quand même pas très long comparativement à la philosophie française et à l'enseignement de la philosophie au lycée ;

2) dans quelques années, les créateurs de cet enseignement seront presque tous à la retraite ; 3) depuis la réforme, un autre modèle d'enseignement a pris la place du premier et il y a beaucoup de ballottage là-dessus. Avant la Réforme, l'enseignement était basé sur le contenu ; après, pendant un certain temps, les professeurs de philosophie ont fait absolument tout ce qu'on leur demandait sur le plan technique. Comme le remarque P1 : « Notre contenu a rétréci comme une peau de chagrin. Puis là, il semble qu'on tente plutôt de retrouver un équilibre, mais ce n'est pas fait. »

5.3 : L'accompagnateur profite alors d'un moment d'accalmie dans la discussion pour annoncer qu'il devait fournir de l'information relative à la compétence et à des notions de pratique réflexive, mais qu'il ne le fera pas pour le moment, puisque, de l'avis du conseiller en recherche, M. Paillé, il vaudrait peut-être mieux ne rien précipiter. À cette annonce, P2 réplique sur le champ : « Oui, parce que ça va fausser en quelque sorte notre cheminement réflexif. On va partir de données qu'on n'aura pas construites. » Aussi l'accompagnateur vérifie ceci auprès des deux P :

A : Il vous semble donc plus important, autrement dit, de continuer à exposer ce que vous pensez parce que c'est ce qui est votre base, bien que ce puisse être un peu chaotique, n'est-ce pas ?

P1 : Personnellement, je trouve très intéressante l'idée du réseau de concepts à partir de l'analyse des comptes rendus intégraux. Mais, la difficulté, c'est où mettre les affaires. Trouver les concepts, ça va, d'ailleurs, j'ai déjà les mots clés de ma pratique, une série de mots clés : rationalité, rapport à l'autre, identité, enseignement, formation générale, émotion, contexte politique... Mais le problème est comment relier tout ça, pour que ça ait du sens... C'est quasiment un problème d'esthétique ou de graphisme.

Quoi qu'il en soit, une fois qu'on aura notre réseau de concepts, même si c'est un « work in progress », ça sera toujours une objectivation de notre subjectivité et à partir de ça, on pourra comparer.

P2 montre alors à P1 un signe de \$ sur sa feuille ; P1 ajoute aussitôt : Moi aussi je l'ai ajoutée cette catégorie-là, le signe de \$.

5.4 : P2 en profite pour se lancer dans ce qu'elle voulait dire à ce sujet: à la définition des cours par compétence dans les cégeps s'est lié un problème de réussite, du moins dans le

cas de la philosophie,. On ne sait pas si c'était une des motivations de la réforme, mais chose certaine, c'est ce qui s'est passé au cours des dernières années, selon ce que les professeurs de philosophie ont pu remarquer. Ces professeurs ont « procédé » davantage depuis la réforme, et le taux de réussite est plus élevé qu'auparavant, mais peut-être qu'on a aussi perdu quelque chose... Selon P2 :

L'argent est fondamental en éducation. Cela reste à la base des décisions. Et cela rejoint l'élément que je voulais aborder. On semble oublier, quand on parle de l'approche par compétence, qu'il paraît y avoir une question de réussite à la source. 40 % des étudiants échouaient, parfois même 50 %. Ça n'avait aucun bon sens. Alors probablement y avait-il dans la réforme quelque chose de l'ordre d'une tentative pour faire en sorte que les élèves réussissent plus... Pas nécessairement mieux mais en plus grand nombre. En tous cas, on nous parle tellement du taux de réussite qu'il y doit bien y avoir quelque chose de cet ordre...

Et là, je me suis dit, qu'est-ce que j'aimais, moi, pourquoi je suis allée en philosophie ? À l'époque, c'était l'enseignement traditionnel. Un livre à lire par cours, quand il n'y en avait pas deux ou trois. Mais c'est pour ça que j'ai aimé la philo... Quand je suis allée au cégep, j'étais pour un temps en sciences humaines. C'était finalement très technique, un peu comme des cours de sciences pures, sauf que ça s'appliquait à d'autres objets. Des objets humains. La philosophie, c'était différent. Dans le cours de philosophie, j'aimais le magistral, j'aimais quand le prof me racontait une histoire. J'aimais voir que ce qu'il disait me permettait personnellement, tout seule, de faire des liens, ça je l'ai dit aussi... De faire des liens avec mes autres cours. C'est ça que j'aimais en philosophie et j'ai réussi. Cela a éveillé mon intérêt. L'approche par compétence, tout ce qu'elle fait, c'est augmenter le taux de réussite.

P1 : Pourquoi tu dis : tout ce qu'elle fait ?

P2 : Parce que c'est ce qu'on veut faire comme prof de philosophie ?

P1 : Augmenter la réussite ?

P2 : Entre autres : disons. Le tout, ça veut dire que l'on n'arrive qu'à ça. Il n'y a pas plus d'élèves qui sont intéressés, il n'y en a pas plus qui comprennent... C'est pareil, mais ça a fait augmenter le taux de réussite. Là j'ai un point de vue d'un prof de philo! *Moi, est-ce que c'est ce que je veux ?*

P1 : C'est vrai que l'approche par compétence permet de moins laisser sur le carreau la partie de la cohorte étudiante qui est dans le spectre des moyens-faibles.

P2 : C'est parce qu'on oublie. Avant, on était d'un côté d'un pendule. Là, on est de l'autre côté et puis c'est pour ça qu'il y a des problèmes, c'est qu'il n'y a pas que la dimension compétentielle, technique, procédurale du travail de rédaction. Moi c'est ce sur quoi je travaille le plus. Comment les amener à produire un texte argumentatif, dans le 103, tout en ayant un contenu suffisant, etc. Et à un moment donné, j'ai délaissé un peu le contenu pour pouvoir y arriver, et là, je me rends compte que je n'aime pas ça. Et c'est pour ça que tantôt, je parlais d'un cours de méthodologie en philosophie qui serait... qui précéderait les trois autres.

P1 : Quitte à faire plus de contenu après.

P2 : Toujours ! C'est pour ça que je dis que ce que j'ai aimé moi, c'est la philosophie : l'écrire, la lire. Évidemment, ceux qui ont de la difficulté à écrire et à lire pourraient avoir de la difficulté à réussir dans ces conditions-là, mais ça ne les désintéresserait pas nécessairement pour autant de la philo. C'est ça que je veux dire. La façon dont on procède maintenant n'éveille pas plus l'intérêt, c'est peut-être même le contraire... Ça ne fait que permettre aux faibles ou moyens-faibles, si tu veux, de réussir.

Voilà donc, selon P2, un *problème important* de l'enseignement de la philosophie au collégial depuis l'instauration de la réforme et de la définition des cours par compétence. *Peut-être réussit-on mieux en philosophie, mais on n'intéresse pas plus et peut-être même moins qu'auparavant.* En fait, en étant plus « procédural », on risque de moins transmettre aux élèves l'intérêt de la chose philosophique, sa réflexion profonde sur la vie. Et n'est-ce pas ce qui est fondamental ? En fait, peut-être, pense P2, le réel problème de l'enseignement de la philo avant la Réforme n'était-il que dans l'évaluation et non dans les cours ?

5.5 : Critique de l'instauration de la réforme

Un autre effet « positif » de la réforme en philosophie, outre l'amélioration des taux de réussite, fut l'obligation dans laquelle se sont retrouvés les enseignants de la discipline de

se parler. L'événement toutefois fut traumatique dans certains cas, et ce qui se faisait déjà de bien dans les départements a été négligé.

P2 : Il y a eu quelque chose de sauvage dans la façon dont fut menée cette réforme. Elle a été faite sans tenir compte ni de l'expérience des profs, ni de leurs capacités. D'ailleurs, il y en a qui ne sont pas encore capables aujourd'hui d'intégrer certains nouveaux éléments.

P1 : Il y a eu une violence là-dedans.

P2 : Et ça nous a bouleversés. Ça nous a remis en question et ça nous remet encore en question, parce qu'on ne l'a pas vraiment trouvée, on ne l'a pas vraiment faite. Tous les autres programmes font leur réforme, leur réforme de programme. C'est eux qui font la liste des éléments de base, des objectifs de base qu'ils doivent atteindre dans chaque programme et à partir de ça, d'un consensus et d'une acceptation gouvernementale, ils montent les cours... Hé, si on avait pu faire ça, je ne sais pas ce que ça aurait donné. Peut-être que ça aurait été difficile de s'entendre entre nous, mais ça aurait été riche en tout cas.

P1 : C'est pour ça que je parlais de violence, toi tu parlais de sauvagerie. C'est qu'il y eu une violence au sens où on a voulu sauter des étapes. On a dit là, vous avez un dégageant pour organiser un séminaire sur l'approche par compétence et nous, on devait trouver des textes techniques là-dessus... Et, autre problème, et là, ça rejoint sûrement la recherche qu'on fait, c'est que dans les autres programmes ils ont une culture d'organisation, ils sont obligés de travailler ensemble. En philo, non, ça ne fait pas partie de notre culture. Cela a commencé à en faire partie justement avec la réforme, qui nous a envoyé le signal suivant : vous devez développer une culture d'organisation.

P1 : C'est un des aspects positifs d'ailleurs.

P2 : Oui, mais c'est difficile, c'est beaucoup plus difficile en philo.

P1 : On n'a pas cette tradition-là et puis on n'a pas cette formation-là.

P1 : Quand j'étais en philo au cégep, j'ai eu deux fois le même prof. Donc là effectivement, il pouvait y avoir une certaine continuité, mais à part de ça, d'un cours à l'autre, ça différait. D'ailleurs, peut-être est-ce pourquoi les gens disent que la philo, c'est n'importe quoi. N'importe quoi fait selon le prof, peut-être, et d'ailleurs, encore aujourd'hui on entend beaucoup ça : la philo ça dépend du prof. On l'entend moins qu'avant, mais autrefois on pouvait trouver un prof qui trippait sur la psychanalyse, dans son cours c'était Freud et la psychanalyse tout le temps. Et puis, il

n'y avait pas cette obligation qu'un professeur dise à un autre : qu'est-ce que tu fais dans ton cours ? Il n'existait pas non plus de droit de jeter un regard critique sur le travail de l'autre...

P2 : Bien oui, et puis, comme je te dis...

P1 : Ça fait partie des raisons qui font que la réforme de la compétence, c'est particulièrement difficile chez nous, *on est d'une culture beaucoup plus individualiste*.

P2 : Oui, mais pourquoi il faudrait forcer ça, pourquoi il faudrait changer ça violemment ?

P1 : Bien, il ne faut pas le faire violemment.

P2 : Cela d'ailleurs a pu engendrer de l'incompréhension même parfois par les pairs. Certains pouvaient réagir à cette violence et d'autres portaient sur eux des jugements pour leur manque d'ouverture... C'est sûr que ça n'aurait pas été facile de discuter et d'échanger, on le voit présentement dans cette démarche, il y a des obstacles même entre nous deux. Tout à coup, on se découvre des univers de différence alors que l'on travaille de façon assez semblable, mais au moins, on aurait pu tenter la discussion en donnant des pistes, des balises...

Au début, tout était écrit. Il fallait parler de l'Antiquité et puis il fallait atteindre tels et tels éléments, et puis à travers tels et tels éléments, fallait atteindre tel objectif de pratique, etc.

P1 : Mais on a eu des débats juste sur que tous les profs qui donnent le même cours aient quelque chose de commun.

P2 : Oui, mais ça a été fait pas nécessairement parce qu'on nous l'a demandé, mais parce qu'on se heurtait les uns aux autres à ce sujet. On voulait que tous donnent l'Allégorie de la Caverne, et un Descartes, mais il y en a qui ne voyaient pas l'importance de ça. Alors, on s'est dit : OK, discutons-en.

A : Pensez-vous que, si on avait fait ce qu'on fait là présentement, si tout le monde s'était retrouvé deux par deux, trois par trois, à discuter une fois par semaine à faire de la pratique réflexive ensemble, ça aurait facilité le processus d'implantation ?

P1 : Sûrement.

P2 : Je crois que oui.

A : Vous trouvez donc que ça aurait été une bonne idée que les mentalités se croisent, voire s'entrechoquent peut-être ?

P2 : Se traversent, oui, mais on n'a pas permis ça.

P1 : Moi, je pense tout à coup à une citation de l'écrivain Marc Twain, qui disait : on ne se débarrasse pas d'une habitude en la garrochant par la fenêtre, on lui fait descendre les marches une par une. C'est comme si on nous avait demandé...

P2 : Une *tabula rasa* de tout ce qu'on faisait.

P2 : En fait, c'est un peu comme si on nous avait dit dans cette réforme-là : tout le monde fait ce qu'il veut dans ces cours-là, ça va finir ça.

P1 : Oui, mais n'y avait-il un peu de vrai là-dedans ?

P2 : Peut-être, mais pas comme ça, on ne fait pas ça. De toute façon, je suis d'accord avec toi, il y avait du vrai. Mais en même temps, les prof ne faisaient pas n'importe quoi, ils faisaient quelque chose auquel ils croyaient, et puis pour plusieurs, je ne dis pas tous, ils respectaient leurs élèves. Donc, ils ne faisaient pas n'importe quoi.

P1 : Non, mais on sait que dans les années 70, 80, il y a eu des excès.

P2 : J'étais de cette génération-là, je le sais. Il y en a qui faisaient du yoga dans leur classe.

P1 : Du yoga, de la peinture aux doigts, du marxisme-léninisme.

P2 : Bien oui, mais on a généralisé. Et on n'a pas permis, encore une fois, aux départements concernés de remettre de l'ordre dans leur cour. On a dit, eux autres, ils ne « fitent » pas, on défait tout, on met tout le monde au pas... C'est sauvage.

P1 : C'est le principe du préjugé.

P2 : De la généralisation hâtive.

P1 ajoute alors qu'il fallait peut-être un « shake », un coup pour que les professeurs se parlent...

P2 répond à cela que c'est peut-être vrai, puis apporte cette nuance : « Mais elle était là, la volonté, on était dedans avant qu'ils nous imposent une réforme. On était dans le questionnement à propos de notre pratique. »

P2 : Le problème de la réforme pour nous, c'est que ce n'est pas notre questionnement à nous. Le questionnement se fait depuis lors en fonction de ce qui nous fut imposé.

P1 : Moi, il y a une partie de la réforme qui ne m'appartenait pas, comme la compétence finale. Ça a vraiment toutefois donné plus de place au questionnement : enseigner et apprendre, ça ne désigne pas la même chose...

J'ai donc développé cette espèce de regard critique sur moi qui dit : si je fais un bon « show », c'est bon pour mon ego, mais qu'est-ce que l'élève va retenir ? Alors qu'y avait-il de pertinent dans ce que je disais en fonction d'un apprentissage ? Qu'est-ce que je pouvais garder dans ce que je disais ?

Commentaire au journal de bord

À la suite de cette cinquième discussion, l'accompagnateur écrit au journal de bord cette remarque :

Violence de la Réforme, imposition « top-down », négation par le fait même de ce qui se faisait déjà de bien dans les départements et non-reconnaissance de la réflexion sur la pratique qui avait déjà commencé chez plusieurs; culture individualiste en philosophie, obligation de se parler... On se croirait dans la *problématique* de la recherche, bien que les P n'aient pas lu celle-ci. Elles ne font en effet ici que raconter leur expérience et exprimer ce qu'elles pensent, et disons, ce qu'elles ont un peu sur le cœur. Certes, toutes deux reconnaissent qu'il y a eu des dérives dans certains départements, mais ce n'était pas généralisé, et il y avait d'ailleurs aussi de très bonnes choses qui se faisaient, des expériences intéressantes menées par des gens intéressés, travail dont on a eu l'impression qu'il était soudainement balayé. Certes, il y avait aussi des choses à améliorer, et certes aussi, l'organisation de groupes de travail incluant discussion, réflexion et production, aurait été nécessaire pour généraliser ces améliorations, et sans doute cela n'aurait pas été facile en raison d'une *culture individualiste*, mais difficile ne veut pas dire impossible. D'ailleurs beaucoup enseignants étaient déjà en réflexion et remettaient déjà en question des pratiques. On avait seulement besoin, pensent les deux P, d'un certain encadrement, comme on le fait dans le cas de cette recherche.

Analyse

Que dire maintenant, à la suite de cette discussion, à propos de la discussion, de la réflexion, de l'aide aux praticiennes, des praticiennes elles-mêmes et de la complexité de la pratique ? Que dire aussi du même coup à propos de l'organisation d'une démarche réflexive qui puisse convenir à ces praticiennes d'expérience ?

D'abord, sur le plan de la *démarche réflexive*, la première opération prévue au schéma intégrateur était l'*exploration de sa pratique — discussion libre sans recours à des informations théoriques extérieures autres que la théorie de la pratique réflexive, laquelle d'ailleurs ne serait introduite qu'au fur et à mesure par l'accompagnateur lorsque les praticiens aborderaient, dans leur discussion, un élément qui relève de ses concepts*. En d'autres termes, il ne s'agit donc pas, pour l'accompagnateur, de donner une formation théorique en règle, mais plutôt de souligner, au passage, de quelle manière la discussion en cours est liée à cette théorie. Or, lors de cette première opération, *les deux P paraissent tout à fait en accord*. Tel est du moins ce qu'on peut comprendre de leur réponse lorsque leur a été demandé si elles veulent maintenant avoir de l'information sur la compétence P1 dit qu'elle veut prendre davantage conscience de sa pratique et de ses enjeux, et P2 déclare que passer tout de suite à une partie plus informative pourrait fausser en quelque sorte leur cheminement réflexif, car elles seraient amenées à partir de données qu'elles n'auraient pas construites.

Par ailleurs, le schéma intégrateur prévoyait que cette première opération durerait cinq semaines. On passerait par la suite à une seconde opération qui consisterait à synthétiser ce qu'on a émis et à dégager quelques principes à partir desquels on pourrait concevoir une expérimentation, troisième opération de la première session. Chacune de ces opérations durerait cinq semaines. Une telle division était-elle appropriée ?

Notons d'abord qu'à la sixième semaine, il n'y a eu que quatre discussions. En fait, dans le schéma intégrateur, on avait simplement négligé qu'à la première semaine, on ne ferait que présenter la démarche et quelques concepts de base de la pratique réflexive tout en indiquant aux P de réfléchir, jusqu'à la prochaine rencontre, à ce dont elles aimeraient discuter. De plus, après quatre discussions, on constate deux autres faits qui n'étaient pas prévus au schéma de départ : 1) la synthèse est déjà commencée et certains principes et questions sont déjà apparus clairement; 2) la question de la compétence semblerait maintenant requérir quelque information sur le plan théorique. Que faut-il alors faire ? D'une part, le conseiller à la recherche recommande de continuer la discussion libre et

c'est aussi ce que veulent faire les P. Aussi décide-t-on de faire ainsi. D'ailleurs, comment l'accompagnateur pourrait-il s'élever contre une telle volonté, lui qui a comme principe premier l'aide aux praticiens à découvrir ce qu'ils savent déjà ? Si les P veulent donc continuer l'expression et la découverte, allons-y. Et que se passe-t-il ?

Voici maintenant que l'avènement de la réforme est abordé, avec l'*émotion* qui y est encore liée, mais aussi avec une analyse, une décantation de l'événement. On transmet d'ailleurs ici une grande partie du compte rendu intégral, où il en est abondamment question, pour que le lecteur constate bien la force et la cohérence du propos. Les idées y sont claires et il n'y a pas d'hésitation. On croirait que les P ont lu la problématique, alors que ce n'est pas le cas. Elles ne font que revenir sur leur expérience et émettre ce qu'elles en pensent. La réforme fut violente et a fait fi du bon travail déjà effectué dans les départements et de la réflexion déjà en cours ici et là. Il aurait pu, pense-t-on, en être tout à fait autrement. Il aurait plutôt fallu coordonner un travail réflexif en fournissant un certain cadre, comme on le fait dans cette recherche. Et à ce moment, on touche un autre élément de la problématique, à savoir la *culture individualiste* des enseignants de philosophie. Celle-ci, pense-t-on, aurait pu certes constituer un obstacle au travail de groupe, comme il a été affirmé dans la problématique, un obstacle qui n'est pas nécessairement insurmontable. La démarche en cours dans cette recherche en est la preuve.

En fait, les P semblent un peu en processus de réappropriation de leur pratique dont elles ont été, du moins en partie, dépossédées à l'occasion de la réforme. Certes, d'un côté, elles ont conçu et développé des techniques d'enseignement. P1 a aussi poursuivi un questionnement lié à l'apprentissage de l'étudiant, questionnement qui lui était auparavant étranger, et elle en est maintenant satisfaite. Elle est en effet aujourd'hui plus soucieuse de ce que les élèves apprennent, et tient moins à se faire plaisir en donnant bon « show », comme elle le dit elle-même. Mais, comme le soutient P2, on a peut-être perdu quelque chose sur le plan de l'esprit philosophique, et cela, il faut le retrouver, sous peine d'une insatisfaction grandissante, d'un désaccord grandissant avec soi et sa discipline. Cette perte est inacceptable. P2 considère qu'elle fait trop de méthodologie. Ses étudiants réussissent mieux, mais sont peut-être moins éveillés qu'avant et cela n'est pas mieux. Répondre aux

difficultés méthodologiques, comme P2 en parle lors de la discussion 4, ça se justifie, mais ça pose aussi un problème d'équilibre dans les cours entre contenu et méthode. En fait, en raison de la réforme qui a balayé tout ce qui se faisait avant ou presque, peut-être est-on allé trop loin. C'est ce que P2 appelle le pendule, et il faut peut-être maintenant revenir quelque peu en arrière, c'est une affaire de *congruence*, pour elle, enseignante de philosophie.

À la fin de la rencontre 6, l'accompagnateur remet aux P un texte d'une centaine de pages de Philippe Jonnaert intitulé *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Ce texte présente plusieurs éléments : 1) les différences entre les notions de compétence, de performance et de qualification ; 2) plusieurs approches du concept de compétence en éducation ; 3) l'architecture d'une compétence et un cadre de référence socioconstructiviste pour les compétences.

L'accompagnateur invite les deux P à consulter ce texte pendant la semaine sans toutefois leur demander d'en faire une étude systématique, car il ne veut pas forcer la formation. Si elles apprécient l'information, pense-t-il, et qu'elles veulent étudier le texte, elles le feront et on modifiera le schéma intégrateur en conséquence.

6.3.3.7 Rencontre 7

La rencontre 7 se déroule de façon plus éclatée. Les étapes n'y sont pas aussi claires que dans les rencontres antérieures. On peut quand même en déceler cinq.

1) P1 revient sur la démarche en disant qu'elle apprécie le fait que l'on s'exprime d'abord et qu'on s'informe ensuite. Elle n'aurait pas voulu qu'il en soit autrement, car il y avait trop de choses à démêler. Elle a commencé d'ailleurs à faire un réseau de concepts et elle apprécie beaucoup le cadre que cela lui fournit. P2 remarque alors que *donner un cadre à sa pratique*, c'est ce qu'en fait elle cherche dans cette démarche de pratique réflexive. Car même si elle donne toujours des cadres à ses cours, le manque de cadre est un phénomène tellement généralisé chez ses étudiants et dans la société que le sien ne résiste pas vraiment.

2) De là, il s'ensuit une longue discussion entre les P sur le problème de l'encadrement dans la société et dans l'éducation en général. Elles constatent un manque d'encadrement de plusieurs enfants dans les familles, ceux-ci étant souvent laissés à eux-mêmes. D'une école à l'autre, les enseignements sont très différents au primaire et au secondaire, de sorte que lorsqu'un professeur se trouve devant une classe, le groupe n'est pas homogène, les élèves ont des expériences scolaires très différentes. Il est donc difficile de miser sur des acquis.

3) De plus, P2 signale que dans les groupes homogènes où elle enseigne depuis quelques années, le problème de la diversité se double d'une difficulté de discipline, car les élèves se connaissent tous, « ils forment un corps » où les individus perturbateurs ont davantage d'influence. En d'autres termes, certes, « la perte de l'autorité est un phénomène généralisé dans la société », mais dans ces groupes, elle se fait encore plus sentir. Ajoutons à cela la difficulté méthodologique de plusieurs étudiants et le problème de la compétence, et la tâche devient très « complexe ». Certes, P2 diversifie les approches pédagogiques et elle tente de faire de la discipline, mais il y a une insatisfaction, car en étant obligée de faire tout ça à la fois, elle en arrive à se demander : « La philosophie, elle est où ? »

4) Aussi P2 veut-elle se donner un cadre général plus fixe à partir duquel elle pourra répéter des cours et les améliorer dans le futur. Tel est son projet. Certes, elle intégrera le problème des compétences et elle veut en savoir davantage sur le sujet, mais elle devra aussi s'occuper d'elle, se reprendre en mains, reprendre en mains son travail.

P2 : Le fait est que moi, j'ai atteint des limites. Aussi, mon expérience portera-t-elle sur les compétences, mais en même temps sur une tentative, de je ne sais trop comment dire, de moi-même me reprendre en mains.

P1 elle ne sait pas trop quel projet elle poursuivra. D'ailleurs, elle demande même si le but de la recherche doit porter sur les compétences ou plutôt sur ce qu'elle veut améliorer dans son enseignement.

5) L'accompagnateur précise alors que le but de la recherche n'est en fait ni l'un ni l'autre. Elle consiste simplement à faire de la pratique réflexive, c'est-à-dire réfléchir d'abord sur sa pratique et décider soi-même à la suite de cette réflexion ce qu'on veut faire comme expérience pédagogique. On peut ou bien améliorer quelque chose en particulier, si on a un problème particulier auquel on veut s'attaquer, ou bien tenter de mieux intégrer les compétences à partir de l'information reçue, si tel est ce qu'on veut faire. Mais chose certaine, le problème des compétences est partagé par les deux P.

L'accompagnateur remarque aussi que la notion de cadre dans le contexte de la pratique réflexive s'apparente à la notion de système, selon laquelle les divers éléments impliqués dans une situation sont en interrelation.

P2 est contente de cette précision sur le but de la recherche, car elle s'y reconnaît.

« Bien là, dit-elle, je suis tout à fait dedans, dans ce cas-là. »

À la suite de cette rencontre, l'accompagnateur, conscient qu'on est rendu à la moitié de la session, s'en remet au schéma intégrateur de départ, qui prévoit la détermination des thèmes d'intérêts des participants et le choix du thème principal de la démarche réflexive, avant la préparation de l'expérience. Aussi, suggère-t-il aux P de laisser retomber la poussière pour quelques jours et de commencer la synthèse. Un bon moyen, leur dit-il, serait de déterminer quelques questions auxquelles elles aimeraient maintenant répondre, questions à partir desquelles pourrait s'articuler le projet à venir.

Commentaire au journal de bord

? Je ne sais trop quoi penser. En fait, je me pose la même question que P1, à savoir : se pourrait-il qu'une démarche réflexive pour un enseignant d'expérience en philosophie au collégial doive nécessairement comprendre une partie formation à propos des compétences ? Peut-être y a-t-il là un noeud qu'on se doit inévitablement de dénouer ? P2 du moins semble déjà orientée dans ce sens. En fait, elle veut à la fois se doter d'un cadre de pratique, intégrer les compétences et se reprendre elle-même en mains. Comment cela s'articulera-t-il ? P1, pour sa part, semble vouloir continuer de travailler au réseau de concepts de sa pratique. Elle pense, de toute manière, de façon très conceptuelle. Peut-être

est-ce là pour elle un projet de démarche : se représenter sa pratique ? Peut-être est-ce l'amélioration souhaitée ? On verra bien la semaine prochaine où elles en seront. Elles ont de toute manière l'information en mains. On verra aussi si leurs questions se sont précisées.

Analyse

Que dire maintenant, à la suite de cette discussion, à propos de la discussion, de la réflexion, de l'aide aux praticiennes, des praticiennes elles-mêmes et de la complexité de la pratique ? Que dire aussi du même coup à propos de l'organisation d'une démarche réflexive qui puisse convenir à ces praticiennes d'expérience ?

D'abord, sur le plan de la *démarche réflexive*, la première opération prévue au schéma intégrateur, l'*exploration de sa pratique*, semble bel et bien finie pour P2. Elle veut maintenant se donner un cadre, dit-elle. P1, elle, semblerait vouloir continuer. Mais que convient-il vraiment de faire ? L'accompagnateur est indécis, car les opérations à ce moment se chevauchent. D'une part, P1 semble vouloir continuer le réseau de concepts. Cette opération proposée deux semaines auparavant, opération d'ailleurs qui n'était pas prévue au schéma intégrateur, semble la captiver, répondre à sa pensée complexe. D'autre part, les P ont en mains un texte de Joannert qui fournit des informations à propos des compétences, mais que voudront-elles faire de cette information ? Devra-t-on se livrer à une étude en règle de ce livre ? En d'autres termes, le manque de connaissance théorique de ce que sont les compétences doit-il nécessairement être comblé ? S'informer à propos des compétences n'est pas du domaine de la pratique réflexive, mais peut-être la réflexion sur sa pratique mène-t-elle inévitablement à la conscience de son manque de connaissance à propos de cet élément du contexte pédagogique. Peut-être faut-il nécessairement passer par une période d'information dans la démarche, de manière à reprendre par la suite en mains sa pratique d'enseignement collégial, en étant mieux informé cette fois ? C'est du moins ce que semble penser et vouloir faire P2. Aussi, de manière à ce que les deux P concentrent leurs pensées, l'accompagnateur a suggéré qu'elles dégagent quelques questions importantes lors de leur lecture des comptes rendus intégraux. Mais était-ce la chose à faire ?

Sur le plan de la dynamique de la discussion, on ne peut dire qu'il y a vraiment eu échange. Il y a eu beaucoup d'émotion, toutefois, du moins chez P2. Sa frustration s'est exprimée. Ce n'est plus : « On a peut-être perdu quelque chose sur le plan de l'esprit philosophique », mais plutôt : « Où est la philosophie là-dans ? » Elle ne considère plus seulement qu'elle fait trop de méthodologie dans ses cours, mais aussi qu'il y a des difficultés de discipline dans les groupes homogènes où elle enseigne. Et elle a peut-être atteint une limite. P2 est une femme forte, expérimenté et réflexive, et elle ne craint pas les défis. Mais l'enseignement aux groupes ciblés, comme elle le fait depuis des années, pose des difficultés supplémentaires et particulières, par exemple la discipline à faire étant donné que les étudiants se connaissent tous bien, « forment un corps », comme elle le dit, corps devant lequel il n'y a qu'un étranger, l'enseignant lui-même.

À propos de l'aide aux praticiennes, que dire d'autre qu'il peut y avoir des moments où on ne sait trop quoi faire. Ici, l'accompagnateur trouve les termes justes dans la systémique pour expliquer ce que peut être un cadre en pratique réflexive, mais il sait fort bien qu'il a outrepassé le cadre théorique fondamental de la pratique réflexive schönienne.

Quant à la complexité de la pratique toutefois, il n'y a pas à en douter, l'enseignement de la philosophie au collégial peut être très complexe. Au point où, comme semble le penser P2, il faut à un moment donné arrêter de parler et encadrer. P2 est rendue à vouloir maintenant se donner un cadre de pratique qui lui apparaisse cohérent et opérationnalisable. Tel est donc où mènerait la réflexion sur la pratique.

À la semaine 8, il n'y a eu pas de rencontre.

6.3.3.8 Rencontre 8

Pendant les deux semaines qui ont suivi la rencontre 7, les deux P ont lu le texte de Philippe Joannert à propos du développement d'une compétence et l'ont trouvé très intéressant. Mais elles se sont en même temps aperçues que ce qu'on y dit diffère beaucoup de ce qui leur fut communiqué sur le sujet, notamment à l'occasion d'une brève formation

offerte par leur collègue, quelques années auparavant. D'ailleurs, remarquent-elles, selon ce texte, toute l'approche par compétence telle qu'elle a été reprise au collégial, dans les départements de philosophie du moins, comporterait beaucoup de confusion. Entre autres, on aurait confondu capacité et compétence ; de plus, la production finale, à partir de laquelle on juge de la réussite d'un cours, ne serait en fait qu'un indicateur de performance, non une compétence, celle-ci étant quelque chose qui se développe en situation, mais n'est pas la situation elle-même. Aussi, P2 déclare-t-elle qu'« essayer de réécrire l'approche par compétence en fonction de ce texte-là, c'est quelque chose » qui serait complexe. P1 réplique à cela en disant que ça vaudrait quand même la peine de tenter l'expérience, même si on ne réussissait que partiellement. Aussi la rencontre ne consiste pas en une discussion, mais prend plutôt la forme d'une analyse du texte de Joannert. On tente ensemble d'en comprendre les concepts en les mettant au fur et à mesure en relation avec ce qu'on sait de l'enseignement de la philosophie. Les P sont particulièrement impressionnées par la distinction que fait le texte entre habiletés et capacités, par la part qu'il attribue aux contenus disciplinaires dans la construction des compétences, et par le fait que les compétences se construisent en situation. Ainsi, dans le cas de la philosophie au collégial, pense-t-on, « habileté » renverrait à des habiletés de base, telles lire, écrire, avoir un vocabulaire suffisant, et « capacité » renverrait plutôt à des choses telles résumer, construire un texte, analyser, mettre en rapport des idées. Et pour ce qui est de la situation, le seul lieu où on pourrait se rapprocher de ce que dit le texte est dans le cours d'éthique, là où on peut fournir des situations aux étudiants qu'ils peuvent tenter d'interpréter à l'aide de théories éthiques. Alors que fera-t-on ? P2 déclare qu'elle tentera d'amener un premier schéma de projet la semaine suivante. P1 continuera l'analyse et verra dans son cours d'éthique ce qui se rapproche de tout ça.

6.3.3.9 Rencontre 9

La rencontre 9 se divise en deux parties.

9.1 : L'étude théorique du texte de Joannert se continue.

9.2 : On parle de la préparation de l'expérience de deuxième session.

9.1 : On revient d'abord longuement sur les hypothèses socioconstructiviste et ontologique présentées dans le texte de Joannert en se demandant s'il s'agit vraiment, comme il le prétend, de paradigmes incompatibles. Voici l'essentiel des propos.

Une P remarque qu'on peut enseigner un philosophe, par exemple Descartes, d'une façon constructiviste si c'est ainsi qu'on aborde sa théorie. Et alors, on apprend à ses élèves à construire leur réalité à partir de celle-là, mais on n'est alors pas réellement dans la théorie de Descartes, en faisant ainsi. Il n'y a en fait que Descartes lui-même qui serait vraiment dedans.

L'autre P rétorque alors que personne ne pourrait jamais alors être dans la position ontologique, puisque personne n'est dans la peau de Descartes.

La première P s'explique :

On peut enseigner la théorie de Descartes de la façon constructiviste dont on la comprend, et alors, on apprend à ses élèves à construire leur réalité à partir de celle-là. Mais la théorie de Descartes, sa compréhension à lui, il y a juste Descartes qui était vraiment dedans.

En fait :

Soit tu permets à l'élève de construire sa connaissance et d'interpréter les textes, soit tu ne le lui permets pas.

L'hypothèse constructiviste est que c'est l'individu lui-même qui construit ses propres connaissances. Dans la position ontologique, les connaissances sont transmises, il y a un vase et on remplit le vase. Et en philosophie, il y en a plein d'enseignants qui font ça. Ils donnent la théorie et puis ils disent voilà. [...]

L'ontologique s'en tient à l'ontologique. Dans ce cas, le professeur ne va pas demander d'interpréter l'auteur ou de prendre position sur ce qu'il dit, il va demander de dire, de répéter, de résumer, de commenter, même pas de commenter, plutôt de comparer. Et ça c'est toute la philosophie qui ressemble à ça, non ce n'est pas vrai... mais du moins plusieurs cours de philosophie y ressemblent.

L'autre P reprend alors : C'est la philosophie comme connaissance spécialisée ?

C'est ontologique, répond alors la P qui présente sa compréhension du texte. Ça c'est la vérité d'un tel, c'est la philosophie et maintenant apprenez ça. Or, dans un contexte de développement d'une compétence, ce n'est plus le contenu disciplinaire qui est déterminant pour les apprentissages, mais bien les situations dans lesquelles l'élève peut utiliser ses connaissances viables. Cela est fort différent.

Puis elle ajoute :

Si on parlait plutôt d'un rapport entre théorie et pratique ? Car après tout, on ne peut pas laisser tomber des auteurs qui sont au fondement même de notre existence à la limite, de notre travail, de notre plaisir même. Il s'agirait alors de faire développer la pensée des étudiants à travers les pensées des grands auteurs. Et à ce moment, il n'y aurait pas vraiment de contradiction entre le constructivisme, c'est-à-dire que tu fais construire la connaissance aux élèves, et l'ontologique, qui est le savoir codifié. Les connaissances, dans le langage du texte, c'est ce que tu as construit toi. Ce n'est pas transmissible. Le savoir codifié, lui, est là, par écrit.

La P d'ailleurs apprécie cette distinction entre connaissance et savoir, car ça lui rappelle l'étymologie du terme : c'est co-naître, c'est naître avec, c'est actif. Le savoir, lui, est réifié.

Tenant alors de mettre cette distinction en rapport avec l'histoire de la philosophie, l'une remarque que la théorie des Idées de Platon est de l'ontologie pure, alors, que Socrate, pour sa part, sait où il mène son argumentation, mais il n'y a pas de réponse exacte. Il y a plutôt construction de sens chez l'interlocuteur.

9.2 : Préparation de l'expérience de deuxième session.

Rendus à ce point, on regarde où on en est concernant la préparation de l'exercice de deuxième session. P2 revient sur la définition de la philosophie qu'elle a proposée au tout début de la démarche. On ne l'a jamais vraiment adoptée en tant que définition commune. Cela pourtant pourrait donner de la valeur à la démarche réflexive, quitte à ce que chacune des P ait un projet d'action différent. P1, elle, voudrait revenir d'abord sur les réseaux de concepts pour les comparer. On verrait alors ce qu'il y a de commun et de différent, car, pense-t-elle, il y a nombre d'éléments qui se ressemblent mais sont simplement formulés différemment. Et d'ailleurs, les zones de flous ne sont pas les mêmes pour chacune. La

question de la définition de la philosophie, par exemple, relève davantage pour elle d'une question procédurale. Elle peut vivre personnellement avec un certain flou. P2 avance alors que la différence entre elles tiendrait peut-être au fait que leurs pratiques se ressembleraient, mais que ce ne serait pas le cas des idées à la base de leurs actions. Quoi qu'il en soit, c'est ce qu'on fera, mais l'on sait en même temps que l'on ne pourra pas s'étendre dans le partage des significations, car il faut procéder.

6.3.3.10 Rencontre 10

À la rencontre 10, les deux P, tel que prévu, comparent les questions importantes qu'elles ont dégagées des comptes rendus intégraux.

Les questions de P1 sont les suivantes :

- 1) À quel monde est-ce que j'appartiens d'abord ou en priorité ? À la famille de l'enseignement en général ou à celle de la philosophie en général ? Comment puis-je être des deux tout en restant fidèle à moi-même ?
- 2) Est-ce que je peux déterminer ce qui appartient en propre à la philosophie et à l'enseignement de la philosophie ? Et ai-je vraiment besoin de le faire ? Et si oui, est-ce pour des raisons méthodologique ou ontologique ?
- 3) Comment concilier mon objectif pédagogique de rejoindre l'élève et la mission philosophique de le toucher, dans un sens plus existentiel ?
- 4) Qu'est-ce que c'est, pour moi, « donner le goût des idées » ? Et comment est-ce que j'associe cela au développement de l'esprit critique et de la capacité d'abstraction ?
- 5) Comment puis-je m'assurer qu'il y a progression chez l'élève ?

D'abord, il y a donc une question identitaire, avec un quelque chose d'ambigu, comme s'il pouvait y avoir des préjugés de chacun des groupes l'un envers l'autre. Puis, on s'est interrogé sur ce qui pouvait appartenir en propre à la discipline et en propre à son enseignement, mais peut-on vraiment toujours faire une telle distinction ? Et s'il faut le faire, pourquoi est-ce nécessaire ? Est-ce une question de savoir fondamental ou une question de pratique, en fonction d'une action ? Une question de procédure, comme elle dit elle-même P1. Puis, il y a ce qu'elle a déjà remarqué lors de sa réflexion, à savoir que d'une part, sa fonction d'enseignante en formation générale fait qu'elle doit rejoindre tout le monde, du moins le plus de gens possible, même ceux dont on sait que la philosophie ne les

touchera probablement pas personnellement, et d'autre part, sa « mission » philosophique de toucher, un élan intérieur. Comment concilier les deux? Quelle est la mesure? Cette question est pragmatique mais est aussi liée à l'authenticité. Vient ensuite une question plus pratique encore, relativement à une définition plus précise de ce qu'elle a pu désigner comme une des ses intentions philosophiques; puis finalement, une question praticienne de base : comment s'assurer de l'efficacité de son action ?

Les questions de P2 sont les suivantes :

- 1) Qu'est-ce que je veux enseigner à mes élèves et qu'est-ce que j'attends d'eux ?
- 2) Comment puis-je concilier mon plaisir de philosopher et mon métier d'enseignante, de façon à atteindre l'objectif visé : réussir à faire réfléchir les élèves ? Et comment mesurer l'atteinte de cet objectif ?
- 3) Quel chapeau me va le mieux, celui de spécialiste de la philosophie ou celui de professionnelle de l'enseignement ?
- 4) Est-ce que je peux espérer ouvrir l'esprit de mes élèves seulement en utilisant mes mots ?

Et elle ajoute :

Toutes ces questions présupposent la réflexion sur la question suivante, voire une réponse à cette question : Quelle est la compétence à atteindre en philosophie ?

La première question porte sur la relation enseignant et élèves. Qu'est-ce que je veux vraiment leur enseigner ? Et qu'est-ce que j'attends d'eux ? Et puis moi qui aime philosopher et qui a comme résultat visé de mon action, comment concilier les deux ? En d'autres termes, est-il possible de tenir un raisonnement de ce genre : parce que j'aime philosopher et que le résultat visé de mon enseignement est de faire réfléchir les étudiants, telle est la stratégie pour satisfaire les deux ? Et de plus, comment m'assurer que le résultat de l'enseignement est bien atteint ? Grande question ! Peut-être suis-je plus un que l'autre, plus philosophe qu'enseignante ou plus enseignante que philosophe ? Ou peut-être est-ce une question de chapeau à porter, une question de rôle à assumer ? Et si la réponse à la question 4 était tout à fait positive, la réponse à la question 2 serait donnée mais peut-être n'est-ce pas tant avec la parole qu'on arrive au résultat espéré, soit ouvrir l'esprit des gens. Et puis finalement, il y a la compétence à atteindre à mieux déterminer. Car effectivement, si P2 détermine cette compétence à développer dans les cours, toutes les autres questions

trouveront en partie, du moins, une réponse. Ce cas n'est pas beaucoup plus simple que celui de P1, pourrait-on dire.

Au moins, en partageant ces questions, les P voient bien qu'il existe entre elles des différences et des ressemblances. Leurs questions sont personnelles mais complexes. D'ailleurs, le commentaire qui en est ici fait n'est qu'une interprétation en partie très incertaine, car on voit bien que chacune de leurs questions ou presque renvoie à tout un univers de significations personnel. Comme le dit une P : nos zones de flou sont différentes. Leur langage aussi l'est.

Commentaire au journal de bord

Les deux P sont préoccupés par la congruence. Comment accorder l'action à ce qu'elles priorisent, ce qu'elles ont découvert dans leur réflexion sur la pratique ? Il y a la discipline, son enseignement et elles. Il y a aussi le contexte de la compétence. Celle-ci préoccupe moins P1 que P2. Il en est probablement ainsi en raison de l'expérience qu'elles en ont faite jusqu'à maintenant. Pour P1, cette affaire de la compétence fut l'occasion de se concentrer davantage sur le paradigme de l'apprentissage que sur le paradigme du contenu. Elle continue ici la réflexion à partir de ce qu'elle a relevé de personnel dans la démarche, elle veut « donner le goût des idées ». Qu'est-ce cela signifie vraiment et comment le faire ? Elle revient cependant à la question identitaire posée lors de la première discussion et à laquelle elle a répondu quelques semaines plus tard personnellement. Cette question est pour elle fondamentale. P2, quant à elle, veut déterminer depuis longtemps la compétence. Elle veut ici en savoir davantage sur le sujet.

6.3.3.11 Rencontre 11

Lors de la rencontre 11, les P comparent leurs réseaux de concepts. Le réseau de P1 est beaucoup plus développé et complexe que celui de P2. Au centre du réseau de P1 figure la dualité identitaire. En tant qu'enseignante, elle se soucie de problèmes liés à l'enseignement tels l'apprentissage, la motivation des étudiants, l'évaluation, cela dans le contexte particulier de la formation générale, une formation pour tous qui vise à fournir des bases communes aux élèves dans quatre disciplines, cela dans un cégep qui a propres ses règles et politiques à appliquer, dont l'approche par compétences. En tant que philosophe, elle vise à l'éveil, à l'autonomie, à l'ouverture de ses élèves, tout en leur donnant le goût des idées — ce qui implique le questionnement et l'abstraction — et en développant leur

rigueur intellectuelle — ce qui implique le développement de l'esprit critique. Au centre du réseau de P2 figure la dualité plaisir et devoir. Le plaisir, c'est celui de philosopher. Créer, communiquer sont des choix de base dans sa vie. Le devoir, c'est le travail d'enseigner, travail qui permet de communiquer une matière qu'elle aime, mais qui implique aussi la pédagogie et le contexte de l'institution avec ses règles et ses élèves qui ont vivent leur situation personnelle et leurs soucis de réussite personnelle et institutionnelle.

6.3.3.12 Rencontre 12

À la rencontre 12, on regarde ensemble une ébauche de canevas faite par P2. P1 n'est pas encore rendue à ce stade.

6.4 Retour sur le parcours

6.4.1 Suivi des résumés

Lors de la rencontre 2, P2 ouvre la discussion en disant que l'enseignement collégial lui-même est devenu une question. P1 se dit moins touchée par la fragilité du niveau d'enseignement dans le système d'éducation, mais est interpellée en ce moment par la question de l'identité de l'enseignant de philosophie. Est-il plus philosophe ou enseignant? S'identifie-t-il plus à une famille qu'à une autre? Dans le premier cas, on est plus abstrait, dans le second, plus concret. P2 répond alors qu'elle est tous les deux à la fois. Certes, il peut y avoir quelque chose d'abstrait dans son enseignement, mais tout y est organisé de manière à ce que l'étudiant qui passe à travers ses cours et ses travaux sente que l'enseignement reçu produise un effet palpable dans sa vie, notamment dans son questionnement. Très bien, reprend P1, mais d'autres disciplines au collégial peuvent aussi stimuler le questionnement des élèves, ce qui pose alors la question de la spécificité de la philosophie au collégial. P2 répond que d'abord, la philosophie se distingue des sciences en ce qu'elle questionne davantage qu'elle répond, qu'elle aide l'étudiant à faire des liens entre différents contenus d'apprentissage et sa vie, et que de plus, elle participe de la formation générale pour tous. P1 est d'accord, mais ajoute qu'il faudrait quand même préciser que par nature, il s'agit davantage d'une formation fondamentale que générale. À la suite de cette ouverture de la discussion, les 2 P entrent ensemble dans la construction

d'une définition du métier : on est professeur, au collégial, en formation générale, de philosophie. Et il faut l'entendre dans cet ordre.

À la rencontre 3, les P remarquent d'abord qu'il y a une partie de la pratique réflexive qu'elles font déjà, elles réfléchissent sur ce qu'elles font, de façon spontanée toutefois, sans trop d'organisation. Ici, en situation de discussion, il faut nommer les choses, remarque P2, et cela est difficile. Cela lui rappelle d'ailleurs qu'il en est un peu ainsi dans sa pratique, certaines actions y sont claires, d'autres moins. Puis ayant réfléchi dans son journal réflexif sur la notion de compétence, P2 remarque que sa compétence d'enseignante de philosophie s'est quand même développée au cours de son expérience d'enseignement, au fil des expériences faites dans ses classes. Cela lui donne d'ailleurs à penser qu'elle est en fait devenue professeur de philosophie en même temps qu'elle est devenue une professionnelle. En effet, être professionnel implique de faire des expériences et d'apprendre de celles-ci, ce qui comporte à son tour une part de risque, tandis qu'être professeur implique de transmettre des matériaux de façon à ce qu'ils soient utilisables par les étudiants, et non seulement de les exposer, ce qu'on apprend par l'expérience. P1 rétorque alors que la notion de professionnel peut certes comprendre cette part d'apprentissage de l'expérience, mais qu'elle comprend aussi un élément de technicité et de rapport à certains protocoles de profession qui n'existent pas dans l'enseignement de la philosophie. Il y a donc là une profession qui n'est pas définie et une compétence non plus. Pas plus d'ailleurs que ce qu'est un philosophe. On peut sûrement relever, parmi toutes ces façons d'être philosophe, quelques caractéristiques communes tels la rigueur, la pensée autonome, la pensée critique, le discernement et le détachement, mais est-ce vraiment ce qu'il faut développer chez les élèves quand on enseigne cette discipline ? Dans le contexte d'un enseignement par compétence, on pourrait le penser. Mais si tel est le cas, comment on évalue tout ça ? reprend P2. On juge la réussite des étudiants en évaluant des textes argumentatifs « philosophiques » qui devraient comporter de telles caractéristiques, mais le font-ils réellement ? Celles-ci sont de l'ordre de l'Être de la personne. Or, s'il est possible que le texte évalué manifeste une certaine cohérence entre les idées, montre un usage correct d'un concept ou reflète une certaine compréhension d'une théorie philosophique, que peut-il vraiment révéler de l'Être qui l'a écrit ? Peut-être ne peut-on jamais vraiment savoir ce qui

a pu se développer chez lui. C'est pourtant à cela que la notion de « compétence » semble inviter, du moins lorsqu'on en considère l'histoire, puisqu'en latin, elle se traduit par « analogie », ce qui signifie semblable mais différent. Ainsi, selon ce sens ancien, développer la compétence serait amener l'élève à faire comme un philosophe, faire donc quelque chose avec un certain savoir-faire de philosophe.

À la rencontre 4, les deux P reviennent d'abord sur une technique d'analyse des comptes rendus intégraux suggérée par l'accompagnateur, technique qui serait trop complexe, selon elles. Il n'est peut-être pas nécessaire de recourir à cet instrument pour dégager l'essentiel de ce qu'on pense. Puis, elles abordent à nouveau le thème de la spécificité de la philosophie et la définition de la philosophie préalablement donnée. Dans le cas de la spécificité, elles s'entendent sur ces points : on peut y ajouter le fait que la philosophie contient l'histoire des idées humaines, et on peut même considérer que ces idées elles-mêmes sont une spécificité de la philosophie, idées que l'on peut actualiser dans un enseignement, ce que l'on fait d'ailleurs. Dans le cas de la définition de la philosophie, P2 aimerait que P1 accepte celle qu'elle a proposé puisqu'elle lui paraît être assez générale et fondamentale pour être acceptable par tout enseignant de philosophie. P1 refuse cela et justifie alors sa position par le fait qu'il y a encore trop des questions en chantier et que certaines pourraient interférer...

Lors de la rencontre 5, P2 revient d'abord sur la notion de compétence en soulignant qu'elle comporte un volet extérieur qu'on peut chercher à satisfaire sans se satisfaire pour autant soi-même. P1 développe pour sa part la notion de philosophe, en soulignant qu'elle comporte une dimension existentielle et une dimension « corporative », cette deuxième dimension étant à comprendre au sens d'une communauté qui partage un langage commun, un cheminement scolaire et une certaine connaissance. Elle ajoute aussi qu'en ramenant ce double sens à sa personne, elle réalise qu'elle appartient d'une part à la communauté philosophique, et que d'autre part, elle possède aussi une certaine attitude philosophique qu'elle transporte en classe. C'est ce qui constitue sa propre quête de sagesse. De plus, dans sa profession, elle se considère à la fois comme un professeur et comme un professeur de philosophie. Selon le premier élément, elle veut rejoindre les élèves et selon le second, elle

veut les toucher. Dans le premier cas, elle peut observer des résultats, faire des constats, dans le second, c'est plus difficile. P2 revient alors elle aussi à sa pratique en remarquant que depuis longtemps, elle cherche à reconnaître l'émergence d'une compétence réelle chez les étudiants mais qu'elle n'y parvient guère. Ceux-ci éprouvent trop de difficultés méthodologiques pour que ce soit possible, voire trop de difficultés de base : peine à écrire une idée correctement, peine à résumer correctement un texte, peine même à faire une recherche minimale. Comment est-il alors possible de leur apprendre à rédiger un texte argumentatif philosophique et à leur passer, évidemment, du contenu ? Cela est très difficile à gérer, du moins dans le contexte des programmes ciblés où elle travaille depuis quelques années. Elle a l'impression que rien n'est vraiment fixé, véritablement chez ses élèves, ni par conséquent dans son enseignement, car elle tente toutes sortes de méthodes. D'ailleurs, elle a même développé une tendance à changer son action sur le champ lorsqu'elle constate que les élèves ont de la difficulté à répondre à ses consignes. Cela n'est pas nécessairement mieux, car les consignes sont dans ce cas moins claires et les actions de même. P1 ajoute qu'elle constate aussi dans ses cours que rien ne semble vraiment fixé chez ses étudiants, même si elle enseigne le troisième et dernier cours de la séquence et non à des groupes de programmes ciblés. Cela semble donc montrer un problème généralisé. Elle ne partage toutefois pas la tendance de P2 à changer ce qu'elle a planifié de faire, parce qu'elle a besoin, pour fonctionner, de se donner la direction la plus claire possible.

Lors de la rencontre 6, la critique prend le dessus. D'abord, P2 remarque que la philosophie au collégial est un phénomène relativement nouveau sur le plan social, du moins comparativement à la philosophie française et l'enseignement de la philosophie au lycée. Ensuite, elle ajoute que dans quelques années, les créateurs de cet enseignement seront presque tous partis, puisque tous les enseignants de la première vague prendront leur retraite. Elle remarque aussi que depuis la Réforme, on est quand même passé à un autre modèle d'enseignement et qu'il y a beaucoup de ballottement là-dessus. Avant la Réforme, on enseignait beaucoup de contenu, et après, pendant un certain temps, on s'est concentré sur le plan technique et procédural, ce qui a amené, comme le remarque P1, que « notre contenu a rétréci comme une peau de chagrin ». Cette conception des cours de philosophie depuis l'instauration de la Réforme ont gagné en « procédures » pédagogiques et ont peut-

être perdu quelque chose sur le plan de l'esprit philosophique. « Procéder » procure certains avantages, c'est ce que font P1 et P2 depuis quelques années, et dans le cas de P2, du moins, elle n'aime pas vraiment cette conception de l'enseignement. Et là, comme elle le dit : c'est le professeur de philosophie en elle qui s'exprime, celle qui aime la philosophie, celle qui en a aimée les histoires, les textes qui font penser, réfléchir, comprendre davantage le monde. Cela peut être économiquement viable, pense P2, car il y a effectivement plus de réussite qu'auparavant dans les cours de philosophie, mais tout ce chamboulement — avec son lot d'inconvénients — était-il nécessaire ? L'instauration de la réforme, qui a balayé presque tout sur son passage, eut d'ailleurs quelque chose de sauvage. N'aurait-on pas plutôt pu s'en remettre aux praticiens et respecter le travail qui avait été fait depuis 35 ans, leur donner l'occasion de discuter entre eux comme on le fait dans cette recherche ? Il aurait été bon de leur donner l'occasion de distinguer eux-mêmes le bon du moins bon et du pas bon du tout. Il est juste que les professeurs de philosophie sont en général individualistes et que la discussion aurait peut-être été chose difficile, mais il aurait été possible de trouver des moyens d'y arriver...

À la rencontre 7, P2 constate qu'elle a besoin de se donner un cadre de pratique. C'est d'ailleurs ce qu'il lui semble qu'elle soit venue chercher en pratique réflexive, et tel sera son projet. Quel genre de cadre ? Cela reste à définir, mais ce cadre, d'une part, intégrera les compétences et, d'autre part, lui permettra de répéter des cours et de reprendre en mains sa pratique. Car elle se sent quelque peu dépossédée. P1, quant à elle, reste plutôt taciturne, se contentant de dire qu'elle apprécie le cadre de la démarche réflexive où l'on exprime d'abord ce que l'on pense et où on ordonne sa pensée sur papier, comme dans le cas du réseau de concepts. Cela l'objective, montre des relations entre certaines idées, entraîne aussi à distinguer ce qui y est plus essentiel et ce que l'on juge secondaire.

Lors de la rencontre 8, on analyse ensemble le texte de Joannert sur la compétence et la perspective socioconstructiviste, et on compare les notions qu'on en dégage avec ce qui se fait au cégep et ce qui fut présenté dans les collèges lors de l'instauration de la réforme, pour constater de grandes différences. On fait aussi le projet incertain de tenter d'organiser une expérience à partir de ce que propose Joannert. À la rencontre 9, on revient néanmoins

assez longuement sur la distinction entre les perspectives ontologique et constructiviste, pour en arriver au consensus suivant : s'il peut y avoir opposition radicale entre ces deux conceptions sur un plan épistémologique, dans l'enseignement, on peut rassembler les deux, l'enseignement et l'apprentissage pouvant être constructivistes, même si les théories philosophiques présentées ne le sont pas. Il s'agit, plutôt que de seulement présenter les théories et de les faire résumer, voire de les faire utiliser comme cadre référentiel à l'interprétation d'un phénomène, de les faire aussi commenter par les étudiants, ce qui permet donc à ceux-ci d'exprimer ce qu'ils pensent.

6.5 Retour interprétatif sur le suivi des résumés

D'abord, il y a là deux individus qui sont disposés à discuter de leur pratique. Et que réalise-t-on assez vite? Il y a des différences entre les pensées. Mais il y a aussi des points où elles se ressemblent, se rencontrent, se reconnaissent : « Tu penses ainsi, et moi aussi. » D'ailleurs, il y a un peu plus de points communs que de différences. Alors le sens s'enrichit pour les deux P et des consensus se créent.

On peut aussi déjà discerner des *principes d'action* qui sont très fermes et très clairs, par exemple : « l'importance de la stimulation du questionnement chez l'étudiant » pour P2. *Ce principe est clair, puisqu'il repose sur le constat d'un alignement entre intentions, stratégies employées et résultats obtenus et désirés, constat donc d'un acte professionnel réussi, et il est ferme parce le résultat atteint correspond à un résultat désiré.* Il est de l'ordre de ce qu'on appelle, en pratique réflexive, la *théorie-en-usages*, théorie que la discussion amène à exposer, en raison d'un lien quelconque qui s'est fait en réponse à ce que l'autre a pu dire, mais aussi d'une théorie effective, car il engendre des résultats voulus et déjà constatés. Certes, il peut avoir une certaine limite sur le plan pratique, en ce sens qu'il ne peut être vraiment efficace que pour une partie du terrain, en occurrence chez un certain nombre d'étudiants, aussi faut-il considérer qu'il est d'un degré de généralité limité, mais il est quand même inattaquable. Ce principe d'action fait partie de la théorie de la pratique de P2 et ne pourrait en sortir. Ainsi, l'actrice — la professionnelle qui exécute des actions — peut-elle dire : je suis une praticienne d'expérience et voici quelque chose que j'ai appris de l'expérience.

Les deux P constatent aussi que *des définitions partagées se dégagent de leur expérience d'enseignement*, telle, par exemple, la définition d'un professeur, qui est un professionnel qui a la capacité « [...] de pouvoir passer sa matière » de telle manière « que les élèves en fassent quelque chose. » Elles parviennent même ensemble à *dégager de leur expérience respective certains éléments communs de didactique*, qui apparaissent à toutes deux comme étant des principes de didactique de la discipline.

Mais, il y a aussi *des choses obscures à éclaircir*, et cela, pour les deux P. Pour l'une, il s'agit surtout d'*actions dont l'intention de base n'est pas claire*. Pour l'autre, ce sont des *idées plus théoriques*. En d'autres termes, lors de la discussion, cette P se rend compte qu'elle accroche sur certaines idées générales et qu'elle se pose certaines questions de façon plus insistante, et elle se demande pourquoi. Pourquoi ces questions plutôt que d'autres ? Et comment ces questions surviennent-elles, se développent-elles ?

D'abord, P2 voudrait que l'on s'entende sur une certaine définition de la philosophie à laquelle elle adhère et qui, lui semble-t-il, a la qualité d'être universellement acceptable par tout praticien de l'enseignement de la philosophie au collégial. Mais P1 hésite. Certaines choses ne sont pas encore assez claires pour elle. Elle ne peut adhérer à une définition qui pourrait engager des actions précises, alors que d'autres idées qui sont encore en chantier pourraient interférer et changer la donne. L'adoption de cette définition lui semble être trop hâtive. Aussi chacune revient-elle à sa propre réflexion. Et que se passe-t-il ?

Comme le dit Dewey : une pensée réflexive est consciente de ses causes et de ses effets. Or ici, P1, pour qui certaines idées théoriques amenées en discussion sont encore en chantier, se rend compte, à l'occasion d'une réflexion dans son journal réflexif, que derrière ces idées se cachent des éléments de sa théorie-en-usage non conscientisés, éléments qu'il ne lui est pas nécessairement agréable de conscientiser. Elle enseigne la philosophie, et ce que lui montre son action, c'est qu'elle a séparé ce qui peut rejoindre le plus grand nombre et ce qui peut toucher un plus petit nombre, et cela la déçoit, car elle aurait bien aimé qu'il n'y ait pas de séparation. Elle doit donc procéder à un deuil en elle. Les choses toutefois s'éclairent : elle s'est intéressée à la question de la spécificité de l'enseignement de la philosophie, non pas parce que cet enseignement n'a pas nécessairement de spécificité, mais plutôt parce qu'il ne touche pas nécessairement tout le monde, du moins pas au même degré. P2 avait auparavant partagé un élément de sa théorie-en-usage qui peut

effectivement constituer un élément fondamental de l'enseignement de la philosophie, mais qui est limité sur un plan de l'efficacité quantitative. Le questionnement est effectivement quelque chose que la philosophie peut stimuler chez les étudiants, mais chez combien d'entre eux cela se passe-t-il réellement ? P1 l'avait d'ailleurs reconnu : il faut distinguer la formation fondamentale de la formation générale. Former fondamentalement, c'est former l'individu, et former généralement, c'est former tout le monde, ce qu'il ne faut pas confondre. Ainsi, la philosophie, dans le contexte de la formation générale, consisterait en cette partie de la formation pour tous qui concerne la formation fondamentale; il y a là une situation à accepter et un langage à clarifier. La formation fondamentale dépend en partie de la réponse de chaque individu, et cette réponse comporte des degrés. Un étudiant qui, dans sa vie, au moment où il reçoit un enseignement philosophique qui favorise le questionnement, est prêt à s'interroger, répond avec enthousiasme et s'investit dans le cours. Un autre étudiant qui n'en est pas là à ce moment de sa vie s'intéresse moins au cours et risque même de ne pas accrocher du tout.

Dès lors, P1 peut avancer dans la connaissance de son *identité professionnelle*, question fondamentale en pratique réflexive mais aussi pour tout professionnel. P1 a conscience qu'elle appartient à la communauté philosophique et qu'elle adopte une attitude philosophique dans ses classes. De plus, elle est à la fois professeur et professeur de philosophie. Voilà comment elle s'identifie.

Pour P2, c'est autre chose. Partant d'une réflexion théorique sur le concept de compétence, elle passe à un problème pratique important. La compétence, elle ne la comprend pas bien. En fait, elle en cherche depuis longtemps l'émergence réelle chez les étudiants, et elle n'y arrive pas vraiment. Cette difficulté est de plus liée à cette conscience qu'elle a de parfois poser de petites actions dont les intentions ne sont pas claires, et à cette habitude qu'elle a contractée de modifier ou de remplacer parfois une action sur le vif, quand elle ne fonctionne pas bien. Elle agit ainsi parce que les étudiants ont énormément de difficultés. Ils ont peine à résumer correctement un texte, à écrire correctement une idée et ils ne savent pas non plus comment effectuer une recherche minimale. Comment alors leur enseigner la procédure de rédaction d'un texte argumentatif, selon ce qu'exige le devis des cours, et en plus leur transmettre du contenu philosophique, contenu avec lequel ils pourraient construire leur réflexion (ce que, croit-elle, devrait viser un professeur de philosophie) ? Cela est difficile à faire et semble parfois être une tâche presque impossible. Peut-être a-t-

elle attaché trop d'importance au côté procédural de la philosophie dans son action depuis l'instauration de la réforme et que son enseignement philosophique en a souffert? Elle n'est d'ailleurs pas la seule dans ce cas, car comme elle le dit : depuis qu'on accorde plus d'importance aux « procédures » dans les cours de philosophie, il y a peut-être plus de réussite, mais on n'intéresse peut-être pas plus et peut-être même moins les élèves qu'auparavant. En fait, en étant plus « procédural », ne risque-t-on pas de moins bien montrer l'intérêt de la chose philosophique, sa réflexion profonde sur la vie ? Et n'est-ce pas là ce qui est fondamental ? C'est justement toute cette profondeur de la philosophie et la richesse de ses histoires qui avaient intéressé P2, du moins lors de ses études collégiales. Et cette *réforme* d'ailleurs, ne fut-elle pas sauvage ? Ou dans les termes de la pratique réflexive, *antiprofessionnelle et antiréflexive* ? Autrement dit, pourquoi n'a-t-on pas fait appel à l'expérience et à la réflexion praticiennes avant d'instaurer ces changements ou pendant leur instauration ? On aurait pu, comme on le fait dans cette démarche, encourager la discussion entre praticiens et les amener à dégager le meilleur de leur pratique, en leur indiquant qu'il fallait améliorer des choses, notamment les taux de réussite, mettre un peu plus d'unité dans les différentes pratiques, et apprendre aux étudiants à utiliser des contenus philosophiques à l'occasion d'une réflexion plus personnelle sur des problèmes de la vie. Et ainsi, on aurait pu faire avancer les choses sans provoquer toute cette commotion que fut l'instauration de la réforme.

Voilà donc ce que P2 est venue chercher dans cette démarche réflexive : une *occasion de recadrer sa pratique*. Elle vise à se donner une pratique professionnelle, responsable et réaliste, car elle s'en sent en partie dépossédée. Mais pour y arriver, elle a besoin d'en savoir plus sur ce qu'est une compétence puisqu'elle ne la comprend pas bien et que ce ne lui fut d'ailleurs jamais expliqué clairement, de façon convaincante. L'accompagnateur lui a fourni un texte à la fine pointe des connaissances actuelles en matière de compétence; elle l'a lu et l'a étudié. Elle s'est d'abord aperçue qu'il y a eu effectivement beaucoup de confusion dans la compréhension et l'application qu'on a pu faire de cette vision de l'enseignement dans les cours de philosophie et ailleurs. Elle s'est aussi rendu compte qu'il faut, si on veut réellement appliquer l'approche par compétence, restructurer les approches. Il faut bien distinguer entre habiletés, capacités et compétence et ne pas confondre la rédaction d'un texte et la compétence, le texte ne pouvant être qu'une indication très partielle de la compétence. Il faudrait donc fournir aux élèves des situations où une compétence peut se développer et regarder ce qui se développe. C'est déjà d'ailleurs un peu

ce que P2 fait, mais elle le fera dorénavant à partir d'un canevas plus clair, dont elle se dotera.

P1, elle, participera aussi à cette étude sur la compétence. On ne peut dire si sa réflexion personnelle l'aurait amenée à le faire, mais elle le fait parce qu'elle participe au groupe réflexif et que cela l'intéresse de toute façon. Elle note quand même qu'elle est contente qu'on se soit d'abord donné le temps d'exprimer ce qu'on pensait avant de s'informer. Elle n'aurait pas voulu que ce soit le contraire, car pour elle le réseau de concepts que l'accompagnateur a suggéré de faire lui a permis d'objectiver et de se représenter visuellement tout ce qu'il pouvait y avoir dans son univers de significations, et cela constitue déjà, pour elle, une pratique très encadrante. Sa pensée est complexe et cet exercice lui permet à la fois de voir cette complexité et d'y mettre de l'ordre, de distinguer ce qui, pour elle, est le plus significatif et ce qui lui apparaît moins important, plus secondaire.

À la suite de tout ce développement, P2 revient sur ce partage désiré d'une définition commune de la philosophie et insiste sur son universalité. P1 réside encore, car, dit-elle, elle peut continuer à enseigner la philosophie même si un flou persiste sur ce plan. Et elle se demande si elle a vraiment besoin de cette définition dans son enseignement; elle croit que ce n'est peut-être pas nécessaire. Ce qu'elle cherche plutôt en pratique réflexive est l'analyse de certains concepts liés à la pratique de l'enseignement de la philosophie au collégial, certaines prises de conscience et une certaine mise en ordre de ce qu'elle pense.

6.5.1 Retour sur l'analyse

De l'analyse des données de la session 1 du Groupe 1, on peut dégager plusieurs *énoncés généraux* à propos des discussions, des praticiens d'expérience, de la réflexion, de la réflexion sur la pratique faite en petit groupe, de l'aide aux praticiens en réflexion sur la pratique, de la complexité de la pratique de l'enseignement au collégial, de même que de certains phénomènes pouvant nuire au développement d'une pratique réflexive au collégial.

Certes, comme ces énoncés sont induits de la réflexion sur la pratique d'un seul groupe réflexif, leur valeur reste-elle très relative. Ces énoncés seront bien sûr confirmés, infirmés ou modifiés, par la suite, lors de l'étude des données de la session 1 des Groupes 2 et 3.

Néanmoins, de manière à favoriser leur compréhension immédiate, des numéros de rencontre leur ont été ajoutés entre parenthèses afin que le lecteur puisse s'y référer pour trouver les propos précis et les situations particulières dont ils sont issus ou auxquels ils sont associés. Il faut toutefois noter que certains énoncés ne portent aucun numéro de rencontre parce qu'ils sont nés d'une réflexion sur l'ensemble de la réflexion sur la pratique ou parce que leur formulation est suffisamment explicite pour qu'une référence soit superflue.

1 : Qu'a-t-on appris de cette analyse à propos de la discussion ?

1 : Une discussion entre praticiens peut parfois être le lieu d'expression d'idées divergentes. En fait, il n'y a pas lieu de s'en surprendre, il y a nécessairement des écarts entre les interlocuteurs et il convient de tenir la présence d'altérité pour acquise. (R2)

2 : La discussion peut aussi être l'occasion pour les pensées de se rencontrer. Cela peut alors apporter aux deux praticiens une compréhension plus large d'un phénomène ou la confirmation d'une idée. (R2)

3 : Elle peut aussi être le lieu où se créent des consensus. (R2)

4 : Elle peut d'ailleurs permettre une réflexion-dans-l'action conjointe des praticiens en discussion, lors de laquelle ils se livrent à une conversation réflexive avec les matériaux de la discussion, ce qui peut mener à la production d'un sens nouveau. (R2, R3)

5 : Elle peut aussi susciter des émotions liées à certains contenus exprimés. Cela est inévitable. Le praticien de l'enseignement est un spécialiste qui a sa discipline et sa profession à cœur, et en parler provoque nécessairement des émotions. Celles-ci peuvent apparaître sur le champ, lorsqu'une idée est exprimée. (R2, R3)

Sur le plan de la connaissance :

6 : La discussion donne l'occasion d'exprimer des questions liées à des éléments de la pratique, questions parfois complexes dont on ne trouve parfois la réponse qu'après un certain temps, parfois même quelques semaines. (R5)

7 : Elle peut aussi être le lieu de la narration d'anecdotes de pratique qu'il convient de considérer comme des récits de pratique que l'on peut analyser ensemble sur le champ pour en dégager le maximum de savoirs plus généraux. (R2)

8 : Elle peut aussi servir de moyen pour exprimer sa théorie-en-usage. Cela est important, voire fondamental en pratique réflexive, qui favorise la découverte par les praticiens de leurs propres savoirs d'action. (R2)

2 : *Qu'a-t-on appris de cette analyse à propos des praticiennes d'expérience ?*

1 : Un praticien d'expérience de l'enseignement collégial possède un univers de significations liées à ce qu'il fait et aux conditions dans lesquelles il travaille, et cet univers de significations peut être très imposant. (R2) En d'autres termes, un praticien développe, au cours de son expérience, nombre d'opinions à propos des diverses composantes de la pratique — étudiants, contexte pédagogique, discipline, collègues et lui-même, c'est-à-dire ses actions et son identité d'enseignant. Certaines significations de cet univers sont facilement accessibles au praticien et sont même déjà conscientes et utilisées dans l'action. Pour d'autres, il lui faut réfléchir plus longuement pour les découvrir. Cet univers contient aussi des questions dont les réponses sont en suspens, et peut comprendre des problèmes dont la prise de conscience peut causer des peines.

2 : Un praticien d'expérience se livre à une certaine pratique réflexive, en ce sens qu'il réfléchit déjà avant l'action, pendant l'action et après l'action, et ce, avant même de s'engager dans une démarche de pratique réflexive. (R3) Il le fait cependant d'une manière plus ou moins organisée et régulière. De plus, il se livre déjà à l'analyse de ce qu'il fait, lorsque, par exemple, il met en rapport théorie et actions, et se livre aussi à la boucle

d'apprentissage simple et à la double boucle d'apprentissage, mais cela sans nécessairement réfléchir sur ces processus réflexifs ni les connaître. (R2) Comme il ne connaît pas la pratique réflexive, il ne sait pas nécessairement que la double boucle est préférable à la boucle simple, et il ne l'exerce donc pas de façon systématique. Ainsi, une praticienne du Groupe 1 a développé l'habitude de changer sur le champ ses stratégies d'action lorsqu'elles ne fonctionnent pas bien sans trop s'interroger sur les causes de l'inefficacité. Elle se disait : « Ça ne fonctionne pas, donc on change la stratégie ». (R3) Cette façon de faire est ce qu'on appelle la boucle d'apprentissage simple. Le résultat est alors qu'elle produit de nouvelles actions qui ne mènent pas nécessairement à de meilleurs résultats. Et avec le temps, elle accumule l'impression d'un flou constant dans ce qu'elle fait.

3 : Le praticien d'expérience est un spécialiste de sa discipline. Il en connaît des particularités et des valeurs profondes. Il sait, en partie du moins, ce que la pratique de cette discipline peut générer comme apprentissages scolaires et extra-scolaires, puisqu'il en a déjà fait l'expérience lui-même. Comme le dit P1 : « Je transporte une attitude philosophique dans mes classes, ma propre quête de sagesse. » Elle sait qu'il y a plusieurs façons d'être philosophe, mais que toutes partagent néanmoins certaines caractéristiques telles la rigueur, l'autonomie de la pensée, la pensée critique, le discernement et le détachement. Cela est fondamental. (R3) P2 aime la philosophie. Elle l'a aimée au collégial, à l'université et dans sa vie, elle continue à lire et à réfléchir de façon philosophique. Cela est fondamental pour elle. D'ailleurs, P2 a négligé pour un temps cet aspect d'elle-même pour consacrer du temps au développement des aspects méthodologiques chez les étudiants, et elle souffre de ce manque.

4 : Le praticien d'expérience de l'enseignement collégial est aussi un enseignant qui a appris ce travail « sur le tas », qui doit répondre à des exigences extérieures et se conformer à un système qui lui impose un certain cadre pédagogique. Ce cadre n'est d'ailleurs pas toujours clair pour lui, comme dans le cas de la définition des cours par compétence (R4), ni toujours facile, comme dans le cas de classes très nombreuses (R4) et de la capacité limitée des élèves sur le plan méthodologique. Aussi, au fil des expériences, le praticien a vécu des ratés, des incompréhensions, des essais fructueux et d'autres qui l'ont été moins.

5 : En situation de réflexion sur la pratique, chaque praticien va à son propre rythme et vise ses buts personnels. (R4) P1 et P2 ne savaient pas nécessairement au début ce qu'elles étaient venues chercher dans cette recherche, mais cela se révèle au cours des semaines de discussion et de réflexion. L'une a un problème de manque de cohérence entre son action et certaines de ses valeurs profondes, ainsi qu'un problème de ballotement dans l'action, puisqu'elle change trop rapidement d'action en n'utilisant que la boucle d'apprentissage simple. Elle a besoin de se donner un cadre. Les problèmes de l'autre praticienne ne sont pas aussi précis. Sa pensée s'avère être complexe en général, et elle vit des difficultés d'identité professionnelle.

3 : Qu'a-t-on appris de cette analyse à propos de la réflexion ?

1 : La réflexion peut s'effectuer du général au particulier et du particulier au général. Dans le premier cas, il s'agit de répondre à des questions d'ordre plus général sur la pratique, et de créer ou développer des concepts particuliers de la pratique. Dans le second, il s'agit de partir de faits de pratique pour en dégager des questions et des savoirs plus généraux.

2 : La réflexion est itérative, en ce sens qu'elle peut reprendre certains thèmes et leur apporter chaque fois un élément de sens nouveau. En fait, les thèmes sont vus sous différents angles, et chaque angle apporte une compréhension différente du phénomène. (R3) Ces allers et retours donnent une impression de continuité de la réflexion et semblent relever d'un effort d'éclairage progressif. (R5)

3 : La réflexion est un phénomène intellectuel mais aussi émotionnel. Cet aspect est très important. Certes, la réflexion consiste entre autres à extraire des principes généraux d'actions, à comprendre davantage des concepts, mais l'émotion est impliquée dans la réflexion, ce qui influence le rythme de son développement. Quand, par exemple, P1 a pris conscience qu'une partie de son action visait à avoir un effet sur la vie de l'étudiant mais qu'elle ne pouvait pas vraiment vérifier quel était cet effet, il a fallu qu'elle lâche prise et elle en a ressenti de la déception. Elle a tourné cela, dit-elle, en une « idéologie de l'espoir nécessaire »... (R3, R5)

4 : *Qu'a-t-on appris de cette analyse à propos de la réflexion sur la pratique faite en groupe ?*

1 : La réflexion sur la pratique faite en groupe consiste à donner un cadre et du soutien à la réflexion continue de chaque praticien. Dans cette optique, des rencontres fréquentes du groupe réflexif sont souhaitables. (R3)

2 : Une telle réflexion peut être l'occasion pour le praticien de prendre conscience de l'état de sa pratique réflexive. (R3, R5)

3 : Elle peut aussi être l'occasion de prendre conscience du niveau de clarté de ses actions. (R3)

4 : Le praticien a aussi l'occasion de réaliser la façon dont sa vie personnelle est liée à sa pratique et vice-versa. (R3)

5 : Elle offre la possibilité au praticien d'expérience de faire un retour sur son expérience en général, de faire certains constats synthétiques à son sujet et d'en dégager certaines définitions. (R2)

6 : La réflexion sur la pratique faite en groupe permet aussi de discuter de certains concepts de la pratique et de les développer. (R2, R3, R4, R5)

7 : Elle donne aussi la possibilité de mettre en rapport les concepts de sa pratique avec ses actions, c'est-à-dire d'établir un rapport entre théorie et pratique. (R5)

8 : La réflexion sur la pratique est aussi l'occasion de décrire des actions et de chercher à en expliquer le fonctionnement. (R4)

9 : Le praticien peut aussi se donner une idée plus juste de sa capacité à communiquer et à expliquer ce qu'il fait et ce qu'il pense de ce qu'il fait. (R3)

10 : Elle est un lieu où un praticien peut prendre conscience de certaines de ses forces et faiblesses en tant que praticien de sa profession.

11 : Elle permet des prises de conscience importantes pour le praticien, au sens où il peut découvrir des variables qui gouvernaient ce qu'il faisait sans qu'il en ait été nettement conscient. (R5)

12 : La réflexion sur la pratique donne aussi la possibilité d'exprimer des émotions négatives à l'endroit de certains éléments du contexte pédagogique, notamment des actions des autorités. (R6) Cette expression peut alors se développer en critique plus objective et aboutir à une mise au point sur l'élément perturbateur.

13 : Elle est aussi un lieu où les praticiens peuvent ressentir de fortes émotions à propos de ce qu'ils font, émotions qui peuvent s'avérer difficiles à vivre, comme dans le cas de la prise de conscience d'une déception (R5), ou très enthousiasmantes, comme dans le cas de la redécouverte d'un élément important et fondamental pour soi, par exemple l'importance de la philosophie dans la vie d'un praticien et la chance qu'il a de vivre en rapport constant avec une discipline qu'il aime.

14 : La réflexion sur la pratique faite en petit groupe peut être l'occasion pour un praticien d'apprendre de son partenaire de démarche. L'un peut apprendre des propos de son partenaire en s'en distinguant ou en reconnaissant qu'il pense lui-même déjà ainsi et qu'il est tout à fait d'accord avec ce que l'autre vient de dire. Un praticien peut aussi parfois réaliser qu'il n'avait jamais pensé à ce que son partenaire vient de communiquer, voire qu'il entend l'expression d'un savoir qu'il ne connaissait tout simplement pas, et décider de l'adopter.

15 : La réflexion sur la pratique faite en groupe est, de plus, tout simplement un moyen d'accroître sa connaissance de la pratique. Ce développement de la connaissance de sa pratique est entre autres conséquent d'une recherche de signification derrière l'action, ce qui est un principe de la pratique réflexive. (R5) Ainsi, la réflexion sur la pratique est d'une

part l'occasion pour le praticien de redécouvrir des choses qu'il savait déjà, et d'autre part, d'en découvrir de nouvelles.

16 : La réflexion sur la pratique peut aussi être l'occasion de faire face à des difficultés réelles du terrain. (R5)

17 : Lors d'une réflexion sur un thème particulier, un praticien peut ressentir le besoin d'aller chercher de l'information en dehors du groupe réflexif, dans les livres plus particulièrement. (R3)

18 : La réflexion sur la pratique peut aussi être l'occasion de discuter des travaux théoriques appropriés à sa situation de travail. (R9)

19 : Elle donne aussi le moyen de réaliser ce que l'on valorise plus ou moins dans la pratique et de le réévaluer, en d'autres termes, de mettre de l'ordre dans son système de valeurs à propos de son travail.

20 : Elle offre la possibilité de prendre une distance à l'égard de certains éléments de la pratique qui ont pu devenir envahissants.

21 : Elle permet aussi d'éclairer progressivement des éléments plus obscurs de sa pratique. (R5)

22 : Elle peut être l'occasion d'affronter un problème particulier de son travail que l'on veut vraiment tenter de résoudre. (R7)

23 : Elle donne la chance d'effectuer le projet de reprendre en mains sa pratique ou, en d'autres termes, de se réapproprier une pratique dont on peut avoir été, en plus ou moins grande partie, dépossédé. (R7)

24 : La réflexion sur la pratique peut aussi être un lieu de réflexion sur l'état de sa profession. (R3)

25 : Elle permet aussi de réfléchir sur le rapport entre son travail et la société.

26 : Dans une réflexion sur la pratique faite en groupe, le groupe possède son propre rythme de progression, et chaque participant avance aussi à son propre rythme. Or, il convient que le rythme du groupe respecte celui des individus, parce que le rythme de progression de chacun est lié à l'expérience d'émotions qu'il ne convient pas nécessairement de brusquer. Évidemment, sur le plan de la quantité de travail réflexif réalisé, il est souhaitable que le rythme de progression soit semblable chez tous les participants. Mais il peut arriver qu'il y ait relâchement du travail pour des raisons d'ordre émotionnel. Le travail réflexif est un travail sur soi et en soi, un travail qui peut même se faire à son insu, sans effort de l'Être conscient. (R5)

27 : La réflexion sur la pratique faite en groupe est d'abord un phénomène individuel. Elle peut se faire en groupe, et cela semble même souhaitable, car le groupe soutient la démarche de chacun, et de plus, comme on l'a déjà dit, chacun peut apprendre de l'autre.

28 : De façon générale, la réflexion sur la pratique est une occasion d'ordonner sa pratique. (R5)

5 : *Qu'a-t-on appris de cette analyse à propos de l'aide aux praticiens en discussion ?*

1 : Il est parfois pertinent que l'accompagnateur intervienne pour stimuler une explication d'un praticien lorsque celui-ci semble touché par des propos entendus et qu'il semble vouloir se fermer à la discussion. Favoriser l'échange et la poursuite des discussions est son premier mandat. (R2)

2 : À l'occasion d'une réflexion-dans-l'action des praticiens, l'accompagnateur peut participer à l'improvisation collective et ainsi contribuer à la création de sens nouveau. (R2)

3 : Lorsque les anecdotes de pratique racontées semblent particulièrement significatives, il peut être profitable que l'accompagnateur encourage le développement d'une analyse conjointe de ces anecdotes sur le champ, puisqu'une telle analyse peut permettre le développement du sens, voire de savoirs formels pouvant être valables pour tous les participants. (R2)

4 : S'il veut favoriser la découverte et l'expression de la théorie-en-usage — comme le recommande la pratique réflexive —, l'accompagnateur peut inciter le praticien à s'inspirer de son action pour parler, car c'est d'abord lorsqu'un praticien parle de ce qu'il fait, voire quand il tente de décrire ce qu'il fait, qu'il découvre sa théorie-en-usage.

5 : Lorsque l'accompagnateur veut introduire quelque nouvel élément dans la réflexion, il convient qu'il vérifie auprès des P en réflexion si le temps pour le faire est approprié, car il pourrait déranger un processus que suivent à ce moment les P sans que lui s'en aperçoive.

6 : Qu'a-t-on appris à propos du de la complexité de la pratique de l'enseignement au collégial et des phénomènes pouvant éventuellement nuire au développement d'une pratique réflexive au collégial ?

1 : L'individualisme existe bel et bien selon les deux P en philosophie. Toutefois, il n'est pas nécessairement un obstacle infranchissable, et l'échange auquel se livrent les participants lors de cette démarche réflexive en est la preuve.

2 : Certes, les deux P en démarche n'ont pas reçu de formation préalable pour analyser leur pratique. Toutefois, il s'agit d'un simple manque à combler plutôt qu'un obstacle au développement d'une pratique réflexive, puisqu'elles réfléchissent déjà sur ce qu'elles font, voire elles y réfléchissent sans arrêt. Ainsi, la démarche devient-elle l'occasion de prendre conscience de l'état de leur pratique réflexive et d'y distinguer ce qui est efficace de ce qui est moins réussi.

3 : Pour ce qui est de la complexité de la pratique, le moins qu'on puisse dire est que la pratique de chacune des deux P est complexe, si on entend par complexe : « composé

d'éléments qui entretiennent des rapports nombreux, diversifiés, difficiles à saisir par l'esprit, et présentant souvent des aspects différents. » (atilf.atilf.fr.). alors Il en est d'abord ainsi parce que chacune a nombre d'opinions à propos de chaque composante de la pratique et que chacune de ces opinions est susceptible d'être en rapport avec d'autres, comme le sont les composantes de la pratique. De plus, certains points de cette pratique restent sont flous, alors que d'autres sont plus précis. Chaque praticienne possède d'ailleurs des zones de flou dans sa pratique, zones avec lesquelles chacune compose plus ou moins bien. Ce flou, de plus, existe dans le contexte pédagogique, indépendamment de ce qu'en pensent les P, ce qui peut d'ailleurs causer des difficultés plus ou moins aiguës chez elles.

Toutefois, au fur et à mesure que la réflexion sur la pratique se poursuit, les questions et les difficultés se précisent, les idées se regroupent de plus en plus, et ainsi la pratique s'ordonne graduellement. Certes, à la fin de session de *réflexion sur la pratique*, des questions demeurent, un certain flou aussi peut subsister, mais au moins, les praticiennes connaissent davantage où se situe ce flou, et l'ensemble de leur pratique est plus clair.

6.6 Questions de recherche

La question intégrative de la recherche est : *Que peut-on apprendre à l'occasion de l'organisation, de la poursuite et de l'étude de démarches réflexives de six praticiens d'expérience de l'enseignement de la philosophie, et du français, langue d'enseignement et littérature au collégial, à l'aide des principaux concepts de la pratique réflexive développés par Donald Schön et ses collaborateurs, et des principales orientations de la recherche dans le domaine ?* En fonction du problème de la complexité, on l'a reformulé ainsi : *Comment le modèle théorique de la pratique réflexive peut-il nous aider à affronter le phénomène de la complexité de la pratique dans l'enseignement collégial ?* En fonction du principe de la recherche en pratique réflexive selon lequel on doit aider le praticien à découvrir par lui-même, on l'a reformulée ainsi : *Comment peut-on aider les praticiens à s'aider eux-mêmes à affronter la complexité de la pratique ?*

Les sous-questions qui peuvent se rapporter à la session du Groupe 1 sont les suivantes :

1 : Comment les principaux concepts, processus et théories de la pratique réflexive déterminent-ils l'organisation de la première session d'une démarche pouvant répondre au problème de la complexité de la pratique des enseignants d'expérience de philosophie au collégial ?

2 : Que peut-on apprendre à l'aide de ces concepts, processus et théories, lors de la session 1 des démarches réflexives des deux praticiennes de l'enseignement de la philosophie au collégial ?

3 : Quels sont les différents profils que suivent les praticiennes lors de leur première session de démarche ?

4 : Quelle aide convient-il d'apporter aux différentes praticiennes et au groupe réflexif ?

5 : Quels instruments réflexifs les praticiennes peuvent-elles concevoir, développer ou commencer à développer ?

6 : Que peut-on dégager de cette session qui pourrait être repris dans une démarche type de pratique réflexive au collégial ?

Et finalement,

7 : Qu'apprend-on plus spécifiquement à propos des obstacles relevés à propos du développement de la pratique réflexive dans les collèges ?

6.6.1 Réponses

1) La session 1 de la démarche s'intitule *Réflexion sur la pratique*. Pour créer cette expression, on s'est servi de la définition de la réflexion qui consiste en un « retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner plus à fond une idée, une situation, un problème » (*Le Robert méthodique*, article « réflexion », 1983, p. 1210) et on s'est inspiré d'un commentaire de Beillerot à propos de la pratique, selon lequel « [c]'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse : d'un côté, les gestes, les conduites, les langages; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués. » (1996, p. 12.) Ainsi, la session 1 de la démarche devrait-elle consister en un *retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner plus à fond les idées, les situations, les problèmes de la pratique qui, elle, est constituée des gestes, des conduites,*

des langages, et à travers les règles, des objectifs, des stratégies et des idéologies des praticiens. D'abord, est-ce bien ce dont il est question ?

Dès la discussion 1, par exemple, P2 expose une situation de la pratique en racontant une anecdote de pratique. Elle en dégage un objectif visé, qui est celui du développement du questionnement et de la curiosité chez l'étudiant. Elle expose ses stratégies d'enseignement et avance que cet objectif est aussi une caractéristique principale de sa discipline. Elle remarque aussi que cet objectif sert de principe directeur à sa pratique. P1, pour sa part, remarque alors que ce développement du questionnement peut bien constituer un principe d'action important dans l'enseignement de la philosophie, mais qu'il ne suffit pas à déterminer la spécificité de cet enseignement. Les deux regardent alors dans leur pensée ce qu'elles savent à propos de ce qui distingue la philosophie des sciences. En d'autres termes, elles examinent plus à fond la question ou le problème amené par P1. D'ailleurs, cette dernière, par la suite, continue à réfléchir plus longuement par elle-même dans son journal réflexif sur cette question. Elle examine alors ses gestes et sa conduite pour s'apercevoir qu'elle se comporte comme une enseignante lorsqu'elle tente par des stratégies variées de rejoindre le plus d'étudiants possible et comme une enseignante de philosophie quand elle cherche à les toucher plus personnellement. Elle déclare alors que cette volonté de toucher s'inscrit dans une « idéologie de l'espoir nécessaire », espoir parce qu'un professeur a peu de connaissance de l'effet réel de son travail sur les élèves, et nécessaire parce qu'elle tient à garder une vision positive et encourageante de ce qu'elle fait. Cela l'aide, la dynamise. Faut-il en dire davantage pour déterminer qu'on fait bien de la réflexion sur la pratique ? En fait, on fait à la fois de la *réflexion sur sa pratique, sur la pratique de l'enseignement de la philosophie en général et sur la pratique de l'enseignement au collégial en général*. Cela implique une réflexion sur de très nombreux éléments : la philosophie comme telle ; ce qui la spécifie et la distingue des sciences ; ce qu'un cours de philosophie peut éveiller chez les étudiants du collégial ; la difficulté de développer chez ces étudiants certaines caractéristiques fondamentales de l'exercice de la philosophie ; la difficulté, voire l'impossibilité d'évaluer le développement de ces caractéristiques ; ce qu'est un philosophe ; le degré d'identification de chacune des P à la figure du philosophe dans leur pratique de l'enseignement ; les difficultés autres que philosophiques des étudiants ;

l'interférence des difficultés méthodologiques avec l'éducation philosophique ; la Réforme de l'enseignement collégial ; la difficulté de la comprendre et de l'appliquer ; les impacts positifs et négatifs de l'application de cette réforme dans les cours de philosophie ; et bien d'autres éléments... Toute cette réflexion suscitée est très complexe.

2) *Quant à ce qu'on peut apprendre à l'aide des concepts et théories de la pratique réflexive à l'occasion de la session 1 de la démarche réflexive de ces deux enseignantes*, on trouve beaucoup de choses en particulier. Avant tout se dégage le fait que ces concepts nous permettent effectivement de comprendre plusieurs opérations réflexives que les deux P effectuent et ce qu'elles cherchent.

D'abord, une discussion sur la pratique peut être le lieu d'une *réflexion-dans-l'action*, ou plus précisément de ce que Schön appelle la *conversation réflexive* avec les matériaux d'une situation. Par exemple, une P réagit à une direction inattendue de la discussion en ajoutant quelque chose, puis l'autre P y réagit à son tour, pour créer ensemble de nouvelles significations, produits de ce que chacune apporte dans la conversation et de la conversation elle-même.

La discussion peut aussi être l'occasion d'une *analyse de pratique*, quand par exemple une P raconte une *anecdote de pratique*, en dégage un *principe d'action*, que l'autre critique, à un niveau de discours théorique. Souvent, on met en rapport *stratégies, intentions à la base et résultats observables*. On regrette tantôt de manquer de résultats observables ou de ne pas parvenir à des résultats satisfaisants. On tente de comprendre pourquoi. Est-ce soi qui choisit mal ce qu'il faut faire ? Il y a tant de variables qui influencent les praticiens et qui peuvent les envahir. Et quelles sont elles ces variables ? Il y a entre autres la difficulté des étudiants en méthodologie du travail intellectuel, et donc la tendance des P à tenter de combler ces lacunes par des actions particulières. L'obligation d'entraîner les élèves à faire un texte argumentatif, la commande de la compétence, compétence d'ailleurs dont on juge qu'elle limite ce que pourrait développer la philosophie chez les élèves. Car qu'est-ce que philosopher ? Voilà une autre *variable gouvernante* importante aussi, soit la présence en soi de sa discipline, l'envie de faire réfléchir et d'approfondir, de communiquer aussi du

contenu, de raconter des histoires qui font penser. « Où est l'équilibre dans tout ça ? » demande P1. En d'autres termes, on recherche la *congruence* mais on se perd dans la complexité de la pratique. D'ailleurs, au cours de la session, la *conscience de soi en tant que praticien réflexif* grandit. D'abord, P2 s'aperçoit que nommer les choses de la pratique est difficile et que nombre de ses actions manquent de clarté, du reste. Elle réfléchit beaucoup dans l'action, mais elle a tendance à changer trop facilement ses petites actions. En fait, dans l'action, elle n'exerce qu'une boucle d'apprentissage simple, plutôt qu'une double boucle, ou alors elle accomplit cette double boucle, mais très vite, trop vite. De temps à autre, elle s'aperçoit que la stratégie qu'elle avait prévue bute sur des difficultés, alors elle la change tout en poursuivant le même but. C'est la boucle simple. Mais à d'autres occasions, les informations que lui donne le terrain la renvoient à une autre intention et elle change alors la stratégie et l'action. Cela constitue une double boucle d'apprentissage, mais qui est très vite exercée, ce qui a pour conséquence que nombre des actions qui en découlent restent indéfinies. Et P2 constate qu'il s'est développé un certain flou au cours du temps dans sa pratique en général ; elle veut travailler sur cet aspect pour le changer, de même que cet *habitus* de modifier très vite ses actions. Certes, il peut être bien d'oser expérimenter, mais encore faut-il prendre le temps d'examiner la situation et d'en tirer les apprentissages correctement. P2 revient fréquemment à sa définition de la philosophie, mais ses actions ne sont pas toutes conformes à cette définition. Elle doit se reprendre en mains en tant que praticienne, reprendre possession de sa pratique. Elle tient à se donner un *cadre de pratique*. En d'autres termes, elle doit organiser sa théorie de la pratique, ce qui deviendra une *grande réflexion avant l'action d'un cours*, laquelle théorie elle pourra ajuster à l'expérience lors d'une *réflexion après*. Mais au moins le cadre sera assez cohérent et pourra lui permettre de répéter des cours, tout en corrigeant au fur et à mesure, à l'aide de la *double boucle d'apprentissage*, soit en observant elle-même ce qui se passe dans ses classes et en demandant aux étudiants de lui donner des commentaires à ce sujet. Ainsi pourra-t-elle progresser dans son enseignement. Voilà ce que les concepts de la pratique réflexive aident à comprendre de la démarche de réflexion sur la pratique de P2, et comment ils l'aident à se comprendre elle-même.

En fin de session de *réflexion sur la pratique*, P2 présente quatre questions qui résument sa recherche et l'orientent. Question 1 : Qu'est-ce que je veux enseigner à mes élèves et qu'est-ce que j'attends d'eux ? Ici, la praticienne d'expérience veut savoir plus précisément ce qu'elle veut réellement faire, ce qu'elle cherche à faire dans son action. Elle suggère aussi une évaluation du degré de faisabilité de ce qu'elle veut faire. On est surtout dans l'ordre de l'intention, mais aussi des résultats attendus. Question 2 : Comment puis-je concilier mon plaisir de philosopher et mon métier d'enseignante, de façon à atteindre l'objectif visé : réussir à faire réfléchir les élèves ? Et comment mesurer l'atteinte de cet objectif ? Ici, la praticienne exprime sa recherche de congruence ou, en d'autres termes, son besoin d'être en accord avec ce qu'elle fait, tout en parvenant à un succès pragmatique, facile à repérer. Cette question implique donc les trois composantes de l'action suivantes : 1) variables gouvernante (intention de plaisir dans l'action) ; 2) stratégies (comment s'y prendre) ; et 3) résultats visés et observés. Question 3 : Quel chapeau me va le mieux, spécialiste de la philosophie ou professionnelle de l'enseignement ? Cette question identitaire fondamentale et inévitable peut venir hanter, à un moment ou à un autre de sa carrière, tout enseignant du collégial, qui est aussi un spécialiste d'une discipline. Question 4 : Est-ce que je peux espérer ouvrir l'esprit de mes élèves en utilisant seulement mes mots ? Cette question est à la fois spécifique et intégrative, puisqu'elle englobe les trois autres. Si, en effet, P2 arrive à ouvrir l'esprit des élèves avec ses mots, elle satisfait son plaisir de philosopher, elle fait œuvre de spécialiste de la philosophie et de professionnelle de l'enseignement, et elle répond ainsi, en partie du moins, à la première question.

3) *Pour ce qui est de la question sur les différents profils que suivent les praticiennes lors de leur première session de démarche, ceux-ci sont différents. C'est effectivement ce qu'on peut constater en mettant leurs parcours en perspective et en les comparant brièvement.*

Le profil de P2

Dans le cas de P2, ce qui a été dit pour la question 2 fournit déjà des éléments de réponse pour cette question-ci. De plus, dès la discussion 1, P2 présente un élément de sa théorie-en-usage en réponse à une remarque de P1, qui l'avait mise sur ses gardes. P2 favorise le

développement du questionnement chez les élèves : cela est pour elle un principe d'action. Elle raconte d'ailleurs qu'une élève lui a déjà rapporté que cela avait changé quelque chose dans son attitude face au monde, et cela constitue pour elle une preuve d'efficacité.. Ainsi, la praticienne valorise-t-elle ce principe, qui, de plus, fait partie de sa théorie professée, car il correspond à une idée bien connue et répandue en philosophie, à savoir que le questionnement et la curiosité y sont fondamentaux. Ainsi, les deux théories de la praticienne se rencontrent dans une théorie effective, ce qui rend, pourrait-on dire, ce principe inébranlable.

Lors de la discussion 2, P2 remarque qu'elle travaille déjà en partie selon les principes de la pratique réflexive, c'est-à-dire qu'elle réfléchit sur ce qu'elle fait. Elle réfléchit même sans arrêt. La différence toutefois, remarque-t-elle, c'est que dans une démarche réflexive, il faut communiquer, et sa participation à la recherche lui fait prendre conscience que non seulement elle n'avait pas le souci de partager les fruits de sa réflexion et qu'elle était donc d'une certaine manière assez isolée et individualiste, mais aussi qu'il manquait souvent de précision dans la définition des travaux qu'elle demandait de faire aux élèves. En fait, il lui semble même que plusieurs des actions qu'elle effectue manquent de définition, de précision. D'ailleurs, croit-elle, toute sa pratique semble tourner autour d'un fondement indéfini qu'elle voudrait bien réussir à nommer, ce qu'elle appelle à ce moment une « ancre ».

Tout cela est communiqué sans affect, elle se regarde tout simplement, objectivement, en tant que praticienne réflexive et elle regarde aussi son action. Tout n'est pas clair dans ce qu'elle fait, cela est une évidence. Elle pose parfois des gestes à la base desquels l'intention n'est pas claire. Pourquoi cette indétermination existe-t-elle ? Il semble qu'elle tende vers quelque chose, mais qu'est-ce, au juste ? Quelle est cette ancre ?

Puis, à la discussion 3, P2 remarque qu'elle ne peut considérer qu'au début de sa carrière, elle était compétente dans son travail, puisqu'elle ne faisait que répéter des contenus. En fait, elle n'était pas vraiment un professeur, puisqu'être professeur implique « [...] de pouvoir passer sa matière » de façon à ce « que les élèves en fassent quelque chose », ce qui ne vient qu'en « [...] s'inquiétant de sa performance ». Ce n'est, en fait, qu'au fil du temps

qu'elle a réussi à se faire davantage confiance et qu'elle a trouvé des moyens de récupérer les choses si ça n'allait pas bien, qu'elle a appris à « risquer », à oser des expériences pédagogiques. Ainsi, elle est devenue « professionnelle » et en même temps « professeure ». Là encore, P2 porte un jugement objectif sans affect sur son développement en tant que praticienne réflexive et en tant qu'enseignante, même si elle se rappelle avoir parfois été émotionnellement troublée.

À la discussion 4, la réflexion mène P2 vers un problème actuel de sa pratique : la compétence, dit-elle, qu'elle ne comprend pas. Elle se rapproche aussi d'un déplaisir sans toutefois l'affirmer directement. Un premier pôle de la compétence, dit-elle, est la réponse à des exigences d'un milieu extérieur, mais on peut toutefois satisfaire ces exigences sans avoir de plaisir, car en fait « satisfaire des exigences n'est pas nécessairement se satisfaire soi-même. » Est-ce donc alors ce qu'elle fait, tenter de façon excessive de satisfaire à des exigences extérieures en oubliant sa propre satisfaction ? Peut-être est-ce ce qu'elle fait, en partie du moins, car elle cherche à améliorer sa pratique. Elle déclare en effet qu'elle travaille depuis déjà des années à relever l'émergence d'une compétence réelle chez les étudiants, mais qu'elle n'y parvient pas, du moins pas suffisamment. Et dans l'action, cela se traduit par du « taponnage ». Cela reste insatisfaisant. Elle a dit, lors de la discussion 2, que certaines de ses actions manquaient d'une intention précise et qu'en général, tout ce qu'elle faisait semblait tourner autour de quelque chose qu'elle aimerait bien arriver à nommer. Peut-être est-ce là son problème de fond, à savoir que la compétence est mal définie. Elle en a conscience : « Et moi, j'ai besoin de la déterminer [la compétence] pour savoir ce que fais. J'ai besoin de savoir, quand je propose un exercice pratique, si on est en marche vers la bonne chose. La compétence est une direction. » Et que se passe-t-il si elle se rend compte qu'elle n'est pas « en marche vers la bonne chose » ?

P2 dit que, quand ça ne fonctionne pas, elle modifie ses actions : « Je tente d'adapter mais peut-être trop. » Elle le fait après réflexion, mais il y a du flou : « C'est sûr, j'ai une idée, mais je veux tellement d'affaires en même temps. » Et quelles sont ces « affaires » ? P2 explique que, d'abord, il y a les difficultés objectives du terrain. Nombre d'étudiants, du moins dans les groupes ciblés où elle travaille depuis quelques années, ont des carences

méthodologiques importantes. Aussi a-t-elle l'impression qu'elle se doit de passer du temps à leur montrer comment lire activement, comment résumer, voire comment faire une recherche minimale. Puis, dans le contexte pédagogique actuel, il faut les amener à rédiger un texte argumentatif correct. Cela est une obligation puisque c'est ce qui consiste la compétence dans les présents devis des cours de philosophie. De plus, elle enseigne la philosophie, cette discipline qui fait partie d'elle-même, de son identité. Il est donc inévitable qu'elle veuille en même temps intégrer une bonne part de contenu philosophique à ce qu'elle donne aux étudiants. Mais comment le faire ? Cela est difficile à gérer. Ce sont ces difficultés qui causent les changements fréquents dans son action et un flottement, un manque de direction. Et de plus, elle n'observe que peu de résultats satisfaisants. Comme elle l'explique, elle a l'impression que rien ne se fixe vraiment.

À la discussion 5, l'insatisfaction personnelle se précise : « L'approche par compétence a peut-être engendré plus de réussite en philosophie » — c'est le cas du moins au Cégep du Vieux-Montréal où elle travaille —, « mais peut-être est-ce là son seul résultat positif. Il n'y a pas plus d'élèves qui sont intéressés, il n'y en a pas plus qui comprennent... » Et elle ajoute : « Là j'ai un point de vue d'un prof de philo! Moi, qu'est-ce que je veux ? » Depuis un certain temps, elle travaille surtout la dimension compétentielle, technique, « procédurale » du travail de rédaction, mais comme elle dit : « [...] à un moment donné j'ai délaissé un peu le contenu pour pouvoir y arriver, et là, je me rends compte que je n'aime pas ça. » Elle poursuit ainsi :

Dans le cours de philo, j'aimais le magistral, j'aimais quand le prof me racontait une histoire. J'aimais voir que ce qu'il disait me permettait personnellement, toute seule, de faire des liens, ça je l'ai dit aussi... De faire des liens avec mes autres cours. C'est ça que j'aimais en philo et j'ai réussi. Cela a éveillé mon intérêt.

C'est pour ça que je dis que ce que j'ai aimé moi, c'est la philosophie : l'écrire, la lire. Évidemment ceux qui ont de la difficulté à écrire et à lire pourraient avoir de la difficulté à réussir dans ces conditions-là, mais ça ne les désintéresserait pas pour autant de la philo. C'est ça que je veux dire. Alors que la façon dont on procède n'éveille pas plus l'intérêt, au contraire peut-être... Ça ne fait que permettre aux faibles ou moyens-faibles, si tu veux, de réussir.

Le problème de la réforme, pour nous, c'est parce que ce n'est pas notre questionnement à nous. Il est en fonction de ce qu'on nous a imposé.

Lors de la discussion 6, P2 déclare qu'elle veut un cadre. C'est ce qu'elle cherche dans cette démarche réflexive et elle doit se le donner. Certes, en concevant ce cadre, elle ne peut faire fi de la compétence, car le contexte dans lequel on travaille l'impose, mais elle ne peut s'oublier non plus. En d'autres termes, ce cadre doit lui permettre de répondre à la fois aux exigences extérieures et à ses exigences intérieures personnelles de professeur de philosophie. Il devrait aussi lui donner la possibilité, dans l'avenir, de répéter des cours et de progresser. Elle vise à ce que ce cadre l'aide, d'une part, à contrer cette habitude qu'elle a développée à changer trop vite ses actions, et d'autre part, qu'il lui permette une amélioration continue :

Ça fait que mon expérience va porter sur les compétences, mais en même temps sur une tentative de, je ne sais pas quoi faire, de moi-même me reprendre en mains.

Le cheminement de P2 se résume donc en six points. 1) P2 présente d'abord un élément de sa théorie effective. Puis, 2), elle remarque que les éléments de sa pratique ne sont pas tous aussi clairs. 3) Certes, elle a une certaine confiance en elle et est capable de risquer, d'essayer des choses, et d'apprendre. 4) Mais, a) il existe des éléments de la pratique qu'elle ne comprend pas, telle la compétence, et dont elle cherche depuis des années à reconnaître l'émergence chez les élèves. Et b) elle tente peut-être trop d'adapter son cours. Certes, elle a une idée de ce qu'elle veut, mais elle veut trop de choses à la fois. La pratique est complexe et difficile à gérer. Elle comporte des exigences et des difficultés objectives inévitables et non philosophiques, alors qu'il y a tout un contenu philosophique que P2 veut enseigner. 5) Elle a délaissé un peu trop le contenu philosophique à son goût pour satisfaire aux exigences non philosophiques, et elle s'en trouve insatisfaite. Cela est lié au fait que la réforme offre un cadre qui convient difficilement ou peut-être pas du tout à la philosophie. 6) Aussi faut-il qu'elle se donne un cadre qui lui permette de guérir de son habitude de changer ses actions, d'améliorer son efficacité et de la satisfaire un peu plus. Certes, elle tiendra compte de la compétence en concevant ce cadre, puisqu'il le faut, mais aussi du contenu parce qu'elle le veut. Elle ne peut plus s'oublier.

À partir de ce moment, la réflexion sur la pratique est terminée. Il faut maintenant ordonner. P2 terminera néanmoins son réseau de concepts, puis précisera les questions auxquelles doit répondre ce futur cadre, et étudiera de façon systématique ce qu'est une compétence, affaire de l'intégrer à son cadre de façon plus éclairée.

Quel profil se dégage-t-il de ce suivi de la démarche de P2 en session 1 ? On dira qu'il s'agit d'une *démarche vers un problème de pratique*. Elle aura commencé par dire qu'il y a dans son enseignement des actions claires qui fonctionnent et qui la satisfont, mais que ce n'est pas assez. Plusieurs de ses actions ne sont pas claires. Et si elle réfléchit constamment sur ce qu'elle fait, dans le vif de l'action, elle a tendance à changer trop vite ce qu'elle fait pour répondre aux besoins qui se présentent et elle s'y perd. Les difficultés des étudiants sont nombreuses, et comme elle travaille surtout depuis quelques années à préparer les élèves à rédiger un texte argumentatif philosophique, elle a négligé la partie philosophie de son enseignement, ce qu'elle aime avant tout, et c'en est trop. Certes, elle veut bien répondre au contexte dans lequel elle travaille, y compris le développement de la compétence et le travail sur le texte argumentatif, mais elle doit rebalancer, réenligner le tout. Pour ce faire, elle a besoin d'un cadre, et pour préparer ce cadre, elle a besoin d'être davantage informée sur ce qu'est une compétence et la façon dont elle se développe. Peut-être pourra-t-elle alors se servir de cette information.

Le profil de P1

Pour P1, les choses sont différentes. Elle commence par poser la question de l'identité du professeur de philosophie à l'intérieur de ce système. Celui-ci est-il davantage enseignant ou philosophe ? Ce n'est pas toujours clair. Ce professeur s'identifie-t-il davantage au groupe des enseignants ou au groupe des philosophes ? Elle pose cette question sans employer la première personne. Elle parle en général, comme si elle parlait des autres, comme si la question ne s'adressait pas à elle-même, et quand elle pose la question de la spécificité de la philosophie, c'est encore de façon objective. Ce n'est en fait qu'à la discussion 2 qu'elle parle d'elle-même pour la première fois et de façon très brève. En

réponse à P2, elle remarque qu'elle aussi, elle réfléchit constamment sur ce qu'elle fait, mais de façon « spontanée, désorganisée ». Quand elle parle du professionnel, lors de cette deuxième discussion, c'est de manière très conceptuelle, et quand elle aborde la question de l'enseignement de la philosophie, c'est de manière très analytique, elle fait même de la didactique. Elle ne parle pas de directement de son action.

Toutefois, à la discussion 3, les choses commencent à changer. « La philosophie est toujours une façon de faire de la philosophie », déclare-t-elle, comme si elle voulait se rapprocher de sa façon de faire à elle, et d'ailleurs, en réponse à P2, elle parle pour la première fois de son action en disant qu'elle actualise beaucoup dans ses cours. Elle prend aussi pour la première fois position dans la démarche, en disant que pour elle, il y a encore quelques questions qui demeurent en chantier, notamment la question de la spécificité de la philosophie.

À la discussion 4 (lors de la rencontre 5), P1 partage enfin directement sa propre réflexion. Après avoir discuté de la notion de philosophe et en avoir remarqué les dimensions « corporative » et existentielle, elle ajoute ceci :

En ramenant ce double sens à moi, j'appartiens d'une part à la communauté philosophique, et d'autre part, j'ai aussi une certaine attitude philosophique que je transporte en classe. Ma propre quête de sagesse. »
De plus, dans mon métier, je suis à la fois professeur et professeur de philosophie. Selon le premier, je veux rejoindre les élèves et selon le second, je veux les toucher. Dans le premier cas, je peux observer des résultats, faire des constats, dans le second, je ne sais pas.

« Toucher », précise aussi P1, signifie « avoir un impact sur la vie et la pensée de l'étudiant ». La philosophie devrait donc avoir un impact sur l'étudiant. « D'accord, réplique alors P2, mais on ne peut s'attendre à ce que l'élève, lui, se rende compte de l'effet de ce qu'il apprend aujourd'hui. » « Non, reconnaît alors P1, et moi, il faut que j'apprenne à lâcher prise là-dessus ». Et elle poursuit ainsi :

Je suis consciente qu'on ne peut plaire à tout le monde, mais sur le plan de l'action, j'essaie quand même de varier les méthodes pour en donner le plus possible un peu à tous.

Il s'agit alors de rejoindre le plus de gens possible, action du professeur, pour qu'il en reste quelque chose au plus de gens possible. Cela, dans le langage des compétences, signifie que je dois mettre en place une situation où tous peuvent être rejoints.

Lors de la même discussion, P1 dit à P2 qu'elle partage ce besoin d'une direction pour son action et que d'ailleurs, lorsqu'elle prend une direction dans un plan de cours, elle la garde, même si elle s'aperçoit en chemin que ce n'est pas tout à fait correct. Elle a besoin de cette sécurité pour agir. À cette occasion encore, P1 s'exprime à la première personne, parle directement d'elle, de sa façon d'agir. En fait, après avoir enfin répondu à la question identitaire qu'elle a posée en toute première discussion, elle parle de sa relation à l'action.

Par la suite, lors des rencontres 6 et 7, P1 se fait plus discrète et ne fait que commenter au passage les propos de P2. Elle formule néanmoins ici et là quelques remarques révélatrices sur sa propre pratique, comme quand elle répond à la critique de P2 à l'endroit de la réforme :

Moi, il y a une partie de la réforme qui ne m'appartenait pas, comme la compétence et blabla finale. Ça a vraiment toutefois donné plus de place au questionnement : enseigner et apprendre, ça ne désigne pas la même chose...

J'ai donc développé cette espèce de regard critique sur moi qui dit : si je fais un bon « show », c'est bon pour mon ego, mais qu'est-ce que l'élève va retenir ? Et donc, qu'est-ce que je peux garder dans ce que je disais ?

Lors des rencontres 8 et 9, elle s'intéresse au travail sur le texte de Joannert, mais toujours avec une certaine distance, de façon très analytique. On aurait dit que pour elle, la réflexion sur sa pratique s'était terminée avec sa réponse personnelle à la question identitaire. Mais à la rencontre 9, lorsqu'on veut faire le point et commencer la préparation de l'expérimentation de la session 2, elle s'explique : le travail le plus important de la session pour elle est le réseau de concepts. Elle a passé de nombreuses heures à placer les concepts dans un ordre qui lui semblait représentatif de sa pensée et elle aimerait bien qu'on les compare. Elle ne se sent d'ailleurs toujours pas prête à donner son accord à une définition de la philosophie et à tenter une expérience pédagogique basée sur cette définition, car elle

peut vivre avec un flou sur ce plan, autant dans sa vie philosophique que dans ses cours. Pourquoi alors s'imposer quelque chose dont elle n'est pas certaine ?

Ses questions importantes sont au nombre de cinq. Question 1 : À quel monde j'appartiens d'abord ou en priorité, à la famille de l'enseignement en général ou à celle de la philosophie en général ? Comment être des deux mondes tout en restant fidèle à soi-même ? Question 2 : Est-ce que je suis capable de désigner ce qui appartient en propre à la philosophie et ce qui appartient à l'enseignement de la philosophie ? Est-ce que j'ai vraiment besoin de connaître cette réponse ? Est-ce que je veux me donner cette réponse pour des raisons méthodologiques ou ontologiques ? Question 3 : Qu'est-ce que c'est, pour moi, « donner le goût des idées » ? Comment puis-je associer le fait de donner le goût des idées au développement de l'esprit critique et de la capacité d'abstraction des élèves ? Question 4 : Comment puis-je m'assurer qu'il y a progression chez l'élève ? Question 5 : Comment concilier mon objectif pédagogique de rejoindre l'élève et la mission philosophique de le toucher dans un sens plus existentiel ?

Ses questions découlent presque toutes de sa prise de conscience d'une dualité dans sa pratique et dans son identité professionnelle. La démarche de P1 en première session consiste en un *profil d'affirmation identitaire et d'analyse conceptuelle*. C'est en effet ce qui semble surtout intéresser P1 : d'une part construire une configuration spatiale des concepts de sa pratique, et d'autre part placer correctement dans son action les deux parties de son identité.

La démarche du groupe

À propos de la démarche du groupe, on peut d'abord dire qu'elle relève de celle d'une *communauté scientifique* « [...] où il y a recherche d'équilibre entre la création individuelle de sens et la validation collective. » (Boutet, 2001, p. 196). Certes, P2 aurait aimé qu'on s'oriente vers l'adoption d'un maximum de consensus pour pouvoir éventuellement offrir à la communauté des professeurs de philosophie au collégial les résultats de ce travail, mais ce n'est pas ce qui s'est passé et rien ne peut être forcé.

De plus, il faut ajouter que le Groupe 1 est composé de deux praticiennes d'expérience qui, avant même de s'engager dans la démarche réflexive, réfléchissaient déjà beaucoup sur ce qu'elles faisaient. Cette réflexion, toutefois, restait implicite, n'était pas partagée. Ici, dans le contexte de communication du groupe, elles agissent différemment. D'abord, elles posent des questions et expriment des prises de position personnelles. Elles s'affrontent, mais elles découvrent aussi des nouveautés, résultats de coconstructions dans l'action de communiquer ensemble. Alors, chacune s'explique, développe sa pensée, précise des termes et définit. Toutes deux favorisent les consensus sur le plan intellectuel, mais lorsqu'à la troisième semaine de démarche, P2 aimerait qu'on accélère un processus de décision commune, P1 lui résiste, car il lui reste quelques précisions à apporter à propos de certains thèmes abordés. En fait, elle avait à faire face à un affect qu'elle portait en elle et qui était lié au développement d'un thème. C'est sa réflexion personnelle pendant la semaine qui lui a fait prendre une conscience plus nette de cet affect. Cela incite à penser qu'il y a d'une part un développement de la dynamique réflexive du groupe, et d'autre part un rythme de progression dans la réflexion individuelle à respecter. En fait, ce serait davantage le rythme de la réflexion individuelle qui conditionnerait la dynamique réflexive du groupe, plutôt que le contraire.

Cette troisième semaine constitue néanmoins une mise au point sur les deux premières, ce qui relance la réflexion, voire la précipite. La question de la compétence s'impose à P2, et P1 établit la distinction entre ce qui dans son travail est de l'ordre de l'enseignante et ce qui est de l'ordre de l'enseignante de philosophie. L'une et l'autre se rendent compte qu'elles ont toutes deux besoin d'une direction à leur action, mais qu'elles réagissent assez différemment dans le feu de l'action. L'une change facilement d'orientation et l'autre moins. À la suite de ce constat, la démarche de P2 se concentre sur l'affrontement de son problème de pratique, et celle de P1 porte dorénavant sur la double identité et la dualité dans la pratique, tout en restant analytique.

4) *Sur le plan de l'accompagnement ou de l'aide aux praticiennes en réflexion*, celles-ci ont reçu de façon régulière un *soutien à l'explicitation*. En d'autres termes, quand une praticienne ne comprend pas trop bien l'autre et que l'accompagnateur, lui, a une idée qui

peut contribuer à l'explicitation de la pensée, il partage tout simplement cette idée sur le mode de l'hypothèse. Et s'il a vu juste, la praticienne s'empresse ordinairement de le dire. Par exemple, il est arrivé à P2 de déclarer : « C'est exactement ça », quand l'accompagnateur, ayant l'impression que P1 ne comprend pas très bien ce qu'elle voulait dire, avait ajouté : « Tu veux dire puisqu'on enseigne en formation générale... » Parfois, il peut arriver, comme lors de la première discussion, que ce soutien à l'explicitation soit vraiment nécessaire pour éviter un blocage émotionnel, un repli sur soi, dans le cas où l'une se sent incomprise et remise en cause personnellement.

Outre ce soutien à l'explicitation de la pensée des P, l'accompagnateur, tel que prévu au devis, a introduit au fur et à mesure des notions de pratique réflexive lorsque les P ont exprimé quelque chose qui s'en approchait. Ces précisions de l'accompagnateur ont à l'occasion inspiré aux deux P d'autres idées, mais parfois non.

En général, l'attitude de base de l'accompagnateur consiste à *donner raison au praticien*. En d'autres termes, puisqu'il existe toujours une signification à la base d'une position ou d'une action, l'accompagnateur tente d'aider le praticien à parvenir à exprimer directement cette signification ; il agit ainsi parce qu'il a confiance que les choses se développent par la suite. Comme on l'a dit au cours de l'analyse : la réflexion se développe au fil des rencontres, et des thèmes préalablement abordés reviennent, sont classés un par un dans le puzzle de la pratique.

5) En ce qui a trait *aux instruments réflexifs* que les praticiennes pourraient avoir conçus, développés ou commencé à développer au cours de cette session de réflexion sur la pratique, remarquons d'abord que P1 accorde beaucoup d'importance au réseau de concepts que l'accompagnateur a suggéré de faire. La conception d'un tel réseau n'était pas prévue au devis initial, mais devant l'abondance des concepts abordés par les praticiennes, l'accompagnateur a décidé de faire une telle suggestion pour aider les P à mieux se représenter l'ensemble de leurs concepts. Le réseau de P2 est moins développé que celui de sa collègue, parce que P2 centre davantage son attention sur un problème de pratique qu'elle veut régler. Dans cette optique, elle se propose de se construire un cadre pour guider

sa réflexion ultérieure. Pour ce faire, elle étudie avec soin les propos de Joannert sur la compétence et elle précise à quoi devra servir ce cadre réflexif.

6) *Quant à ce qu'on peut dégager de cette session en fonction d'une démarche type de pratique réflexive au collégial, plusieurs choses se dégagent.*

- *La pratique d'un enseignant d'expérience est d'une complexité inévitable*, car tous les éléments de base qui composent la profession, soit les étudiants, la discipline, le contexte scolaire et l'enseignant lui-même, sont des phénomènes dont les multiples aspects se rencontrent dans l'action et établissent entre eux des rapports multiples. Ainsi, le seul fait de se pencher sur un aspect d'un phénomène amène inévitablement à en considérer bien d'autres. Par exemple, on ne peut penser aux difficultés des étudiants dans le travail intellectuel sans aborder la question de la difficulté que cela entraîne dans l'apprentissage philosophique, ce qui remet en cause la quantité du contenu philosophique qu'un enseignant peut tenter de transmettre à ses élèves et le degré de difficulté de ce contenu . Un enseignant qui se pose cette question remet inévitablement en cause ses propres choix personnels, ses goûts et peut-être même ce qu'il considère comme particulièrement utile et fondamental dans sa discipline.

- *Un praticien d'expérience dans l'enseignement collégial est un spécialiste d'une discipline*. Cela implique qu'il possède des savoirs disciplinaires, y compris des contenus particuliers et une connaissance particulière de la discipline, ainsi que des savoirs d'expérience de sa discipline provenant de son expérience personnelle dans cette discipline. Il adhère, de plus, à des opinions sur cette discipline et sur son enseignement. *Il est aussi un enseignant d'expérience*. Cela implique qu'il possède des savoirs d'expérience issus de son expérience d'enseignement, des opinions sur l'enseignement et sur le système d'éducation collégial, mais aussi des questions qu'il se pose et des problèmes particuliers de pratique plus ou moins importants et accaparants. Il a déjà aussi une certaine pratique réflexive, ou autrement dit, une façon de réfléchir sur ce qu'il fait.

- En situation de réflexion sur la pratique, *les façons de réfléchir des praticiens peuvent être différentes* — l'un peut, par exemple, se concentrer davantage sur l'action pour en dégager des savoirs d'un plus ou moins grand degré de généralité, alors que l'autre peut davantage se concentrer sur un développement des principaux concepts de sa pratique pour par la suite reporter ses découvertes conceptuelles sur ce qu'il fait dans sa pratique. Cette première différence entre les praticiens se double parfois d'une autre : *chacun peut aussi avoir son rythme réflexif et ses buts personnels*. Un praticien peut ne pas savoir, au début, ce qu'il vient chercher dans une telle démarche, mais cela se précise au cours des semaines de discussion et de réflexion. Dans le cas du Groupe 1, l'une des P a un problème de ballotement dans l'action, action qu'elle change trop rapidement n'utilisant que la boucle d'apprentissage simple, ainsi qu'un problème de manque de cohérence entre son action et certaines de ses valeurs plus profondes. Elle a besoin de se donner un cadre. L'autre n'a pas de problèmes aussi particuliers. Il s'agit plutôt d'une difficulté d'identité et d'une complexité générale de sa pensée.

- On doit évidemment retenir aussi la définition de la réflexion sur la pratique présentée ci-dessus, car elle correspond tout à fait à ce qu'ont fait les deux P.

- À propos de *la réflexion*, il est important de souligner qu'elle peut aller du général au particulier et du particulier au général; qu'elle est itérative; qu'elle est un phénomène intellectuel mais aussi émotionnel.

- En ce qui a trait aux *discussions*, on peut retenir tout ce qui a été dit dans la section sur le retour sur l'analyse.

- En ce qui concerne *la réflexion sur la pratique dans une démarche réflexive*, les sept éléments suivants sont significatifs.

1 : La discussion en petit groupe et la réflexion dans un journal réflexif fournissent un cadre et un soutien à la réflexion continue du praticien.

2 : De telles activités peuvent être l'occasion pour le praticien de prendre conscience de l'état de sa pratique réflexive, du niveau de clarté de ses actions, de sa capacité à

communiquer et à expliquer ce qu'il fait et ce qu'il pense de ce qu'il fait, et de la façon dont sa vie personnelle est liée à sa pratique et vice-versa.

3 : De telles activités donnent la possibilité au praticien de faire d'importantes prises de conscience, au sens où il peut découvrir des parties de sa théorie-en-usage qui le surprennent, et des variables qui gouvernaient ce qu'il faisait sans qu'il en ait été véritablement conscient.

4 : De telles activités peuvent être l'occasion pour le praticien de discuter de certains concepts de la pratique et de les développer; de redécouvrir des choses qu'il savait déjà; de décrire des actions qu'il pose et de chercher à en expliquer le fonctionnement; de faire face à des difficultés réelles du terrain; de faire un retour sur son expérience générale; et de réfléchir sur l'état de sa profession.

5 : De telles activités peuvent tout simplement permettre au praticien d'accroître sa « connaissance » de la pratique. Il peut apprendre par lui-même, mais aussi par les propos de son partenaire; il peut se distinguer de ces propos ou réaliser qu'il pense déjà ainsi et qu'il est tout à fait d'accord; il peut réaliser qu'il n'avait jamais pensé ainsi; il peut enfin se rendre compte qu'il ne connaissait tout simplement pas un savoir communiqué par l'autre et décider de l'adopter.

6 : De telles activités sont aussi le lieu où le praticien peut éprouver de fortes émotions à propos de ce qu'il fait, émotions difficiles ou enthousiasmantes. Il peut lui arriver de faire face à un problème particulier de son travail qu'il tient vraiment à tenter de résoudre. Ces activités aident aussi le praticien à réaliser la valeur qu'il accorde aux différentes composantes de la pratique et à les réévaluer au besoin. Elles peuvent aussi être l'occasion de prendre une distance à l'égard de certains éléments de la pratique qui ont pu devenir envahissants. Enfin, le praticien peut profiter de ces activités pour projeter de reprendre en mains sa pratique ou en éclairer progressivement des éléments plus obscurs.

7 : Dans une réflexion sur la pratique faite en petit groupe, chacun va à son rythme, et le groupe possède lui son propre rythme; mais ce rythme du groupe doit respecter celui des individus, surtout parce que le rythme réflexif de chacun est lié à des émotions qu'il ne convient pas nécessairement de brusquer. Une démarche réflexive, en fait, peut se faire en groupe, et cela semble même souhaitable, mais elle est d'abord et avant tout un phénomène individuel.

- À propos de *l'aide aux praticiens en discussion*, les quatre éléments suivants sont à relever.

1 : Il est parfois pertinent que l'accompagnateur intervienne pour stimuler une explication d'un praticien lorsque celui-ci semble touché par des propos de l'autre et qu'il semble vouloir se fermer à la discussion. Favoriser l'échange et la poursuite des discussions est son premier mandat.

2 : À l'occasion d'une réflexion-dans-l'action des praticiens, l'accompagnateur peut participer à l'improvisation collective, ce qui peut contribuer à la création de sens nouveau.

3 : Lorsque des anecdotes de pratique particulièrement significatives sont racontées, il peut être approprié que l'accompagnateur encourage le développement d'une analyse conjointe de ces anecdotes sur le champ, afin de permettre le développement du sens, voire de savoirs formels qui pourraient être valables pour tous les participants.

4 : Un principe de base de l'accompagnement d'une discussion en pratique réflexive pourrait être d'inciter le praticien à s'inspirer de son action pour parler, car c'est d'abord à l'expression de sa théorie-en-usage que le praticien doit parvenir.

7) En ce qui concerne ce qu'on peut retenir de cette session relativement à certains *phénomènes pouvant éventuellement nuire au développement d'une pratique réflexive au collégial*, les deux éléments suivants doivent être soulignés à nouveau.

1 : L'individualisme existe bel et bien en philosophie, selon les deux P. Toutefois, cet individualisme n'est pas nécessairement un obstacle infranchissable, et l'échange auquel se sont livrées les deux P lors de cette démarche réflexive en constitue la preuve.

2 : Certes, les 2 P en démarche n'ont pas reçu de formation préalable pour apprendre à analyser leur pratique. Toutefois, ce n'est qu'un simple manque à combler et non un obstacle au développement de leur pratique réflexive, puisque les deux P réfléchissent déjà sur ce qu'elles font, voire elles y réfléchissent sans arrêt. Ainsi, la démarche devient-elle l'occasion de développer cette réflexion.

Session 1, Groupes 2 et 3

6.7 Retour métahistorique sur la préparation à la poursuite de la session 1 des Groupes 2 et 3

À la suite de la session de *réflexion sur la pratique* du Groupe 1, il y eut une pause de quatre semaines où l'accompagnateur est revenu sur son journal de bord pour en tirer quelques leçons. Il a alors écrit ceci :

Commentaire au journal de bord

La session de *réflexion sur la pratique* du Groupe 1 a mis en évidence que chaque P pouvait avoir un questionnement principal et que ce questionnement pouvait se développer. Ainsi, la question identitaire de P1 fut-elle posée d'abord de façon générale, puis ramenée à soi. Ainsi, chez P2 la recherche d'une ancre dans sa pratique est-elle devenue un projet de se donner un cadre de pratique à l'aide de renseignements à propos de l'« approche » par compétence, puisque le manque de compréhension de cette approche causait du flou dans sa pratique.

Elle a aussi montré que les P explicitaient toujours un peu davantage ce qu'elles pensaient et que les discussions entre l'une et l'autre favorisaient ce développement, soit parce qu'en réaction à une divergence de pensée, l'une s'expliquait davantage que l'autre, soit simplement parce que l'une demandait à l'autre une telle explicitation. Cela aussi sans compter les nombreuses occasions où l'une, reconnaissant dans les propos de l'autre quelque chose qu'elle pensait elle-même, a ajouté un commentaire, ce qui enrichissait le

sens; sans oublier non plus ces moments privilégiés où il y eut construction d'un sens nouveau pour les deux P à l'occasion d'une conversation réflexive avec les matériaux de la situation.

Par ailleurs, sur le plan de l'accompagnement, j'ai remarqué que chaque fois que j'ai soutenu les P dans leur explicitation, rien de négatif n'est survenu, au sens où la discussion n'a jamais pris de détours inopportuns; ensuite, cela fut plutôt de façon générale assez positif, parce qu'il y eut avancée vers l'expression d'un principe d'action, ou bien simplement un développement du sens. De plus, les quelques fois où j'ai participé moi-même à une réflexion-dans-l'action, cela n'a fait que contribuer au développement du sens.

Je prendrai donc pour principe d'aide aux praticiens en discussion de *soutenir leur explicitation*. Il s'agira alors surtout de leur poser de petites questions quand cela ne m'apparaîtra pas assez clair. Je continuerai aussi de marquer au passage les concepts de la pratique réflexive auxquels renvoient ce dont traitent les P, ce qui ne peut que contribuer au développement de la conscience de sa pratique réflexive.

Sur le plan du schéma intégrateur, je me demande, à la suite de l'introduction de l'étude du texte de Joannert en session 1 du Groupe 1, s'il faudra faire la même chose avec les groupes 2 et 3. On verra bien.

6.8 Introduction à l'analyse et aux résultats de la session 1 du Groupe 2

On ne peut, comme on l'a déjà dit, se livrer à une analyse détaillée de tous les comptes rendus intégraux des trois groupes réflexifs. Il est néanmoins possible de réaliser une analyse comparative en revenant sur les énoncés formulés dans le retour sur l'analyse des comptes rendus intégraux du Groupe 1 et sur les réponses aux questions de recherche. Il s'agira alors de chercher ce qui se confirme ou s'infirme, et d'ajouter ou de modifier des éléments s'il y a lieu.

De plus, de la même manière que le contenu réflexif du Groupe 1 peut toucher ceux qui s'intéressent de plus près à l'enseignement de la philosophie, le contenu réflexif du Groupe 2 peut toucher ceux qui s'intéressent à l'enseignement du français, langue d'enseignement et littérature, puisque ce groupe est composé d'une enseignante et d'un enseignant de cette discipline. Aussi présentera-t-on un résumé de contenu semaine par semaine. On le fera un peu comme si on racontait une histoire, celle d'une session de *réflexion sur la pratique* d'un groupe réflexif. Cette façon de faire est en accord avec la pratique réflexive, qui valorise la narration pour rendre compte d'une action et d'une réflexion.

Certains des passages de cette histoire sont tirés directement des comptes rendus intégraux; d'autres proviennent du retour des praticiens du Groupe 2 sur leur session de *réflexion sur la pratique* et de leur journal réflexif. On ne spécifiera cependant pas, contrairement à ce qui a été fait dans le cas du Groupe 1, quel praticien a dit quoi, affaire de respecter, autant que faire se peut, l'anonymat demandé par un des membres de ce groupe. À cet effet, le masculin sera donc employé dans tous les cas, sans distinction. Des propos des praticiens seront cependant cités à simple interligne ou mis entre guillemets, de façon à souligner leur provenance. Chaque P sera désigné, comme on vient de le faire, par la troisième personne du masculin, même s'il y a dans ce groupe une femme et un homme. On ajoutera aussi quelque commentaire sur la dynamique des discussions, afin de montrer la différence avec celle de la réflexion sur la pratique du Groupe 1.

6.9 Session de Réflexion sur la pratique du Groupe 2

6.9.1 Rencontre 1

Lors de la première rencontre du Groupe 2, l'accompagnateur présente aux P le fonctionnement de la recherche, sa problématique de base, expose quelques concepts de base de la pratique réflexive, notamment la figure du praticien réflexif, et invite les P à écrire leurs réflexions dans leur journal réflexif sur leur pratique.

6.9.2 Rencontre 2

D'emblée, la dynamique de la première discussion du Groupe 2 est différente de celle du Groupe 1, car les 2 P ont pris au sérieux l'invitation à réfléchir sur leur pratique et arrivent avec des textes de quelques pages à leur journal réflexif. L'un demande s'il peut *exposer sa réflexion de la semaine* et l'on s'y met. La discussion se déroule alors de la sorte : un P expose ce sur quoi il a réfléchi, tandis que l'autre P et l'accompagnateur demandent parfois des explications supplémentaires et ajoutent quelque commentaire; vient ensuite le tour de l'autre P. En fait, il vaudrait mieux d'ailleurs de ne pas parler de discussion pour désigner l'ensemble de l'échange mais de rencontre. Il n'y a en fait qu'en finale, après que les deux P ont présenté leur réflexion, qu'il y eut vraiment discussion. En effet, l'accompagnateur, à la fin de la présentation du deuxième P, a ajouté un commentaire relatif à la pratique réflexive, et cela a relancé pour un certain temps l'échange sur du matériel nouveau, à la

manière d'une réelle discussion où l'un des interlocuteurs affirme quelque chose et l'autre, autre chose, de façon improvisée. Mais, pour ce qui est des quatre cinquièmes de la rencontre, ce fut non une réelle discussion, mais plutôt une exposition des points de vue un après l'autre, avec *demandes d'explicitation et commentaires* provenant du partenaire de groupe et de l'accompagnateur, mais surtout du partenaire.

L'un *décrit* d'abord *sa pratique* : au premier plan, il y a la compétence à atteindre; au second, le fonds culturel commun; et en troisième, plus loin, le développement de l'individu. En quatrième position venait un élément qui imprègne quand même un peu tous les cours : « [...] je reste poétique, romantique. J'ai encore cette passion de la littérature. » Il ajoute ensuite avoir de la difficulté avec l'idéologie de l'étudiant comme un être « s'éduquant », ce qui présuppose qu'il y a chez l'être humain une prédisposition à s'éduquer par lui-même. Cela, pense-t-il, est peut-être juste, mais il ne faut pas oublier non plus que « les gens sont naturellement paresseux. » « De plus, dit-il, l'éducation a changé dernièrement, puisqu'avant, on ne questionnait pas le savoir et l'enseignement. » L'autre P prend alors la parole à son tour pour dire qu'on peut aussi se demander comment motiver ces étudiants. Mais là encore, il y a une limite à la responsabilité du professeur... Puis, ce P poursuit sur sa réflexion de la semaine : pourquoi est-il devenu enseignant ? Parce qu'il aime la littérature. Il veut transmettre une culture générale, une culture artistique ou littéraire, ce qui manque, selon lui, à notre époque moderne ou post-moderne. La culture technique y est forte, la culture médiatique tout autant, mais la culture artistique l'est beaucoup moins. Les jeunes en sont privés, du moins plusieurs jeunes. Et qu'est-ce qui peut aider à mieux comprendre le monde sinon cette culture ? Aussi, est-il devenu enseignant pour aider les jeunes à mieux apprécier la culture et à ainsi mieux comprendre le monde.

Il existe un problème, toutefois : étant donné le nombre élevé d'étudiants auxquels enseigne un professeur dans une session, comment favoriser cela chez tous? Comment toucher les plus faibles et particulièrement ceux qui ont peu d'estime de soi et qui ne viendront pas rencontrer l'enseignant s'ils éprouvent une difficulté ou ont une simple question à poser ? Peut-être y a-t-il une solution pour chaque cas, mais les cas sont si

nombreux et différents, et le cadre n'est pas très favorable à la rencontre entre étudiants et enseignant.

À cette idée de culture, le premier P renchérit en disant que « [...] la vie sans culture, c'est une réalité trop plate, qui est insoutenable », que la culture, « [...] c'est l'oxygène nécessaire à la vie [...], « [...] et [qu']il y a des connaissances qui se retrouvent dans les livres, dans la fiction, et qui n'apparaissent pas ailleurs. » Parfois les livres mettent des mots sur ce qu'on ressent, parfois ils nous amènent ailleurs. C'est là d'ailleurs ce qu'un enseignant peut offrir à ses étudiants : des livres qui révèlent l'identité, ce qui est pertinent à l'âge des élèves du collégial, et d'autres qui élargissent les horizons, ce qui ne l'est pas moins.

6.9.3 Rencontre 3

La rencontre 3 se déroule de façon un peu semblable à la rencontre 2, en ce sens qu'il y a peu de discussion.. D'abord, l'un constate la difficulté d'atteindre cet objectif essentiel de la transmission d'un fonds culturel commun. Cela, pense-t-il, n'est sans doute pas indépendant du fait que les devis ministériels tendent à utiliser la littérature comme un outil pour amener les étudiants à mieux rédiger. Certes, il peut être valable de viser à structurer la pensée de l'étudiant, à développer une vision objective d'un élément de culture, mais de là à ce que la littérature devienne un prétexte à la rédaction de petits textes structurés, c'est autre chose. Ainsi risque-t-on de ne pouvoir enseigner ce que la littérature peut contenir de savoirs sur le monde, et l'enseignant peut avoir de la difficulté à partager le plaisir de la lecture et de l'écriture. D'ailleurs, si l'on compare les cours actuels avec ceux d'avant la réforme, on constate qu'aujourd'hui on consacre moins de temps aux discussions sur la littérature elle-même. En fait, toute la préparation à l'Épreuve Uniforme de Français monopolise un temps énorme dans les trois premiers cours de français. De plus, cette faible transmission d'un fonds culturel commun est même, lors de la session où a lieu cette discussion, remise en question par des menaces de changements de la formation générale. On peut aussi ajouter à cela l'illogisme de passer l'Épreuve Uniforme de Français (ÉUF) après le troisième cours plutôt qu'après le quatrième, épreuve d'ailleurs qui mesure mal si les étudiants ont une maîtrise suffisante du français écrit ou non. Ainsi, peut-on avoir

l'impression que l'ÉUF est moins une mesure réelle qu'un objet politique qui vise à faire croire à la population que les élèves du collégial atteignent un certain niveau de réussite.

L'autre P, pour sa part, dit alors de façon un peu contradictoire qu'il accepte d'une part que les trois premiers cours de la séquence soient au service de l'ÉUF, mais qu'il regrette d'autre part que la littérature ait si peu de place. Puis, il revient alors sur sa réflexion de la semaine dans son journal de bord, où il a fait l'inventaire de ce qui lui plaît tant dans l'enseignement: diriger, questionner, rendre perplexe, bouffonner, etc. Il aime ce rôle de communicateur, voire d'éveilleur de conscience. Enfin, il met en doute la définition des cours par compétences dans le cas du français, langue d'enseignement et littérature, et remarque d'ailleurs que la formation générale donnée au collégial dépasse largement les compétences d'un individu.

6.9.4 Rencontre 4

La rencontre 4 commence autrement, car d'entrée de jeu, un des P se met à raconter une *anecdote de pratique* survenue au cours de la semaine.

En fait, pour briser la distance installée entre lui et les étudiants, distance dont il se sentait en bonne partie responsable, il s'est créé un personnage de professeur plaintif par de fausses anecdotes personnelles. Il a donc joué, comme au théâtre. Et cela a fonctionné. Ce fut comme une ruse. Par la suite, il fut d'ailleurs plus strict avec les comportements moins désirables dans la classe. Par rapport à cette expérience, l'autre P remarque alors qu'il valorise lui-même ce genre de situations où, en tant que pédagogue, on doit se renouveler, se remettre en question, réfléchir à sa pratique et à sa matière pour réussir à « la faire passer ». Cette remarque du deuxième P dépasse largement l'anecdote du premier, car alors que dans celle-ci il est plutôt question d'un truc, d'une stratégie bien trouvée pour rétablir une situation, la remarque est une réflexion sur la pratique qui comporte plus d'implications. Quand même, le premier P suit la tangente et il s'en dégage des idées fort intéressantes.

D'abord, outre les réformes pédagogiques, il faudra nécessairement savoir s'adapter, selon un des P, car les étudiants auront toujours 17 ou 18 ans, mais ne seront jamais tout à fait les

mêmes. Et là, à cet effet, on peut se demander s'il y a une limite à cette « faculté d'adaptation » chez l'enseignant, ajoute l'autre. À cela l'accompagnateur répond que, selon la pratique réflexive, « tout professionnel qui ne rend pas explicite sa pratique et qui ne la remet pas souvent en question, atteindra ses limites tôt ou tard, aussi expérimenté soit-il. » Le dernier P reprend alors :

Mais à notre époque faut-il vraiment parler seulement d'un phénomène d'adaptation des professeurs par l'étude continue de ce qu'ils font, quand plusieurs se sentent dépossédés de leur matière? On en a déjà parlé, on enseigne moins de littérature qu'auparavant, mais il y a plus. Plusieurs enseignants ressentent un manque de respect à leur égard de la part de ceux qui font les programmes, des étudiants et de la société en général. Et puis les étudiants demandent de plus en plus d'animation de la part du professeur pour rester attentifs, ne serait-ce que quinze minutes, tout en étant eux-mêmes moins actifs en classe... Peut-être est-ce le rythme de vie qui s'accélère sans arrêt et cette culture du divertissement dans laquelle on vit, mais ce divertissement ne peut quand même pas s'appliquer partout. Il y a des moments en classe où l'élève doit se motiver lui-même et faire un effort. En fait, en français, langue d'enseignement et littérature, on peut même se questionner sur la capacité des enseignants à donner des cours tels qu'ils sont aujourd'hui pendant longtemps...

À ce commentaire, l'autre P ajoute aussitôt : « D'autant plus qu'on corrige tellement! »

À la suite à ces remarques, les P discutent pendant un certain temps de la charge de travail qu'ils accomplissent, puis un des deux P remarque qu'il a développé dans son journal réflexif pendant la semaine une idée liée à ce dont ils venaient de parler. Aussi, passe-t-on à son *exposition*.

En effet, dans l'enseignement du français, langue d'enseignement et littérature, la question de la proximité ou plus exactement de l'adaptation de la matière et des cours aux étudiants se pose fréquemment. En fait, dit ce P, on peut être prêt d'un côté à essayer nombre de choses sur le plan des méthodes pédagogiques et même tirer un certain plaisir de ces tentatives, mais il reste néanmoins la question du corpus à mettre à l'étude. D'une part, un enseignant peut être tenté d'utiliser des textes faciles ou simplement populaires, ce qui peut même aller jusqu'à la condescendance; d'autre part, il peut choisir de miser sur la valeur des grands auteurs, mais ceux-ci sont difficiles et il est possible que certaines grandes

œuvres ne touchent pas vraiment les étudiants et ne s'inscrivent pas dans leur mémoire. Et il ne faut pas oublier le fait que, pour la plupart des étudiants au collégial, les cours de français, langue d'enseignement et littérature, seront la seule chance « qu'ils auront dans leur vie d'entendre parler de littérature, d'œuvres d'art, de culture », selon ce P. Alors que faire?

La discussion s'engage alors entre les deux P à propos de la difficulté de choisir des œuvres accessibles pour les étudiants de 101 (le premier cours de la séquence). L'un remarque qu'il serait peut-être pertinent de ne plus survoler les grands courants littéraires et de s'arrêter plus longuement sur des œuvres plus accessibles aux étudiants, des œuvres qui leur « parleraient » davantage, cela dans l'espoir d'en faire des lecteurs curieux qui, par eux-mêmes ou à l'université par la suite, remonteront l'histoire littéraire pour se rendre jusqu'aux grands auteurs plus difficiles et importants. Est-ce là ce qu'il conviendrait de faire?

L'autre P revient lui aussi rapidement sur sa réflexion de la semaine et exprime sa méfiance à l'égard des révolutions pédagogiques :

Cette approche par compétences s'inscrit dans une tendance néolibérale qui s'étend à tous les domaines. L'approche par compétences néglige ce qui est enseigné par les cours de tronc commun et qui tend à développer un individu, un citoyen, une personne. Tous ces aspects qui ne sont pas évalués et qui n'ont pas à l'être d'ailleurs, sont cependant essentiels dans notre tâche d'enseignement.

À la fin de la rencontre, l'accompagnateur, intrigué par quelques remarques à propos de la charge de travail, demande aux P de lui faire une représentation la plus juste possible de cette charge en comptabilisant leurs heures de travail.

6.9.5 Rencontre 5

À la rencontre 5, on revient au système où les P exposent leur pensée l'un après l'autre.

Exposition d'un P :

Un P exprime le souhait que l'on redonne une vision humaniste de l'enseignement au collégial, une « vision du monde où l'art, la culture, la littérature, la beauté ont une place et un rôle à jouer ». Cette vision pourrait, pense-t-il, faire des étudiants ce qu'on appelle « des citoyens éclairés. » Certes, cette vision n'implique pas que l'on dévalorise le développement professionnel, mais plutôt qu'on donne aux étudiants un « bagage professionnel, social et culturel le plus élargi possible ». Il dénonce toutefois le fait que la réussite de l'éducation puisse être considérée sous la seule optique de la « diplomation », car une telle visée entraîne que l'on pense et agisse seulement en fonction d'un examen, ce qui peut dévaloriser le plaisir d'apprendre aux yeux des étudiants et la valeur même de l'enseignement aux yeux des enseignants.

Sur un plan plus personnel, ce P souhaiterait aussi être reconnu par l'administration et le ministère comme un professionnel de l'enseignement et avoir donc plus d'autonomie, de liberté de choix dans ses cours. Il pense aussi qu'il faudrait plus de temps de disponibilité auprès des étudiants, de même qu'une meilleure communication et concertation plus étroite entre les professeurs du cégep, tant ceux de la formation technique que ceux de la formation générale, pour défendre une vision commune de l'enseignement donné aux étudiants du collégial et pour établir une relation de respect entre ces deux camps d'enseignants. Tout cela l'amène à constater un décalage entre ce qu'encourage le ministère de l'Éducation et les valeurs qu'il essaie de léguer : la créativité, l'indépendance, le point de vue critique, etc. Cette contradiction entre lui et le cadre d'enseignement l'amène à se questionner sur la manière de fonctionner sans tomber dans le cynisme ni abandonner. Certes, il trouve encore du plaisir et de la valorisation dans sa relation avec les étudiants qui sont parfois « allumés » par le cours qu'il donne, mais il veut continuer à croire en ce qu'il fait et un tel écart peut constituer un danger.

L'autre P semble en accord avec ces propos. Il renchérit d'ailleurs sur la question de l'enseignement humaniste, en disant qu'il veut « développer le citoyen, la pensée critique, l'ouverture sur le monde, la culture, le goût du beau... » Il revient à cette vision néolibérale qui produit une « école, un cadre éducatif, des devis, une approche par compétences pour servir le milieu du travail avant tout ». Il ajoute cependant qu'il aurait personnellement établi une certaine distance protectrice face à tous ces écueils, simple question de tempérament. Plutôt modéré en toutes choses, ce P manifeste cette modération aussi dans son enseignement. Aussi, a-t-il tendance à éviter les situations inconfortables où il pourrait y avoir trop de remises en question. D'ailleurs, au chapitre des remises en question, il constate un écart entre ce qu'il dit parfois dans ces rencontres et ce qu'il fait réellement en classe. En effet, il y a d'une part le discours qu'il tient où il valorise la matière et sa transmission très professorale, alors que dans la classe, se regardant de plus près, il se fait parfois « populiste, jouant sur les niveaux de langue », allant même jusqu'à se servir de la chanson québécoise pour enseigner les figures de style, de façon à toucher les étudiants et à pouvoir les amener, enfin, jusqu'au dictionnaire de rhétorique. « N'est-ce pas là, ajoute-t-il, ce problème d'écart entre ce qu'on appelle sa théorie professée et sa théorie-en-usage, en pratique réflexive ? »

À la fin de la rencontre, l'accompagnateur remet aux P un texte de Philippe Joannert sur le développement d'une compétence, afin de répondre au besoin exprimé par l'un des P de lire sur la question. En outre, les deux P remettent à l'accompagnateur une copie de ce qu'ils ont écrit dans leur journal de bord.

Voici ce qu'un des P a écrit à propos de la charge de travail :

En cours de conversation, le problème du « temps » chez le professeur de français est exposé. Devant ce qu'on dit, l'accompagnateur cherche à avoir une idée plus précise de la charge de travail d'un professeur de français et il nous invite à comptabiliser nos heures de travail. Il est question du nombre de cours par session X par le nombre d'étudiants X par le nombre de corrections (dissertations + contrôles de lecture + travaux pratiques) + nombre de préparations + heures de disponibilité + réunions départementales + réunions de différents comités = « Ça n'a aucun bon sens ». Nous estimons tous les deux que ces travaux (et toutes les corrections qui en découlent) sont nécessaires aux étudiants pour

atteindre la compétence visée dans chaque cours. L'un d'entre nous souligne que cette surcharge de travail n'est pas sans conséquence sur la disponibilité de l'enseignant vis-à-vis des étudiants: pressé de retourner à ses corrections, il est moins disponible physiquement; fatigué par toutes ces corrections, il se montre aussi moins disponible mentalement dans ses rencontres avec les étudiants. On y repensera toutefois plus précisément au cours de la semaine.

6.9.6 Rencontre 6

À la rencontre 6, l'accompagnateur introduit d'abord l'exercice du *schéma de concepts*. Puis, chacun amène le *calcul de ses heures de correction* pendant une session.

L'un parle d'environ 155 heures par session. L'autre parle de 16 heures/semaine... Certaines semaines, il y a jusqu'à 60 heures de travail... L'on discute alors du fardeau et de ses conséquences : la fatigue et la « mèche parfois un peu courte » de certains professeurs de français, langue d'enseignement et littérature, ce qui fait dire à l'un : « [...] je ne voudrais pas qu'on chiale pour rien, mais d'un autre côté, de te rendre compte que tu travailles énormément, au-delà du raisonnable, de le prendre et de la fermer, ce n'est pas mieux, parce que c'est toi et les étudiants qui vont en souffrir. » « Ça affecte ton efficacité », ajoute-t-il. De plus, on peut vivre pour un temps dans ce « train d'enfer » sans trop s'en apercevoir, car « c'est effrayant, mais je ne m'en étais jamais vraiment rendu compte [...] » Y a-t-il solution à ce problème? Certes, on pourrait réduire les classes, ce qui d'une part pourrait améliorer la réussite des étudiants, réduire le taux de décrochage et favoriser un meilleur apprentissage et, d'autre part, réduire la charge de correction et l'épuisement des professeurs de français. Mais plutôt d'aller dans ce sens, le système a plutôt tendance à grossir les groupes. On pourrait aussi répartir la session sur plus de semaines de cours et ainsi avoir moins de corrections chaque semaine. Mais cela est compliqué, car cela impliquerait une restructuration du programme. Le problème serait-il alors qu'on demande trop de travaux aux étudiants, ce qui amènerait un surplus de corrections pour nous ? Le « calibrage sur le plan de l'apprentissage » semble pourtant juste: les étudiants ont une charge de travail raisonnable et nécessaire pour que le plus grand nombre puisse acquérir la compétence. Mais cela dit, il faut quand même penser à

trouver des moyens pour protéger ces professeurs qui veulent s'engager et qui risquent fortement de s'épuiser à la tâche. « Pour le moment, du moins, il est très difficile de concilier conscience professionnelle et situation professionnelle. »

À la suite de cette discussion sur la lourdeur de la tâche, on passe aux réflexions dans le journal réflexif. L'un a continué sa réflexion sur les compétences, puis a voulu se rapprocher de ses émotions. Aussi a-t-il fait son propre répertoire des « j'aime... » :

J'aime:

- 1- la fraction de seconde où j'arrive à soulever une classe;
- 2- les encourager, les féliciter;
- 3- assister à l'apprentissage d'un étudiant (qui vient de passer à un plateau supérieur ou de « débloquer »);
- 4- recevoir des compliments;
- 5- leur âge, là où ils se trouvent dans leur vie, leur ouverture, l'impression qu'ils ont de construire le monde;
- 6- le jeu de l'enseignement où l'on se crée des personnages, où l'on joue sur tous les tons.

Mais je n'aime pas:

- 1- leur âge, quand ils sont bornés, cruels, égoïstes;
- 2- les compétences qui peuvent réduire l'étudiant à une machine au travail;
- 3- les professeurs qui n'aiment pas enseigner et qui gâchent 140 cours de français par session (un par étudiant);
- 4- la pédagogie avec ses révolutions tous les 20 ans qui prétendent que « l'homme nouveau » est arrivé;
- 5- les pédagogies utopistes qui prétendent que l'étudiant est curieux, éveillé et impatient de faire l'effort supplémentaire qui lui permettrait de se surpasser;
- 6- la pédagogie qui croit tout transmettre dans le plaisir et le bonheur et en équipe et sans effort et tout le temps;
- 7- les autoévaluations;
- 8- la pédagogie qui fait croire qu'une seule méthode pourrait convenir à tous les étudiants, éternellement et pour toutes les matières.

Certes, remarque-t-il, un tel exercice peut requérir par la suite qu'on réfléchisse sur le bien-fondé de chacune de ces affirmations, mais il est quand même efficace pour se rapprocher de son idéologie personnelle et de ce qui peut gouverner ses actions.

Quant à l'autre P, il s'est, à la lecture des comptes rendus intégraux des rencontres précédentes, principalement questionné sur la différence entre sa théorie professée et sa théorie-en-usage. Il se retrouve effectivement dans ce qu'il dit, mais est-ce toujours ce qu'il fait? On peut par exemple déclarer qu'on tient à favoriser l'ouverture et l'autonomie des étudiants, mais agir tantôt autrement, en contrôlant un peu trop, par exemple... On peut déclarer que les étudiants sont différents des étudiantes, mais employer dans les faits les mêmes stratégies pour les deux clans supposés. On peut même déclarer qu'on varie son approche et ses méthodes et à bien y regarder, constater qu'on ne varie pas tant que ça... En fait, dit-il, ses actions peuvent montrer une autre théorie, qui contiendrait des variables gouvernantes telles : je veux que les étudiants me ressemblent, les garçons et les filles sont tout à fait semblables, et je crois en telle méthode d'enseignement plutôt qu'en telle autre.

La lecture des comptes rendus intégraux montre aussi que le P se questionne beaucoup sur le type de relation à instaurer avec les étudiants. En fait, il semble avoir d'une part la volonté de réduire la distance avec eux, et d'autre part, la crainte d'une camaraderie qui lui ferait perdre son autorité et le respect à son endroit. Heureusement, les comptes rendus intégraux permettent aussi de relever un élément de sa théorie-en-usage : l'établissement d'un pont entre les étudiants et les textes littéraires par l'émotion. Cela, pense le P, pourrait d'ailleurs être développé davantage.

Les comptes rendus intégraux montrent aussi à quel point les P enseignent selon leur personnalité, leurs goûts, leurs valeurs et leur idéologie, et que dans le cas de ce P, il se trouve que son idéologie personnelle n'est pas conforme à celle la société actuelle. Aussi y a-t-il toujours la possibilité d'une opposition dans l'action avec certaines valeurs post-modernes pouvant être intégrées chez des étudiants telles un certain laxisme, une faible curiosité intellectuelle, un conformisme aussi.

Quant aux exercices à faire exécuter par les étudiants, il est question de la valeur de textes argumentatifs qui font le lien entre le fond et la forme et qui objectivent le texte, mais par ailleurs de tout ce temps passé à l'analyse littéraire, ce qui devient alors un empêchement à la rédaction de différents types de discours.

À la suite de cette rencontre, l'accompagnateur a écrit ceci dans son journal de bord :

Le travail réflexif des P cette semaine est très significatif pour une démarche type en pratique réflexive. En effet, le travail d'un des P montre que la courte présentation faite de la théorie professée et de la théorie-en-usage a été non seulement comprise mais appliquée correctement lors de la lecture des comptes rendus intégraux, ce que je n'ai pas demandé de faire. Il y a donc là une indication de recommander la transcription des comptes rendus intégraux, leur lecture, la présentation des deux concepts et leur application à la lecture, attendu que l'on considère que l'usage de ces concepts en pratique réflexive consiste en un moyen important, voire fondamental, de s'engager sur la voie de la congruence.

De plus, l'exercice de l'autre P, les « j'aime » et « je n'aime pas », est un peu simple, mais il constitue néanmoins un moyen favorable à l'expression de certaines variables gouvernantes de son action, d'ordre émotionnel et idéologique. Celles-ci pourraient être par la suite être sujettes à un retour réflexif qui permettrait de juger de leur valeur. Il y aurait donc expression des « j'aime » et « je n'aime pas » dans mon travail, réflexion sur ceux-ci et prise de décision de garder ou rejeter ces variables.

6.9.7 Rencontre 7

D'abord, les P discutent ensemble de la place accordée dans l'enseignement à l'analyse littéraire. À plusieurs reprises, les deux reconnaissent la pertinence de développer chez les étudiants un discours clair, cohérent, organisé tant sur le plan des arguments que sur celui du français écrit, et ils estiment que les bénéfices d'une pensée organisée retombent sur l'ensemble des activités humaines, mais ils regrettent aussi de manquer de temps pour faire autre chose. L'un voudrait faire rédiger d'autres types de discours comme le texte de fiction: nouvelles, poème, etc.; l'autre regrette d'avoir trop peu de temps pour amener les élèves à développer leur autonomie intellectuelle, ce qu'il nomme aussi le « sens critique ». Ce sens critique, qui requiert une certaine créativité, pourrait d'ailleurs être appliqué autant sur leur propre texte que sur un texte d'un auteur. Pour le moment, en effet, le sens critique est plutôt négligé dans les trois premiers cours de français, où le sujet d'analyse a l'habitude de comprendre la réponse. Seule, en fait, la dissertation critique (compétence à acquérir dans le cours 103) offrirait une marge de réflexion parce qu'on n'y souffle pas franchement la réponse, mais là encore, cette marge est bien relative. En fait, l'analyse littéraire telle qu'on l'enseigne peut en effet prendre une allure fort mécanique et ne permet qu'aux étudiants les plus forts de pousser un peu plus loin leur réflexion.

Puis, le ton change dans la rencontre. L'un explique qu'il a néanmoins tendance à accepter le cadre d'enseignement dans lequel il se trouve avec ces cours d'histoire littéraire et cette compétence à atteindre, et qu'il n'aurait pas l'idée de partir en guerre contre un ministère de l'Éducation. C'est une question de tempérament, dit-il :

Plutôt que de lutter, de dire « j'aimerais, je voudrais, je souhaiterais », je vais plutôt dire: « bon, ça j'aime bien, mais ça, j'aime moins », un peu comme une couleuvre qui contourne les obstacles, qui joue la diplomatie, la conciliation. Mais cela ne m'empêche pas de vouloir préciser ma position ou de vouloir regarder comment les choses pourraient être autrement [...].

L'autre se déclare alors de tendance beaucoup plus combative et socialement engagée. On avance alors l'idée que peut-être ces positions sont en partie liées à l'identité sexuelle. Alors que l'un joue à l'individu qui se remet moins en question, qui s'implique moins, qui garde ses distances, l'autre s'engage plus socialement, s'implique plus, se tenant plus près des gens et des émotions.

En d'autres termes, pendant ce bout de discussion, leur vision de l'enseignement tout comme leur vision du monde leur apparaissent comme étant révélée par ce qu'ils sont, leur caractère, leur position la plus naturelle face au monde. Mais, comme le dit l'un des deux P, « malgré des positions assez opposées, chacun accepte l'autre tel qu'il est en considérant que toute personne agit selon ce que lui dicte son caractère pour trouver son bonheur ou un peu de satisfaction dans l'existence. »

L'un revient alors sur un malaise déjà exprimé dans les semaines précédentes, à savoir le peu de valorisation du travail de l'enseignant au collégial en donnant deux exemples récents qui l'ont touché : « Ce fut le cas lors des deux journées de rencontres avec la direction du cégep pour discuter de l'avenir de l'institution. La discussion franche et sérieuse n'a pas eu lieu. » Mais ce qui est encore plus blessant, dit-il, c'est la tenue de ce forum de juin 2004 portant sur l'avenir du réseau collégial où tout le monde est invité à l'exception des professeurs, ce qui montre bien comment on est peu écoutés. L'enseignement collégial est-il

vraiment de l'enseignement supérieur? Si oui, peut-être faudrait-il au moins écouter ceux qui le dispensent.

Ce P rappelle alors en quoi la littérature compte dans son travail, de quelle manière il considère le collégial comme un enseignement supérieur qui développe la réflexion et, enfin, en quoi cette réflexion est nécessaire pour former, non pas seulement des travailleurs, mais aussi des citoyens.

L'autre alors reprend. Il remarque que, si son identité ne tient peut-être pas autant que son partenaire à son travail d'enseignant, il a quand même fait cette semaine un exercice réflexif intéressant qui l'a mené à un questionnement sur son identité. En effet, s'il met de côté tout le discours sur les finalités de l'enseignement, la formation générale au cégep, la formation de l'individu, le fond culturel commun, la formation du citoyen, voire la matière ou les connaissances littéraires, il lui reste quoi?... Un tout petit rien, cette impression d'être éveillé, rien de plus. Il veut ouvrir les étudiants à autre chose que leur nombril, qu'ils découvrent d'autres expériences humaines au moyen de textes littéraires, qu'ils fassent face à d'autres visions de l'amour, de la vie, de la mort et qu'ils soient forcés de prendre position eux-mêmes. Tout cela en fait ne sera pas en fin de compte évalué à la fin du cours et, pourtant, cela constitue une bonne part de l'essentiel de ce que des cours de littérature peuvent apporter. Quelle est donc alors son identité au travail, sinon celle d'un « enseignant humaniste » puisque son enseignement n'est pas au service du monde du travail mais est fait au profit de l'individu, pour qu'il connaisse le plus grand développement personnel? Voilà où l'a mené cet exercice de dépouillement. De plus, après avoir cru être plutôt de tendance ontologique, pour reprendre les notions d'approche ontologique et socioconstructiviste du texte de Joannert, peut-être est-il plus socioconstructiviste, puisqu'il choisit les textes selon le public et sans se dire: « ils doivent absolument connaître tel ou tel auteur ».

6.9. 8 Rencontre 8

Chacun commente d'abord son schéma de concepts. L'un en fait a choisi de le faire de façon plus visuelle et a tenté de représenter l'ensemble de sa pratique. L'autre est plus conceptuel.

Schéma graphique :

On y voit trois triangles qui s'imbriquent les uns dans les autres. Le plus petit des triangles représente l'étendue des acquis de l'étudiant, celui un peu plus grand représente le bagage du professeur et le dernier, encore plus étendu, illustre le contexte d'enseignement. Le « triangle » de l'étudiant, en plein apprentissage, est celui qui se développe le plus rapidement. Le « triangle » du professeur peut ou continuer ou non à s'étendre, c'est selon sa volonté et sa curiosité. Quant au dernier triangle, il correspond à ce qui est valorisé par le contexte d'enseignement. Il évolue très lentement, selon le discours ambiant, selon les valeurs de la société toujours en évolution. La forme du triangle vient des trois aspects qui sont développés dans l'enseignement ces temps-ci: 1. les savoir-faire (dans ce cas-ci, la rédaction d'analyse littéraire dans un français écrit convenable); 2. les connaissances (fonds culturel commun, culture littéraire, culture historique, etc.); 3. les savoir-être (au niveau collégial, on pense à la formation de l'individu et du citoyen, à la sensibilisation au beau, etc.). Pour le moment, *le discours de la société, qui peut se lire à travers les devis ministériels pour les cours obligatoires de français au collégial, valorise d'abord et avant tout les compétences*. Enfin, selon ce schéma, le travail de l'enseignant consiste le plus souvent à amener l'étudiant à étendre son « triangle » par des mesures qui l'obligent à se dépasser (travaux et évaluations). En certaines circonstances, certains étudiants pourraient vouloir « étendre leur triangle » par eux-mêmes — la chose n'est pas impossible, mais ce n'est sûrement pas la règle générale.

Schéma conceptuel :

Il ressort de ce schéma que je veux que mes étudiants soient des lecteurs, ce pourquoi je leur donne des choix; ce choix, même s'il me donne plus de travail, reflète le fait que mon enseignement se veut d'abord et avant tout pour les étudiants. J'enseigne parce que je veux transmettre quelque chose, je veux provoquer une étincelle, un éveil, quelque chose.

Puis, comme l'écrit un des P dans un résumé de ce compte rendu intégral :

Enfin, après l'avoir abordé de plusieurs façons depuis au moins deux rencontres, le sujet est venu en plein jour: nous traitons de *l'émotion esthétique* que nous voulons provoquer chez les étudiants. Je regrette que nos questions d'analyse littéraire ne portent pas sur la beauté du texte, ce qui fait souvent toute la valeur d'un texte, mais surtout sur un aspect technique qui peut se défendre par un texte argumentatif.

L'amour du beau! Qu'en fait-on, en effet? Les P discutent ensemble de l'importance du beau pour eux, et du fait que cela n'est nullement dans les devis, peut-être parce que cela est bien difficilement quantifiable, vérifiable. On discute alors de l'évaluation des attitudes, ce qui leur semble dangereux parce que trop subjectif. On est d'accord pour dire que l'enseignement de la littérature ne devrait pas être limité à la dissertation, au savoir-faire; on veut avoir le droit de conserver une partie du cours pour la littérature et le savoir-être. On discute alors de la différence entre l'appréciation et la compréhension, ce qui les amène à se questionner sur ce qu'on devrait évaluer et sur la manière dont on devrait le faire. Peut-on évaluer des attitudes ou des sentiments? Le fait d'avoir apprécié ou su apprécier une œuvre devrait-il être noté, constituer un des objectifs du cours? Devrait-on évaluer le développement de l'appréciation ou de l'émotion esthétique? L'éveil à une sensibilité esthétique devrait-il faire partie d'une évaluation? Cela d'ailleurs est-il évaluable?

6.9.9 Rencontre 9

Au tout début de cette rencontre, un des P revient sur son graphique de la pratique, en expliquant que le savoir (sous toutes ses formes) y apparaît comme un territoire, plus ou moins étendu, autour de soi :

S'instruire, c'est étendre son territoire des savoirs et des pouvoirs. Le plus souvent, c'est au professeur de forcer l'étudiant à étendre son territoire, sinon il s'en contente. Parfois, mais ce n'est pas la règle générale, l'étudiant peut vouloir étendre son territoire de son propre chef (surtout quand il s'agit d'un cours d'une concentration choisie par lui).

Cette vision de l'étudiant et de l'action conséquente de l'enseignant est liée à la croyance que l'humain recherche la facilité et le confort physique et intellectuel :

En ce sens, la force d'inertie domine souvent chez lui. D'où me viennent ces dires? Est-ce qu'une opinion sur le monde peut être autre chose qu'un acte autobiographique? Oui, je pars de mon parcours scolaire (où l'élan personnel a tardé avant de se manifester) et de ce que j'ai pu voir des gens autour de moi (des gens aussi tentés par la facilité, parfois encore plus que moi, parfois un peu moins).

En réaction à cette affirmation, l'accompagnateur demande à ce P si cette vision du monde peut évoluer. Il répond alors que dans le cas d'une grande crise, le changement est possible. L'accompagnateur relate alors que la recherche-action remet néanmoins en question un certain paradigme et ses valeurs, dont le caractère sacré du savoir et les structures du pouvoir. Il s'agit là d'un concept de recherche collaborative qui s'écarte de la division entre expérimentateur et objet d'étude, qui peut avoir des effets dans plusieurs domaines de la société, notamment dans la relation entre patrons et employés dans le monde du travail. Autrement dit, peut-être n'est-on pas face à des humains fondamentalement paresseux mais face à un monde à changer, et faire de la recherche, c'est un peu vouloir changer le monde, le voir autrement, le rendre autrement.

Les P sont mal à l'aise par rapport à cette remarque de l'accompagnateur. L'un remarque qu'il veut bien créer avec les étudiants « une communauté, un endroit où chacun est libre de dire ce qu'il pense [...], mais il veut quand même qu'il y ait un respect de part et d'autre et que la hiérarchie soit claire ».

Ensuite, on tente de répondre à la question suivante : « les devis devraient-ils faire mention d'une évaluation esthétique? Si oui, comment pourrait se faire cette évaluation ? »

Pour l'un des P, l'idée de mettre un peu moins l'accent sur la production écrite d'une analyse littéraire apparaît intéressante. D'abord, pense-t-il, les professeurs de français se sont peut-être un peu perdus eux-mêmes dans les méandres de l'examen du Ministère: l'examen lui-même leur a dicté certaines choses et ils se sont ensuite privés d'une certaine liberté. Ensuite, laisser de la place à l'expression de sentiments par la créativité, par exemple, ou au sens du beau quand on fait l'analyse d'un texte, lui semble être un élément important... Mais « comment faire pour accorder du temps à un aspect s'il n'est pas considéré comme étant un objectif précis du cours ? » Et de plus, « l'ennui, c'est qu'il est difficile d'en faire un objectif précis puisqu'on arrive difficilement à l'évaluer. » Peut-être ne devrait-on pas tant chercher à évaluer un sens esthétique, « [...] mais se servir de la question esthétique ou du sens du beau dans l'analyse des textes. Autrement dit, au lieu de diriger les sujets d'analyse des textes en fonction de leur appartenance ou non aux courants littéraires, on devrait traiter de la valeur esthétique d'un texte. »

L'un remarque alors qu'il est impossible d'évaluer le « sens du beau » chez l'étudiant et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, on ne donne pas des cours d'esthétisme, mais on sème plutôt des « graines d'esthétisme ». L'éclosion de celles-ci peut prendre plusieurs années et ne donne pas nécessairement de résultats au bout de quelques semaines. Ensuite, comment évaluer quelque chose qu'on arrive si difficilement à nommer ? De plus, chaque professeur a un sens esthétique assez personnel et différent de celui des autres professeurs.

On revient alors au journal réflexif où l'on a réfléchi sur l'idée de l'enseignant et de l'étudiant compétent. Chacun s'expose.

Pour l'un, un professeur compétent doit être:

- 1- « Savant ». Avant toute chose, il doit connaître son domaine. Ses connaissances doivent rester vives.
- 2- Ces connaissances sont jumelées à un certain nombre d'habiletés. Par exemple, dans le cas d'un professeur de français, il a une bonne maîtrise du français écrit et se montre capable d'écrire différents types de textes.
- 3- Il a des qualités humaines qui le rendent estimable et provoquent une ouverture chez l'étudiant: bon communicateur, leader, capacité d'écoute, capacité d'empathie, sens de l'humour.

L'étudiant compétent est :

- 1- motivé (il connaît ses objectifs, ses buts et il a une vision à long terme).
- 2- Il se sent responsable de son apprentissage (il s'assure de comprendre la matière vue en classe, il pose des questions, relit ses notes).
- 3- Il connaît sa manière d'apprendre (métacognition).
- 4- Il est curieux intellectuellement.

Pour l'autre P, un professeur compétent est:

1. Quelqu'un qui connaît bien sa matière.
2. Quelqu'un qui sait communiquer, qui sait vulgariser son savoir.
3. Quelqu'un qui possède certaines qualités humaines: dynamique, ouvert aux idées, aux suggestions des étudiants, capable de s'adapter à diverses situations, avec une bonne capacité d'introspection, capable de reconnaître ses forces et ses faiblesses et capable de pallier ces dernières.

Un étudiant compétent est, pour cet autre P :

1. Quelqu'un qui est capable de lire et de comprendre un texte littéraire d'une certaine difficulté.

2. Quelqu'un qui est capable d'analyser les idées développées dans un texte et qui est capable ensuite de les synthétiser.
3. Quelqu'un qui est capable de bien exprimer ses idées (pas seulement sur le plan du français écrit, mais aussi en ce qui concerne la rhétorique et la stylistique).
4. Quelqu'un qui est capable de poser un jugement critique sur les objets culturels qu'on lui présente.

À la suite de cette rencontre, l'accompagnateur fait dans son journal de bord ce commentaire :

Cette semaine fut difficile mais intéressante. Devant la croyance fixe d'un P en une certaine paresse assez généralisée chez l'humain, laquelle paresse devrait entraîner l'enseignant à forcer l'étudiant à avancer, je lui ai demandé si cette vision du monde pourrait changer, et devant son hésitation, j'ai eu l'impression qu'il était de mon devoir de chercheur et d'accompagnateur de renvoyer à la science qui n'accepte pas qu'on s'en tienne à des croyances. L'ennui, c'est que ne connaissant pas de recherches qui disent directement le contraire de l'opinion, j'ai plutôt parlé de la recherche collaborative actuelle qui remet en question la division sujet-objet et la structure hiérarchique du pouvoir. Cela, en soi, est juste mais indirect. J'ai donc l'impression d'avoir cafouillé. Je suis content d'être intervenu mais désolé de la tangente que j'ai prise. C'était la première fois que j'intervenais de la sorte sous l'impulsion du moment, en restant toujours par méthode dans le domaine de la demande d'explicitation, et ce ne fut pas nécessairement un succès. En fait, j'ai eu peur que cette opinion un peu figée ne dérange le P dans ce qu'il a les semaines dernières découvert : l'essentiel, l'enseignement humaniste et l'amour du beau. L'émotion esthétique.

Heureusement, par la suite, les P ont montré qu'ils avaient évolué sur cette question, ce qui semble indiquer une volonté d'en faire une orientation de l'enseignement. À suivre.

6.9.10 Rencontres 10, 11, 12

Lors des rencontres 10, 11 et 12, on travaille à la préparation d'un projet de deuxième session. On se demande d'abord : qu'est-ce que je pourrais développer dans les cours de français, langue d'enseignement et littérature? Puis, on définit la compétence et les habiletés à développer dans le projet.

La compétence est la suivante :

Faire des liens étroits entre les traits stylistiques (éléments de forme) et le contenu du texte (éléments de fond).

Les habiletés sont :

- Savoir identifier les éléments de forme d'un texte littéraire.
- Savoir employer les éléments de forme selon le texte littéraire.
- Connaître les caractéristiques propres à un genre littéraire.
- Développer son sens esthétique.
- Développer sa créativité.
- Développer son sens critique (être en mesure de porter un jugement sur la qualité des œuvres littéraires.)
- Développer sa maîtrise du français écrit.
- Savoir réviser une production de texte.

Ce projet est développé conjointement et vise à valoriser le beau, tout en permettant l'apprentissage des principaux contenus du cours 101. L'étudiant doit donc lire, analyser mais aussi écrire autre chose qu'un texte argumentatif.

6.10 Analyse et questions de recherche

6.10.1 Analyse

1 : Qu'a-t-on appris de cette session de réflexion sur la pratique du Groupe 2 à propos de la discussion ?

D'abord, notons que les huit propositions formulées à l'occasion du retour sur l'analyse des discussions du Groupe 1 s'appliquent aux discussions du Groupe 2. Cependant, il faut remarquer qu'il y a beaucoup moins de discussion sur la pratique dans le Groupe 2 que dans le Groupe 1. En fait, de façon générale, les membres du Groupe 2 à reviennent de façon presque systématique sur leur travail réflexif réalisé pendant la semaine dans le journal réflexif, pour l'exposer à leur partenaire. Ce qui se passe habituellement est que l'un des P présente sa réflexion et que l'autre ajoute quelque commentaire et demande des explicitations quand il n'est pas sûr de bien comprendre. Puis, la discussion s'ouvre sur quelque fait ou opinion apporté par l'un ou par l'autre. Ainsi, les rencontres apparaissent-elles comme un lieu de partage de la réflexion personnelle de la semaine, d'explicitation et de commentaire de cette réflexion, avec ouverture sur la discussion. Et, chose importante, l'on semble gagner en clarté à discuter à agir ainsi. Aussi pourrait-on ajouter la proposition suivante :

9 : Les rencontres hebdomadaires peuvent être un lieu de partage du travail réflexif personnel de la semaine, où l'explicitation et les commentaires sont encouragés et soutenus, et où l'ouverture sur la discussion est fréquente. Certes, cette formule implique qu'il y ait moins de discussion et de réflexion-dans-l'action, mais elle en comporte quand même et elle favorise la clarté de l'expression de la pensée.

2 : Qu'a-t-on appris de cette session de réflexion sur la pratique du Groupe 2 à propos des praticiens d'expérience ?

D'abord, notons que les propositions 1, 3, 4 et 5, formulées à l'occasion du retour sur l'analyse des discussions du Groupe 1, s'appliquent aux participants du Groupe 2. En effet, l'univers de significations de chaque praticien est imposant; chacun traite des particularités et des valeurs profondes de sa discipline; chacun a appris son travail « sur le tas », bien que P3 et P4 aient pris des cours de pédagogie à l'université; chaque praticien avance à son propre rythme, bien que cette façon que l'on a adoptée de partager sa réflexion de la semaine d'abord, plutôt de se lancer d'emblée dans la discussion, régularise beaucoup le rythme du groupe. De plus, bien que chaque praticien poursuive des buts personnels, il arrive qu'ils aient en commun un problème face auquel ils cherchent tous les deux une solution adéquate. En effet, les deux P du Groupe 2 découvrent dans leur pratique un problème semblable, auquel tous deux veulent apporter une solution : leur action n'est pas suffisamment le lieu de la mise en acte de ce qu'ils valorisent plus profondément et personnellement dans leur discipline. Aussi, les deux P élaborent-ils ensemble les bases d'un projet auquel chacun se livrera par la suite, en ajoutant bien sûr sa touche personnelle.

Toutefois, dans le cas de la deuxième proposition concernant la pratique réflexive antérieure à la démarche, les deux P du Groupe 2 n'en parlent tout simplement pas.

On pourra alors ajouter, aux cinq premières propositions, la suivante :

6 : Deux praticiens peuvent avoir dans leur pratique un problème semblable auquel tous deux veulent apporter une solution. Ils pourront alors élaborer ensemble les bases d'un projet auquel chacun se livrera par la suite, en ajoutant bien sûr sa touche personnelle.

3 : Qu'a-t-on appris de cette session de réflexion sur la pratique du Groupe 2 à propos de la réflexion ?

D'abord, il est à remarquer que les trois propositions formulées à l'occasion du retour sur l'analyse des discussions du Groupe 1 s'appliquent au travail réflexif du Groupe 2. En effet, la réflexion, chez les participants du Groupe 2, passe parfois du général au particulier et parfois du particulier au général; elle est itérative; et elle est un phénomène intellectuel mais aussi émotionnel. Toutefois, il y a dans ce groupe très peu d'analyse conceptuelle. Il y a cependant des questions de pratique d'un ordre général qui sont ensuite ramenées à des actions particulières, des faits de système qui sont reportés à leur effet sur chaque praticien.

L'on pourra alors reformuler ainsi la proposition 1 :

1 : La réflexion peut se faire à partir du général au particulier et du particulier au général. Dans le premier cas, il peut s'agir de proposer des concepts généraux de la pratique qui pourront être mis en relation avec des faits particuliers de la pratique. Il est alors nécessaire d'exemplifier. La réflexion peut aussi consister à tenter de répondre à des questions d'ordre plus général sur la pratique, questions et réponses qui peuvent être mises en rapport avec des actions particulières de la pratique. Dans le second cas, les deux P peuvent partir de faits particuliers de leur pratique pour en dégager des questions et des savoirs plus généraux. Il peut aussi y avoir la mise en rapport de faits de système avec leur effet sur les praticiens.

4 : Qu'a-t-on appris de cette session de réflexion sur la pratique du Groupe 2 à propos de la réflexion sur la pratique faite en groupe ?

D'abord, il est à remarquer que tous les 28 propositions formulées à l'occasion du retour sur l'analyse des discussions du Groupe 1 s'appliquent au travail réflexif du Groupe 2. Il faudrait cependant corriger quelques-unes de ces propositions de manière à ce qu'elles reflètent mieux les réflexions des deux groupes réflexifs.

Ainsi, la proposition 2 deviendrait :

2 : La réflexion sur la pratique faite en groupe peut être l'occasion pour le praticien de prendre conscience de l'état de sa pratique réflexive antérieure à la réflexion, mais il est

aussi possible de ne pas du tout y porter son attention. (Cette modification doit être apportée parce que les deux P du Groupe 2 ne le font pas.)

La proposition 4 deviendrait :

4 : Le praticien peut aussi réaliser comment sa vie personnelle est liée à sa pratique, et vice-versa, et comment ce lien peut être important. (Cette modification est apportée parce que ce lien est particulièrement important chez les P du Groupe 2, tout comme il l'était aussi, il faut bien le dire, chez les P du Groupe 1.)

La proposition 8 deviendrait :

8 : La réflexion sur la pratique faite en groupe peut aussi être l'occasion de décrire des actions, descriptions qui pourraient inspirer quelque commentaire pouvant mener à une autre réflexion, ou qui pourraient devenir des faits de pratique dont on cherche à expliquer le fonctionnement.

La proposition 9 deviendrait :

9 : Lors de la réflexion sur la pratique, le praticien peut éprouver de la difficulté à communiquer et à expliquer ce qu'il fait et ce qu'il pense de ce qu'il fait. Il peut prendre conscience de cette difficulté ou n'éprouver aucune difficulté à ce sujet. (Cette modification est apportée parce que les P du Groupe 2 ne semblent pas éprouver ces difficultés.)

La proposition 13 deviendrait :

13 : La réflexion sur la pratique faite en groupe permet aussi au praticien de ressentir de plus ou moins fortes émotions à propos de ce qu'il fait, émotions difficiles, comme dans le cas de la prise de conscience d'une déception, voire d'une blessure, ou très enthousiasmante, comme dans le cas de la redécouverte d'un élément important et fondamental pour soi, par exemple l'importance de la philosophie ou de la littérature dans sa vie, la chance que l'on a de vivre en rapport constant avec une discipline que l'on aime.

La proposition 16 deviendrait :

16 : La réflexion sur la pratique faite en groupe peut être l'occasion de discuter, voire de faire face à des difficultés réelles qui apparaissent sur le terrain.

La proposition 23 deviendrait :

23 : La réflexion sur la pratique faite en groupe donne la possibilité de faire le projet de reprendre en mains de sa pratique, ou en d'autres termes, de se réapproprier une pratique dont on peut avoir été, en plus ou moins grande partie, dépossédé, et de commencer à le faire.

La proposition 24 deviendrait :

24 : La réflexion sur la pratique faite en groupe peut être l'occasion de réfléchir sur l'état de sa profession et sur le concept même de profession. Elle peut aussi donner lieu à une revendication du statut de professionnel de l'enseignement.

Il faudrait aussi ajouter la proposition suivante :

29 : Le praticien peut prendre conscience, lors de la réflexion sur la pratique, de la façon dont sa vision de l'enseignement, tout comme sa vision du monde, émane de ce qu'il est, de son caractère, de sa position naturelle à l'égard de l'univers.

5 : Qu'a-t-on appris de cette session de réflexion sur la pratique du Groupe 2 à propos de l'aide aux praticiens en discussion ?

Rien de beaucoup plus que dans le cas du Groupe 1, si ce n'est la confirmation que le soutien à l'explicitation constitue l'action principale de l'accompagnateur lors des discussions. On y trouve aussi une autre confirmation, à savoir qu'une mise en relation pertinente des concepts de la pratique réflexive clairement exposés avec les propos des praticiens semble efficace, puisque les praticiens en utilisent par la suite certains de façon correcte. Aussi pourrait-on ajouter les propositions suivantes :

7 : Un autre principe de base de l'accompagnement est de soutenir l'explicitation des praticiens pour favoriser la clarté des propos.

8 : Un des rôles de l'accompagnateur est de présenter clairement les principaux concepts de la pratique réflexive et de rappeler au passage ceux qui se rapportent aux propos des P.

6 : Qu'a-t-on appris à propos de la complexité de la pratique de l'enseignement au collégial et d'autres problèmes qui pourraient nuire au développement d'une pratique réflexive au collégial ?

D'abord, il est à remarquer que les deux premières propositions formulées à l'occasion du retour sur l'analyse des discussions du Groupe 1 sont corroborées par le contenu et le travail réflexifs du Groupe 2. On pourrait cependant les reformuler de la façon suivante :

1 : L'individualisme existe bel et bien chez les enseignants des départements de philosophie et de français, langue d'enseignement et littérature, mais ne constitue pas pour autant un obstacle important à la réflexion sur la pratique en petit groupe.

2 : L'absence de formation préalable à analyser sa pratique ne constitue pas non plus un obstacle au développement d'une pratique réflexive éclairée par les concepts de la pratique réflexive. Cela s'explique par le fait que les praticiens ont déjà l'habitude de réfléchir sur ce qu'ils font. Certains d'ailleurs déclarent qu'ils le font sans arrêt, même si c'est parfois d'une façon qui n'est pas assez efficace. Ainsi, cette absence de formation préalable à analyser sa pratique doit-il être considéré comme un manque de formation à combler plutôt que comme un obstacle.

Quant à la complexité de la pratique, on pourrait en dire ce qui suit :

3 : La pratique d'un enseignant d'expérience au collégial en philosophie et en français, langue d'enseignement et littérature, est complexe, en ce sens que chacun a nombre d'opinions à propos de chaque composante de la pratique qu'il met en rapport avec les autres. Cette pratique, en tant qu'univers de significations et d'actions, peut comporter des

zones de flous, flou qui touche certains concepts importants de la pratique collégiale (par exemple qu'est-ce que l'approche par compétence?) et certaines actions déjà effectuées, qui ont manqué d'un alignement précis entre intentions, stratégies et résultats visés, ce qui a engendré des conséquences non voulues et insuffisamment analysées pour être comprises.

Cela dit, chez certains praticiens, ce flou qui affecte certaines zones particulières de la pratique est moins important. On constate toutefois des problèmes inévitables de mise en relation d'éléments importants des différentes composantes de la pratique. Par exemple, comment mettre en relation Épreuve Uniforme de Français et littérature? Rien de flou pour les praticiens dans cette situation, mais plutôt un problème inévitable. Pour favoriser la réussite de l'ÉUF, on néglige quasi nécessairement d'autres types de discours que le texte argumentatif, discours qui sont d'une nature beaucoup plus littéraire que le texte argumentatif. Les praticiens le savent, mais que peuvent-ils faire? La pratique en général souffre de problèmes structurels.

Cela dit, on remarque toutefois chez les praticiens de l'enseignement du français, langue d'enseignement et littérature, l'existence d'un certain flou dans la perception de l'ensemble de leur action. En effet, comment un praticien peut-il travailler 60 heures par semaine à donner des cours et à corriger sans s'apercevoir de l'excès que cela peut représenter et des dangers que cela peut comporter ? Or, c'est pourtant le cas chez ces deux P, même si c'est plus prononcé chez l'un que chez l'autre. Faut-il alors penser qu'il puisse y avoir quelque lien entre l'existence de ce problème inévitable, face auquel on peut se sentir quelque peu dépourvu, et une tendance à ne pas trop porter attention à ce qui cloche dans sa pratique? La plupart des gens n'aiment pas vivre dans l'opposition. Et lorsque l'opposition devient inévitable, on peut avoir tendance à ignorer d'autres problèmes qui ne pourraient que l'augmenter.

6.10.2 Questions de recherche

1. *Comment les principaux concepts, processus et théories de la pratique réflexive déterminent-ils l'organisation de la première session d'une démarche pouvant répondre au problème de la complexité de la pratique des enseignants d'expérience de philosophie, et de français, langue d'enseignement et littérature au collégial ?*

Ici, comme dans le cas du Groupe 1, les P du Groupe 2 se livrent à une *réflexion sur la pratique*, selon la définition qui en est alors donnée.

2. *Quant à ce qu'on peut apprendre à l'aide des concepts et théories de la pratique réflexive lors de la première session de la démarche réflexive du Groupe 2, l'on peut d'abord dire que les mêmes remarques s'appliquent que dans le cas du Groupe 1. Il y a cependant moins de réflexion-dans-l'action, ou plus précisément de ce que Schön appelle la conversation réflexive avec les matériaux d'une situation, que dans le Groupe 1; on y trouve autant d'anecdotes de pratique, et ces anecdotes sont aussi souvent liées à des stratégies, intentions derrière et résultats observables. On recherche aussi dans le Groupe 2 la congruence, mais on se perd moins dans la complexité de la pratique. En fait, chez ni l'un ni l'autre des P du Groupe 2, on ne constate un phénomène d'égarement. Il y a cependant une certaine dépossession de sa pratique qu'on associe à l'ÉUF, qui a eu pour conséquence que l'on accorde moins de temps qu'on ne voudrait dans les cours à la littérature. On déplore en fait qu'on n'ait pas l'occasion de faire bénéficier autant qu'on le voudrait les étudiants des bienfaits que peut apporter une telle discipline. On déplore aussi que la nature certificative de l'EUF ait pour conséquence que l'on se consacre, dans les cours, presque uniquement à la rédaction de textes argumentatifs et qu'on néglige par le fait même les autres formes de discours d'un genre plus littéraire, telles, par exemple, la rédaction de textes poétiques et de nouvelles.*

De plus, les deux P comprennent bien les concepts de la théorie-en-usage et de la théorie professée, et en font une importante application. Les P du Groupe 1 l'ont fait, mais dans une moindre mesure, alors que cela est particulièrement important dans le développement

d'une pratique réflexive puisque c'est, selon Argyris et Schön, ce qui permet d'accéder à la congruence.

Le concept de profession, bien que ne soyaant pas lui-même objet de réflexion et d'analyse comme chez le Groupe 1, est utilisé lorsqu'à la rencontre 5, les P du Groupe 2 réclament une reconnaissance professionnelle. Quant à la question identitaire, elle habite une grande partie de leur réflexion. L'un des P part d'un « je suis un romantique », et en arrive à dire : « je un professeur humaniste », après s'être dépouillé de tout autre objet de la pratique que lui-même et son action. L'autre P, dès le début des rencontres, se demande pourquoi il est enseignant. Il répond ainsi à cette question : parce que j'aime la littérature et que je veux transmettre une culture plus artistique. Il s'identifie donc comme un professeur de littérature. On fait aussi de la métaréflexion : les deux P remarquent à la rencontre 7 que la vision de l'enseignement de chacun et leur vision du monde sont très influencées par ce qu'ils sont, leur caractère, leur position la plus naturelle à l'égard de l'univers. Ils réfléchissent en d'autres termes sur la réflexion qu'ils ont menée jusqu'à ce moment.

3 : Quant à la question : « *Quels sont les différents profils que suivent les praticiens lors de leur première session de démarche ?* », un résumé commenté de leur parcours permettra d'y répondre.

D'abord, de façon générale, les deux P du Groupe 2 parlent plus à la première personne que l'ont fait les P du Groupe 1. L'un commence en faisant une description objective de ce qu'il fait à ce moment dans sa pratique, un peu comme s'il quantifiait ce qu'il fait et qu'il regardait ce qui y prend le plus d'importance. Il y aurait d'abord la compétence à atteindre; puis la transmission d'un fonds culturel commun; en troisième, plus loin, le développement de l'individu, et plus loin encore, mais quand même toujours un peu présent dans tous les cours, l'art, la littérature, car comme il le dit : « [...] je reste poétique, romantique. J'ai encore cette passion de la littérature. » L'autre P commence en se tournant d'emblée vers lui-même : Pourquoi suis-je devenu enseignant ? se demande-t-il. La réponse qu'il se donne est parce qu'il aime la littérature et veut transmettre une culture générale, une culture artistique ou littéraire, ce qui est plutôt en souffrance dans la « culture » actuelle.

Puis, les deux P se tournent vers la difficulté de la transmission d'un fonds culturel commun : l'un fait porter son regard sur son action dans la classe, l'autre, d'une façon plus générale, se fait critique de la situation actuelle des cours de français, langue d'enseignement et littérature. Il déplore qu'on fasse moins de littérature qu'avant la réforme et qu'ainsi on néglige ce que la littérature peut contenir de savoirs sur le monde et son pouvoir formateur pour l'étudiant. Il déplore aussi que la littérature soit presque devenue un prétexte à la rédaction de petits textes structurés, ce qui ne fait pas sens et qui rend le partage du plaisir de la lecture et de l'écriture plus difficile pour l'enseignant. L'un dit alors accepter en partie la situation, mais quand même regretter que la littérature n'y ait pas plus de place. À la rencontre suivante, l'un raconte une anecdote de pratique où il y a eu distance entre lui et les étudiants, et précise comment il a fait pour rétablir les choses, c'est-à-dire en jouant un personnage, comme au théâtre. L'autre remarque qu'il apprécie ces situations qui entraînent des remises en question de ses façons de faire et parfois des découvertes. Il s'ensuit une discussion sur l'adaptation des enseignants à leurs étudiants, dans une situation où les uns vieillissent et les autres ont le même âge d'une cohorte à l'autre. De plus, outre ce phénomène inévitable de la profession, il y a le fait que ces étudiants semblent requérir de plus en plus d'animation de la part du professeur pour rester attentifs, et semblent de moins en moins enclins à produire un effort personnel. Et puis, il y a ce phénomène d'une certaine dépossession de leur matière, ressenti par nombre d'enseignants comme un manque de respect à leur égard...

Jusqu'à ce moment donc, l'un regarde plus ce qu'il fait, discute avec l'autre des objets plus généraux et considérations plus générales qu'il apporte. Cet autre P alors expose une question de pratique relative à l'adaptation de la matière et des cours aux étudiants. L'enseignant peut expérimenter toutes sortes de méthodes pédagogiques, mais la question du corpus demeure. Le survol des grands courants historiques est-il pertinent ? Ne devrait-on pas tendre vers la lecture de belles œuvres accessibles aux étudiants ? Cela pourrait les toucher, les faire « embarquer », car il ne faut pas oublier que pour plusieurs d'entre eux, les cours de français, langue d'enseignement et littérature, donnés au cégep seront la seule chance « qu'ils auront dans leur vie d'entendre parler de littérature, d'œuvres d'art, de culture », et il est important que cela s'inscrive dans leur mémoire. Ils pourront toujours

étudier l'histoire de la littérature par eux-mêmes par la suite, s'ils le veulent. Ce P parle d'une façon générale, mais semble déjà exprimer un choix. On en discute, particulièrement à propos de l'expérience du premier cours de la séquence. L'un des P critique par la suite l'approche par compétence, en tant qu'elle peut s'inscrire dans une tendance néolibérale peu favorable à la culture générale.

La semaine suivante, l'autre P exprime plus directement son souhait d'une vision humaniste de l'enseignement, une « vision du monde où l'art, la culture, la littérature, la beauté ont une place et un rôle à jouer ». Si cette vision était appliquée, l'enseignant serait reconnu comme professionnel, aurait plus de liberté dans ses cours et aussi plus de temps pour une meilleure disponibilité aux étudiants. Il faudrait aussi qu'il y ait plus de concertation entre les enseignants pour défendre cette vision commune. Mais de telles pensées l'amènent à constater le danger que constitue l'écart entre ce qu'il souhaite et ce qu'il en est réellement... L'un remarque alors qu'il s'est construit une barrière de protection contre ces grands problèmes de système et de société, affaire de tempérament, peut-être, mais il ne peut quand même que constater la différence entre ce qu'il dit parfois quand il valorise la matière et sa transmission très professorale, et ce qu'il fait dans la classe pour toucher les étudiants et pouvoir les amener, enfin, jusqu'au dictionnaire de rhétorique. En fait, il se fait même parfois « populiste », et utilise la chanson québécoise pour montrer les figures de style.

À la suite de toutes des réflexions, l'accompagnateur ouvre une parenthèse. Il sait que les enseignants de français, langue d'enseignement et littérature, travaillent en général beaucoup et il a remarqué dans les rencontres quelques commentaires sur le sujet. Aussi veut-il avoir une vision plus objective du phénomène et il demande aux P de comptabiliser leurs heures de travail. On commente alors un peu et on décide de faire le compte pendant la semaine.

La semaine d'après, on a fait le compte, et on constate la démesure, tout en remarquant qu'il y a quelque chose de presque effrayant dans le fait de ne pas s'être rendu compte avant de cette démesure. Un des P partage ensuite un exercice de « j'aime » et « je n'aime

pas », sur lesquels il a réfléchi au cours de la semaine. Il y a là certes un exercice simple, mais quand même révélateur, et qui ramène à soi. L'autre P traite longuement de la différence entre sa théorie professée et sa théorie-en-usage. Son action démontre-t-elle vraiment ce qu'il dit vouloir développer chez les étudiants et ce à quoi il dit croire? Peut-être pas tant que ça, selon ce qu'il constate. Il existe des contradictions. Par ailleurs, l'action montre aussi des éléments de savoir-faire importants et valables, tel cet art d'établir un pont entre les étudiants et les textes littéraires par l'émotion... La lecture des comptes rendus intégraux montre aussi qu'il s'interroge sur la relation avec les étudiants et que son idéologie personnelle n'est pas celle de la société actuelle. Il comprend du coup que ces deux objets du discours sont liés, car il y a toujours dans l'action le danger d'un conflit entre son idéologie et des valeurs de la société qu'il réprovoque, valeurs qui seraient incarnées par certains des étudiants.

Ainsi, on constate que le P dont le discours est plus général prend de plus en plus possession de ce discours, le ramène de plus en plus à lui-même. La semaine suivante, la réflexion est plus forte encore.

D'abord, les deux P discutent ensemble de la place accordée dans l'enseignement à l'analyse littéraire. Ils ne sont pas contre la structuration de la pensée au moyen d'un tel exercice, mais ils considèrent que de négliger la rédaction de toute autre forme de discours plus littéraire est injustifiée. D'ailleurs, si au moins l'analyse littéraire qu'ils font pratiquer développait vraiment le sens critique, peut-être cela en vaudrait-il plus la peine, mais il faut bien le reconnaître, cet exercice est plutôt mécanique... Alors, on sort les journaux réflexifs.

Le P qui avait abordé le thème de la dépossession y est revenu, mais cette fois avec une forte émotion et des exemples. En fait, on n'écoute pas les enseignants, cela en est blessant. Au Forum sur l'enseignement collégial, tous furent invités à parler sauf les enseignants. Comment est-ce possible? Et même quand on prétend vouloir nous entendre, comme lors d'une récente journée institutionnelle, où fut vraiment la discussion franche et ouverte? Comment peut-on parler d'enseignement supérieur quand on n'écoute même pas ceux qui

le dispensent ? Cela est pourtant ce à quoi il croit : enseignement supérieur signifie développement de la réflexion chez l'étudiant et partage de la réflexion entre les enseignants et la direction.

L'autre P a continué le dépouillement. Et où celà l'a-t-il mené ? Dans un moment qui m'est apparu à moi, accompagnateur, comme un des plus beaux, des plus simples et révélateurs de cette session de *réflexion sur la pratique*, le P a dit :

[...] qu'en mettant de côté tout le discours sur les finalités de l'enseignement, la formation générale au cégep, la formation de l'individu, le fonds culturel commun, la formation du citoyen, voire la matière ou les connaissances littéraires, il lui reste quoi?... Un tout petit rien, cette impression d'être éveilleur, rien de plus. Il veut ouvrir les étudiants à autre chose que leur nombril, qu'ils découvrent d'autres expériences humaines au moyen de textes littéraires, qu'ils fassent face à d'autres visions de l'amour, de la vie, de la mort et qu'ils soient forcés de prendre position eux-mêmes. Tout cela en fait ne sera pas en fin de compte évalué à la fin du cours et, pourtant, cela constitue une bonne part de l'essentiel de ce que des cours de littérature peuvent apporter.

Voilà donc ce qu'est son identité au travail : il est un enseignant humaniste puisque son enseignement n'est pas au service du monde du travail mais au profit de l'individu, pour qu'il connaisse le plus grand développement personnel. Certes, l'enseignement collégial prépare au travail et cela est bien, mais voilà ce qu'il peut essentiellement apporter. Le reste, les fautes de français, la structuration de la pensée, est périphérique.

À la suite de cela, où ira-t-on ? Dans la semaine qui suit, on revient sur le schéma de concepts. L'un, en fait, a fait un schéma de concepts, l'autre une représentation graphique du monde de l'éducation. Les deux P s'expliquent, puis l'on revient à un thème précédemment abordé : l'émotion esthétique, l'amour du beau. C'est là pour les deux P quelque chose d'essentiel, mais de difficilement évaluable. On en discute.

La semaine suivante, on revient à nouveau aux schémas, et l'un rappelle alors une croyance en une certaine paresse dans l'être humain et les étudiants. Cela effraie un peu l'accompagnateur et le fait cafouiller. Mais heureusement, les P ont développé la question de l'évaluation de l'émotion esthétique et l'un d'entre eux a eu l'idée de ne pas chercher à

évaluer un sens esthétique, mais plutôt de « [...] se servir de la question esthétique ou du sens du beau dans l'analyse des textes. Autrement dit, au lieu de diriger les sujets d'analyse des textes en fonction de leur appartenance ou non aux courants littéraires, on devrait traiter de la valeur esthétique d'un texte. » Voilà donc une éventuelle solution dans l'action.

Quel beau cheminement ! Si l'un, en réfléchissant surtout sur son action et en discutant au passage avec l'autre P qui fait souvent des considérations plus générales, en arrive simplement à se définir en tant qu'enseignant, l'autre, partant de considérations plus générales où il suggère sa prise de position, lie de plus en plus ce discours avec ce qu'il fait, ce qu'il valorise, et en arrive à exprimer simplement des émotions comme : « cela m'a touché » ou « cela est blessant ». Voilà donc les profils. *L'un va de ses actions à ce qu'il est ; l'autre, de considérations générales à ce qu'il ressent profondément.* Chacun avance dans la connaissance de son soi-enseignant, de son action et de son idéologie, et met tout cela en relation. Et ce faisant, on partage et on évolue vers la reconnaissance d'une valeur essentielle pour chacun, l'amour du beau, valeur qu'ils introduiront dans leur projet d'action commun. Que peut espérer de plus un accompagnateur de réflexion sur la pratique, bien qu'il n'y fût pas pour grand-chose. Certes, celui-ci a demandé au passage plus de distinction dans ce qui était dit, mais pas beaucoup, car les P ont un discours généralement très clair. Certes, il a aussi présenté les principaux concepts de la pratique réflexive et il semble l'avoir bien fait puisqu'on les utilise correctement, mais sa fonction s'est parfois limitée à cet aspect. Les P ont instauré eux-mêmes cette façon de revenir systématiquement sur ce qu'ils ont développé au cours de la semaine dans leur journal réflexif ou à l'occasion d'autres exercices, tel le schéma de pratique. Cela s'est fait « naturellement », et les P ont ainsi distingué réflexion personnelle et moments de discussion, échange libre sur le champ. Tel est alors, peut-on dire, le profil de la réflexion sur la pratique de ce groupe : *on travaille chacun de son côté, on met ensuite nos réflexions en commun et on discute de certains points.* Et en procédant ainsi, chacun réalise de plus en plus que ce qu'il dit et fait est influencé par ce qu'il est, par son caractère, sa position « naturelle » à l'égard de la vie. Mais cela ne veut pas dire pour autant qu'il n'y a pas d'objectivité. D'abord, chacun s'objective, faisant de sa façon d'être au monde et au travail

un objet de réflexion. L'un est plus réservé, a tendance à faire son travail, à répondre aux exigences du système, très bien d'ailleurs, tout en tentant de se sauver dans l'action une part d'authenticité, et quand il réfléchit, il part d'une vision objective de ce qu'il fait, passe par l'échange avec le partenaire sur le système, la société, la pratique de l'enseignement, ses devis, ses exigences, pour en arriver à se dépouiller de toutes ces questions pour se concentrer sur un « Je suis un enseignant humaniste ». Il en arrive à une question identitaire de base de tout professionnel. Je suis quoi, moi, dans le fond ? Voilà ce que je fais vraiment dans ce travail, ce que je veux et que je peux vraiment apporter aux élèves. L'autre P est plus émotif. D'emblée, il se demande en partant pourquoi il pratique ce métier, pourquoi il fait ce qu'il fait. Il aime la littérature. Il veut donner aux jeunes de la culture. C'est simple à exprimer, mais plus difficile dans l'action, car une grande partie du cadre systémique semble contrecarrer l'atteinte de ce but. Et puis ces jeunes, il peut être difficile de les toucher vraiment. Comment agir, être avec eux ? Comment suis-je avec eux ? Et puis il y a cette résistance que des enseignants de français, langue d'enseignement et littérature, ont développée en réaction à l'exigence de l'Épreuve Uniforme de Français. Doit-on en faire autant ? Toutes ces questions, du moins, l'amènent à reconnaître qu'il y a dans son action des choses qu'il fait bien, tel l'établissement d'un pont par l'émotion entre les étudiants et les grands textes, mais que d'autres éléments de sa pratique devraient être remis en question. Par exemple, il pourrait peut-être diversifier davantage ses méthodes... Quant à son idéologie, il constate qu'elle est contraire à l'idéologie dominante dans la société, et enfin, que certains grands irritants de ce système d'éducation le dérangent vraiment profondément.

D'une certaine manière, on peut dire que les profils de démarche des P du Groupe 2 ne sont aussi distincts que chez les P du Groupe 1, dont l'une va vers un problème de pratique et l'autre répond à la question identitaire et reste plus conceptuelle, théorique. Dans le Groupe 2, il y a davantage un va-et-vient des regards qui se portent vers soi, puis vers la pratique dans la classe, puis vers soi à nouveau, vers de grands objets du système, puis vers soi, puis vers ces grands objets à nouveau. Les deux P du Groupe 2 avancent dans la connaissance de leur soi-enseignant, dans la connaissance de leur pratique de l'enseignement du français, langue d'enseignement et littérature, et dans leur connaissance

du système d'éducation, du moins dans la reconnaissance claire de ce qu'ils en pensent. L'un constate cependant qu'il s'intéresse plus à ce qu'il fait personnellement qu'aux grands problèmes du système, et l'autre, peut-être trop à ces problèmes de système, étant plus émotif, plus facilement touché. Le P qui reste plus objectif en général finira-t-il par se laisser lui aussi toucher et déranger ? Suffisamment, du moins, pour avoir envie d'agir, de changer quelque chose, d'oser accorder plus de place à la littérature dans les cours de sa session prochaine, ce qu'il aime. L'autre osera aussi mais voudra également se modérer, se préserver, réguler sa pratique. L'un marchera alors vers plus de « vérité » profonde, de fidélité à ce qu'il est et à ce qu'il aime, l'autre vers plus de pragmatisme et d'équilibre. Si l'un est plus rationnel et pragmatique, l'autre est plus émotif. L'un évoluera vers une pratique plus émotive, voulant approfondir et actualiser ce qu'il valorise dans le fond le plus, chose qu'il avait remarquée au début de la réflexion comme étant présente dans tous ses cours mais n'étant pas prépondérante. L'autre avancera vers plus de pragmatisme, voulant se faire à nouveau plaisir et se faire moins de souci. Les deux veulent se retrouver.

4 : *Sur le plan de l'accompagnement ou de l'aide aux praticiennes en réflexion*, l'accompagnateur n'aura parfois fait que demander *plus d'explicitation*. Mais les deux P sont toujours très clairs. Sa tâche aura donc été facile. Il n'y a qu'un moment où il a cherché à provoquer un peu un des P et l'amener à une remise en question, ce qui ne fut d'ailleurs pas très réussi. L'attitude de base a été de *donner raison au praticien* et l'action principale, de présenter le plus clairement possible les concepts de la pratique réflexive et l'exercice du réseau de concepts. Mais là encore, un des P l'a fait à sa manière, réalisant un graphique, une représentation visuelle qu'il interprète par la suite. Les P sont très autonomes dans leur processus réflexif. Il ont d'ailleurs beaucoup de respect l'un envers l'autre, et travaillent généralement de connivence dans le groupe.

5 : Quant aux *instruments réflexifs* que les praticiens pourraient avoir créés, développés ou commencé à développer au cours de cette session de *réflexion sur la pratique*, remarquons : les « j'aime » et « je n'aime pas », instrument intéressant surtout au début d'une réflexion sur la pratique. Il y a aussi l'instrument développé conjointement pour préparer la session d'expérimentation, instrument qui comprend d'abord la question :

quelles sont les compétences que je voudrais développer dans les cours de français, langue d'enseignement et littérature ? Cette définition de la compétence à développer comprend l'identification des habiletés impliquées dans le développement de cette compétence.

6) *Quant à ce qu'on peut dégager de cette session en fonction d'une démarche type de pratique réflexive au collégial*, on trouve les éléments suivants :

- Il peut être pertinent que chacun expose systématiquement ce qu'il a développé dans le journal réflexif. Procéder ainsi semble favoriser la clarté malgré la complexité de la réflexion, l'écoute de l'autre et la progression de la réflexion, du moins en ce qui concerne ce qu'on est, ce qu'on fait et veut faire, et ce qu'on valorise, en ce qui concerne aussi la distinction aussi entre ce qu'on dit et ce qu'on fait, la reconnaissance de ce qu'on fait bien et moins bien. Et quant à la connaissance du système et des devis et de la pratique plus générale de l'enseignement du français, langue d'enseignement et littérature, une chose est certaine, c'est qu'on reconnaît dans les propos de l'autre ce qu'on pense soi-même de ces phénomènes et qu'il y a beaucoup d'idées semblables. Peut-être sont-elles justes ? On est au moins deux à penser ainsi.

- On retiendra aussi l'importance de s'exprimer à la première personne : Je fais ceci, je ne fais pas cela. Je m'interroge là-dessus, non sur cela. Je ne veux pas d'ailleurs trop me pencher là-dessus, ou me pencher là-dessus me dérange, voire me fait mal — même si je ne peux faire vraiment autrement, car ces objets semblent s'imposer à moi... Je me définis comme ceci, non comme cela. Je valorise ceci, non cela. J'aime ceci, j'aime moins cela. Cela, je n'aime pas du tout. Je voudrais ceci, non cela. Je ressens ceci... Procéder ainsi semble favoriser la conscience de la différence entre la théorie professée et la théorie en usage, ce qui permet à son tour de progresser vers la congruence et l'équilibre.

7) *Quant à ce qu'on peut retenir de cette session relativement à certains phénomènes pouvant éventuellement nuire au développement d'une pratique réflexive au collégial* :

1 : Si l'un a tendance à être individualiste, cela ne l'empêche pas de discuter des grandes questions de système, de partager son expérience et sa pensée, voire de partager avec l'autre des émotions.

2 : Même si les deux P n'ont jamais étudié l'analyse de pratique avant d'entrer en démarche, leur langage est clair et ils découvrent au fur et à mesure ce en quoi consiste la réflexion sur la pratique. Ils intègrent aussi très bien à leur réflexion les concepts de la pratique réflexive.

6.11 Introduction à l'analyse et aux résultats de la Session 2

6.11.1 Présentation des concepts de la session 2

La session 2 s'intitule *Réflexion dans et sur l'action*. Ce titre s'inspire des expressions *réflexion-dans-l'action* et *réflexion sur l'action* créées par Donald Schön dans son étude de l'action professionnelle. On les a présentées dans le cadre théorique, mais comme la session 2 de la démarche doit porter directement sur l'exercice de ce qu'elles désignent et que leur usage porte parfois à confusion chez Schön même, on apportera ici quelques précisions.

D'abord, les deux expressions désignent *deux processus de pensée différents*, utilisés en des situations différentes. L'un est rapide, permet très peu de définir, et souvent même n'implique pas les mots. C'est la *réflexion-dans-l'action*. L'autre prend du temps, permet la définition, et implique la verbalisation. C'est la *réflexion sur l'action*. Le premier processus prend place *dans le feu de l'action*, et le second, *en dehors du feu de l'action*. Ainsi, dans le feu de l'action, peuvent survenir une surprise ou un malaise qui mettent brièvement une distance entre l'acteur et son action. Cette impression s'accompagne d'une remise en question, pas nécessairement formulée de façon explicite. Peut alors s'ensuivre une certaine prise en considération de différents éléments de la situation, une certaine analyse, puis un recadrement de la situation, et là encore, tout cela n'est pas nécessairement formulé explicitement. Puis suivent une décision et une réorientation de l'action, action dont on poursuit le résultat, en réagissant au fur et à mesure à ce qui se passe. Ainsi, en dehors du feu de l'action, on peut chercher par exemple à définir ce qui peut se passer ou ce qu'on veut qui se passe dans une action à venir, ou on peut revenir sur ce qui est advenu dans une action passée, la décrire et l'analyser. Dans le premier cas, on fait une *réflexion*

avant l'action, et dans le second cas, on fait une *réflexion après l'action*, mais dans les deux cas, on fait de la *réflexion sur l'action*. Tel est donc, en résumé, ce que désigne avant tout Schön par ces deux expressions : deux processus de pensée différents utilisés en des situations différentes, soit dans le feu de l'action, et en dehors du feu de l'action.

Cela dit, il faut toutefois remarquer, comme le fait Philippe Perrenoud, que, à proprement parler, la *réflexion-dans-l'action* est aussi une *réflexion sur l'action*, puisqu'elle implique une prise de distance par rapport à l'action et que la pensée, ne serait-ce que pour quelques instants, se retourne sur elle-même, saisissant en elle des données de l'action. Ainsi, l'acteur peut être dans le feu de l'action, mais en même temps, sa pensée pour quelque temps en sort. C'est là le premier ajout qu'il faut faire à notre compréhension des deux expressions *réflexion-dans-l'action* et *réflexion sur l'action* pour éviter la confusion : bien qu'il s'agisse de deux processus de pensée différents, l'un rapide, l'autre long, l'un ne permettant pas la définition, l'autre le permettant, l'un n'impliquant pas la verbalisation, l'autre l'impliquant, dans les deux cas, il s'agit néanmoins d'une réflexion, en ce sens que la pensée prend une distance par rapport à l'action, se retourne sur elle-même, et l'action devient l'objet de la pensée. Certes, dans le cas de la *réflexion-dans-l'action*, comme on l'a déjà mentionné à la section 4.1.2, il n'y a pas approfondissement de l'objet de pensée, mais néanmoins, il s'agit, à proprement parler, d'une réflexion sur l'action. Schön d'ailleurs recommande au praticien de prendre l'habitude de se réserver de petites périodes de temps dans le feu d'une action pour en sortir et réfléchir, comme le fait par exemple le joueur de tennis lorsqu'il dribble sa balle avant de livrer son service. Il est alors dans le feu de l'action, mais pour quelques secondes, le temps de faire rebondir sa balle deux ou trois fois, il réfléchit sur ce qui vient de se passer, et/ou sur ce qu'il fera..

De plus, Schön utilise aussi l'expression *réflexion-dans-l'action* pour désigner la réflexion que peut faire un professionnel pendant le cours d'une action de longue durée, et dans ce cas, il faut faire davantage attention de ne pas confondre, car le processus même de réflexion utilisé dans cette situation est celui de la *réflexion sur*. Regardons alors de plus près cette utilisation particulière, pour en comprendre un peu mieux le sens.

Prenons l'exemple d'un médecin qui applique à un patient un traitement qui doit durer quelques mois. Pendant le cours de ce traitement, il arrive de temps à autres que ce médecin, en dehors du feu de l'action, à son bureau par exemple, réfléchisse *sur* ce qui est en train de se passer *dans* le traitement. Or, Schön pourra dire dans ce cas qu'il fait de la réflexion-dans-l'action. Mais pourquoi? Pourquoi, en effet, l'auteur pourrait-il employer l'expression réflexion-dans-l'action s'il s'agit d'une situation où est utilisé le processus de la réflexion sur ? Au moins une explication est possible : la préposition *dans* attire l'attention sur le fait que le médecin est toujours impliqué dans l'action quand il réfléchit, et que, tant que cette action n'est pas terminée, il peut encore en changer le cours, ou en d'autres termes, sa réflexion peut l'inciter à en changer le cours. Cet élément de sens, en effet, est très important dans la définition de la *réflexion-dans-l'action* quand elle est réflexion dans le feu de l'action, et ici, il convient tout à fait à la situation. C'est là, du moins, la seule explication qu'on peut donner à cette utilisation de l'expression réflexion-dans-l'action dans cette situation.

Telles sont alors les précisions qu'il faut apporter si l'on veut utiliser les expressions *réflexion-dans-l'action* et *réflexion sur l'action* sans engendrer de confusion : d'abord, la réflexion-dans-l'action désigne un processus de réflexion rapide et peu défini, qui n'implique pas nécessairement le recours à un discours explicite ou structuré. C'est la réflexion que l'on fait dans le feu de l'action. Toutefois, à proprement parler, ce processus de réflexion rapide est aussi de la réflexion sur, car il y a prise de distance par rapport à l'action et retour de la pensée sur elle-même, saisissant alors l'action comme objet. Cela dit, usuellement, cette réflexion sur l'action, désigne cette réflexion que l'on fait en dehors du feu de l'action, quand on a du temps pour réfléchir et qu'on ne fait que ça. Elle implique alors la verbalisation et permet la définition. Ce processus de pensée est utilisé par le praticien avant ou après une action. Toutefois, en pratique réflexive schöenienne, on utilise aussi l'expression *réflexion-dans-l'action* pour désigner la réflexion que fait un praticien pendant le cours d'une action de longue durée, lorsqu'en dehors du feu de l'action, il réfléchit sur ce qui se passe dans le cours de l'action. Ainsi, ce praticien fait usage du processus de la réflexion sur, mais on l'appelle réflexion-dans-l'action, parce qu'il peut

encore changer le cours de cette action — élément très important de la définition de la réflexion-dans-l'action.

Quant à savoir maintenant comment on peut utiliser ces expressions dans le contexte de l'enseignement, en voici un exemple. Qu'est-ce donc qu'un cours de 45 ou 60 heures sinon une action de longue durée pendant laquelle on peut réfléchir en dehors du feu de l'action *sur* ce qui s'y passe, ajuster au fur et à mesure le tir et corriger certaines choses? On réfléchit alors *dans* l'action longue, mais on fait de la *réflexion sur l'action*. De plus, qu'est-ce donc qu'un cours de 3 heures à l'intérieur de cette session de 45 ou 60 heures, sinon une autre action; et dans un cours de 3 heures, un bref exercice de quelques minutes sinon encore une autre action ? Tel est bien le cas, et pendant le cours de ces actions brèves, dans le feu de l'action de la classe, on fait de la *réflexion-dans-l'action*, au sens de processus de pensée rapide, sans examen en profondeur. En résumé, pendant le déroulement d'une action longue qu'est un cours de 45 ou 60 heures, on peut dire, dans le langage de la pratique réflexive selon Schön, que le praticien fait de la *réflexion-dans-l'action*, lorsque en dehors du feu de l'action, il réfléchit sur ce qui se passe dans le déroulement du cours même s'il utilise alors le processus de la *réflexion sur*. Il fait aussi de la *réflexion-dans-l'action* quand, dans le feu d'une action plus brève, il réfléchit de façon rapide, sans approfondir.

Cela dit, quel avantage pourrait-il y avoir en enseignement à employer l'expression *réflexion-dans-l'action* dans les deux cas, soit dans le cas d'une action de longue durée et dans celui d'une action de courte durée ? Ne ferait-on pas mieux de créer d'autres expressions pour éviter toute confusion ? Peut-être, mais outre le fait, bien sûr, qu'il est moins long de dire réflexion-dans-l'action que réflexion dans le cours d'une action de longue durée, et réflexion dans le cours d'une action de courte durée, utiliser la même expression dans les deux cas, a aussi le bénéfice d'attirer l'attention sur cet élément de sens important dans la définition de la réflexion-dans-l'action, élément dont on a traité plus haut, à savoir que tant qu'on est dans l'action, qu'elle qu'en soit la durée, le praticien peut toujours en changer le cours — ce qui est très pertinent à toute situation d'enseignement. De plus, ne pourrait-on pas aussi dire, qu'en négligeant de spécifier s'il s'agit d'une action de

longue durée ou de courte durée, on suggère ainsi que, dans les deux cas, on a affaire à une même conception de ce qu'est une action ? En effet, pour la pratique réflexive, une action, quelle qu'en soit la durée, est un mouvement qui est déterminé par des variables, conscientes ou non, qui est effectué d'une certaine manière et qui engendre des effets. L'action est, en d'autres termes, composée de trois parties, soit des *variables gouvernantes*, des *stratégies* et des *résultats*, et c'est toujours de cette façon qu'il convient de la penser. Ainsi, dans le cas de l'action enseignante, un cours de 45 ou 60 heures est-il une action qui comporte ces trois parties, et il en est de même du petit exercice de 15 minutes qui s'intègre dans ce cours. Cela dit, quel avantage pourrait-il y avoir à penser ainsi toute action ? En fait, en faisant tel, non seulement l'enseignant réflexif peut-il alors systématiser sa pensée de façon simple, mais il peut aussi faciliter la prise de conscience des différences d'orientation qu'il peut parfois exister entre les différentes actions à l'intérieur d'un cours de 45 ou 60 heures. En effet, s'il est possible qu'à l'intérieur de l'action longue d'un cours de 45 ou 60 heures qui doit mener vers un but X, on se livre à de petits exercices qui ne mènent pas nécessairement vers ce but, il peut être néanmoins utile que l'enseignant le sache, affaire, tout au moins, d'éviter d'éventuels conflits qui pourraient survenir dans l'apprentissage de l'étudiant, lorsque celui-ci fait des exercices qui ne mènent pas directement au but premier du cours. Certes, il ne s'agit pas de dire qu'il est absolument nécessaire que tous les petits exercices d'un cours mènent au but X de ce cours, mais au moins, le praticien qui réfléchirait à toutes ses actions selon la pratique réflexive, se doterait d'une certaine assurance d'au moins s'apercevoir des divergences possibles de but de ses actions, et des actions qu'il fait faire à ses étudiants.

6.11.2 De l'utilisation des expressions réflexion-dans-l'action et réflexion sur l'action dans le cadre du projet Démarche de pratique réflexive au collégial

Lors de la session 2 du projet *Démarche de pratique réflexive au collégial*, intitulé *Réflexion dans et sur l'action*, les praticiens sont invités à *réfléchir-dans-l'action* dans le contexte d'une action de courte durée, et dans le contexte d'une action de longue durée. Ainsi, font-ils de la réflexion dans le feu de l'action, utilisant le processus peu défini de la

réflexion-dans-l'action, et de la réflexion en dehors du feu de l'action, utilisant le processus plus défini de la *réflexion sur l'action*. Comment cela s'organise-t-il ?

D'abord, remarquons quelque chose dont on n'a pas beaucoup jusqu'à maintenant traité, mais qui est très important en pratique réflexive, à savoir que le plein usage de la réflexion liée à l'action implique que l'on réfléchisse *avant, pendant et après une action*. Remarquons aussi que lors de la deuxième session de la démarche, les praticiens doivent réfléchir de la sorte, et que cela se produit de trois façons.

Premièrement, lors de la session de *réflexion sur la pratique*, les praticiens sont invités à concevoir un projet spécial d'action avec un but et des paramètres particuliers. Cette conception liée à cette action constitue donc une *réflexion avant l'action*. Puis, *pendant* tout le cours de cette action, qui peut durer quelques semaines, ils reviennent chaque semaine sur ce qui s'est passé dans leur classe et sur ce qui se passe en eux, et mettent leurs observations en rapport avec les paramètres initiaux du projet. Ils font alors de la *réflexion-dans-l'action de longue durée*, utilisant le processus de la *réflexion sur*, car cette réflexion se fait en dehors du feu de l'action. Puis, à la fin du projet, ils reviennent sur l'ensemble de l'action pour faire un bilan. Ils font alors une *réflexion après l'action*, utilisant le processus de la *réflexion sur*. Tel est le premier travail, mais il y a plus. Deuxièmement, lors de la *réflexion pendant l'action* qui a lieu chaque semaine, les praticiens reviennent sur des actions plus brèves qui se sont passées pendant la semaine. Ils font alors de la *réflexion sur et après* ces actions brèves. Ils peuvent aussi préparer une autre action brève, un cours à venir par exemple, faisant alors de la *réflexion sur et avant* ces actions à venir. Troisièmement, les praticiens sont aussi invités à porter une attention particulière à leur *réflexion dans le feu de l'action (réflexion-dans-l'action)* de chaque cours et à revenir en dehors du feu de l'action sur celle-ci, faisant alors ce que Schön appelle de *la réflexion-sur-la-réflexion-dans-l'action*. Ainsi, ils se trouvent à faire *après* une action, de la réflexion *sur* une réflexion qui s'est produite *dans* le feu de cette action et qui relève du processus de *réflexion-dans-l'action* tel que plus défini ci-dessus. Tout cela se fait dans leur journal réflexif.

En outre, la consigne de réfléchir *avant, pendant et après* l'action de chaque cours, à la fin de la semaine, devait certes s'appliquer au projet spécial mais aussi pendant toute la session, attendu que le développement de cette habitude de réfléchir avant, pendant et après une action ne se fait pas nécessairement en quelques semaines. Ainsi, dès le début de la deuxième session, les praticiens devaient commencer à réfléchir *avant* les cours d'une semaine à venir, précisant alors ce qu'ils feraient au cours de la semaine — pourquoi, comment et dans quel but. Puis, *pendant* le déroulement des cours, ils étaient invités à porter une attention particulière à leur *réflexion dans le feu de l'action (réflexion-dans-l'action)*, pour, à la fin de la semaine, revenir *sur* ce qui s'était passé dans l'action de la semaine ou dans leur *réflexion fans le feu de l'action*; ils devaient aussi mettre ces observations en relation avec le contenu de leur réflexion *avant* la semaine ou avec des idées qui sont apparues pendant la *réflexion sur la pratique* mais qui n'avaient pas nécessairement été considérées lors de la *réflexion avant la semaine*. Il en a déjà été question, en effet, dans le cadre théorique : lorsque mise en rapport avec une action, la réflexion se fait *avant, pendant ou après*, mais dans le monde intérieur de la réflexion, le facteur temps n'existe pas ou est du moins flexible. Une idée apparue il y a six mois peut ne pas se présenter lorsqu'on fait une réflexion *avant* une action, mais réapparaître lors d'une réflexion *après* l'action, un lien quelconque s'étant établi à ce moment entre cette idée et une autre liée à l'action sur laquelle on réfléchit, ou entre cette idée et l'action. Ce lien peut d'ailleurs se produire *dans le feu de l'action*, sans qu'il y ait alors de verbalisation et développement, ce qu'on peut faire lors de la *réflexion-sur-la-réflexion-dans-l'action*. En d'autres termes, dans le feu de l'action, un lien peut se créer avec quelque idée apparue des mois auparavant, mais on ne la repère pas nécessairement sur le champ de façon précise. Par la suite, *après* l'action, on revient sur ce qu'on a pu penser dans le feu de l'action et on s'aperçoit qu'il s'agit d'une idée à laquelle on a déjà réfléchi. C'est à ce genre d'événements auquel doit s'habituer un praticien réflexif.

6.11.3 Présentation de l'analyse et des résultats de la session 2

On l'a déjà dit et on le répète, on ne peut tout présenter et tout analyser. Ce serait trop long et trop lourd, vu l'ampleur du corpus de données et le temps dont on dispose. Sont donc

choisis quelques travaux à partir des critères déjà mentionnés, à savoir que ces travaux sont particulièrement significatifs dans l'évolution de la recherche ou qu'ils sont apparus particulièrement aptes à illustrer et à faire comprendre certains concepts et opérations réflexives en fonction d'une démarche type. Ici, dans cette optique seront présentés particulièrement les travaux de deux P, soient P2 et P3, pour des raisons différentes. Dans le cas des travaux de P2, ils répondent aux deux critères : 1) ils se sont révélés particulièrement utiles à l'accompagnement des participants du Groupe 3 à la session 3 de leur démarche, à l'occasion de leur travail de *théorisation*, travail important pour une démarche type; et 2) ils aident à la compréhension de l'opération de *réflexion sur l'action*. Dans le cas des travaux de P3, ils serviront d'exemples au processus de *réflexion avant, pendant et après l'action*, et permettront aussi de montrer comment la *réflexion sur la pratique* peut intervenir dans ce processus.

6.11.4 Rappel du schéma intégrateur de la session 2

Le schéma intégrateur de départ prévoit à la deuxième session :

- un retour en groupe sur le projet d'expérimentation et l'aménagement du projet ;
- la conception d'une grille de réflexion-avant-l'action ;
- la *réflexion hebdomadaire sur l'action*, dans laquelle une attention particulière est donnée à la *réflexion-dans-l'action* et, si possible, *aux schèmes d'action* ;
- la mise en commun bihebdomadaire de la réflexion sur l'action en petits groupes réflexifs.

6.11.5 Le projet d'expérimentation et la grille de réflexion avant l'action

Chaque praticien fut invité à préparer à la fin de la première session (celle de *réflexion sur la pratique*) un projet particulier où il pourrait expérimenter quelque chose dans ses cours de la session suivante. Certes, il s'agissait de consacrer quelques semaines à ce projet et non pas toutes les 45 ou 60 heures du cours, puisqu'il y a des activités et des évaluations qu'il faut nécessairement faire dans un cours en fonction des devis et qui peuvent ne pas correspondre à ce qu'on avait projeté de faire.

Ce projet d'expérimentation pourrait être l'occasion de la préparation d'un canevas réflexif spécial, appelé *canevas de réflexion avant l'action*. En d'autres termes, l'action est le projet lui-même, mais avant de s'y livrer, on le prépare, tentant de préciser ce qu'on veut faire, et pourquoi on veut le faire. Ce canevas peut alors servir de soutien et de référence lors de la réflexion *pendant* tout le cours de l'action, soit lors de *la réflexion sur l'action* en fin de chaque semaine, et lors de *la réflexion dans le feu de l'action* de la classe. Il peut aussi être revu lors d'une *réflexion après l'action*, en fin de projet.

6.12 Un cas particulier et particulièrement significatif pour la recherche : le cadre de pratique de P2

Une praticienne du Groupe 1 a conçu le projet, pendant la *réflexion sur la pratique* et plus exactement à la rencontre 7, de se donner un *cadre de pratique*. Elle a voulu que ce cadre repose sur certains principes particulièrement importants découverts lors de la *réflexion sur la pratique* et qu'il intègre de nouvelles informations relativement à l'approche par compétences, telle qu'expliquée par Philippe Joannert.

Or, remarquons d'abord à propos de ce projet de cadre de pratique de P2 qu'il a été particulièrement significatif pour la recherche en ce qu'il a montré que : 1) un P peut, à partir de *principes* découverts lors de la session de *réflexion sur la pratique*, concevoir une action qui lui permet de mettre en œuvre ces principes lors de la session de *réflexion dans et sur l'action*; 2) ce P peut concevoir avant cette action un *canevas de réflexion sur une action* ; 3) il peut développer ce canevas au cours de cette action, pour 4) parvenir enfin à la production d'un *cadre de pratique* qui pourrait par la suite lui servir dans son travail de praticien de l'enseignement. Mais il y a plus. En effet, le cadre de pratique de P2 a servi à l'accompagnateur de référence pour le soutien aux praticiens des Groupes 2 et 3 dans leur session de *réflexion dans et sur l'action*, et pour l'aide aux praticiens du Groupe 3 dans leur travail de *théorisation* réalisé à la session 3 de leur démarche. Il constitue donc la base la plus importante des résultats de ce projet. Or, comment tout cela s'est-il passé ?

1) Au début de la session 2, P2 a d'abord constitué un cadre d'analyse de l'émergence d'une compétence en philosophie à l'aide de la théorie du développement d'une compétence de Philippe Joannert. Ce cadre d'analyse devait lui servir à l'organisation d'une situation qui favoriserait l'émergence de cette compétence, mais aussi à la reconnaissance de cette émergence. 2) L'accompagnateur, réalisant que ce cadre était intéressant, mais ne constituait pas un canevas de réflexion sur une action mais plutôt un cadre d'analyse d'une compétence, le souligna à la praticienne et les deux eurent alors l'idée d'un *canevas de réflexion avant l'action* du projet qui mettrait en rapport les trois composantes d'une action qui sont : les variables gouvernantes, les stratégies et les résultats. 3) La praticienne réalisa ensuite un premier *canevas de réflexion avant l'action*, 4) continua de développer son cadre d'analyse de la compétence mais aussi ce canevas réflexif pendant la session 2, pour 5) parvenir, à la fin de la session, à produire un cadre d'analyse de la compétence plus développé et un *canevas de réflexion après l'action* du projet un peu plus précis que le *canevas de réflexion avant l'action*, ajusté en fonction de ce qu'elle avait observé pendant la réalisation du projet. 6) À la session 3, session de *retour sur la réflexion sur la pratique et sur l'expérimentation*, elle s'est servie de la forme de son *canevas de réflexion après l'action* pour en faire un *canevas de réflexion sur la pratique*, et ainsi tenter de réaliser son projet conçu lors de la session de *réflexion sur la pratique* de se donner un *cadre de pratique*. En fait, elle a intégré au cadre de *réflexion après ou sur l'action* ce qu'elle avait pensé pendant la *réflexion sur la pratique* et ce avec quoi elle était encore en accord à la suite de l'expérimentation ou ce qu'elle avait pu découvrir d'autre pendant cette expérimentation, ce qui lui a donné son *cadre de pratique*. Plus précisément, ce à quoi elle est arrivée est un *canevas de réflexion sur la pratique* du cours *Conceptions de l'être humain*, deuxième cours de la séquence où elle a effectué son expérimentation, mais comme elle le remarque elle-même, nombre d'éléments de ce canevas s'appliquent à l'enseignement des trois cours de philosophie de la formation générale. On peut alors affirmer qu'il s'agit là pour elle d'un *cadre de pratique*, car elle n'aura en fait qu'à l'adapter aux deux autres cours.

Ce travail de P2 fut, comme on l'a dit précédemment, très important pour cette recherche, car 1) son *canevas de réflexion après l'action* de deuxième session a servi de modèle pour

l'accompagnement de la session 2 des Groupes 2 et 3, et 2) son *cadre de pratique* a servi de modèle pour l'aide aux praticiens du Groupe 3, qui ont voulu développer un tel cadre, qu'on a appelé *théorisation de ma pratique* et qui est un résultat très important de cette recherche. Aussi dira-t-on que P2 a fait œuvre d'*innovation* et qu'elle a grandement contribué à donner à cette recherche une nature de *recherche développement* axée sur la création et le développement de concepts (Van Der Maren, 1996), en permettant la création de nouveaux outils issus de certains énoncés théoriques. En fait, c'est à l'occasion du travail de P2, qu'on a réalisé la pertinence d'utiliser les concepts de variables gouvernantes, stratégies et résultats, pour construire le canevas de réflexion sur l'action, et la production de ce canevas est très certainement un des résultats les plus importants de cette recherche.

6.12.1 Le travail de P2

Dans la section qui suit sera présenté entièrement le travail de P2 lors des sessions 2 et 3 de la démarche. On fera aussi avant cette présentation un bref retour sur la réflexion à laquelle P2 s'est livrée à la session 1 de la démarche. Cette introduction devrait favoriser la compréhension du développement du travail réflexif, qui s'est déroulé pendant trois sessions consécutives. Ces trois sessions sont : *réflexion sur la pratique, réflexion dans et sur l'action, retour sur les deux sessions antérieures* et développement de la réflexion dans le but de poursuivre l'action professionnelle future.

6.12.1.1 Retour sur la réflexion sur la pratique de P2

Lors de la *réflexion sur la pratique*, la praticienne a réfléchi sur elle-même en tant que praticienne de l'enseignement de la philosophie au collégial. C'est ce qu'on a appelé la *question identitaire*, question fondamentale en pratique réflexive : qui suis-je, moi, par rapport à ce travail ? Elle a aussi réfléchi, avec sa partenaire de discussion qui est elle aussi enseignante de philosophie, sur leur discipline, sur ce qu'elle est, ce qui la distingue des autres. Qu'est-ce que la philosophie ? se sont-elles demandé. P2 s'est aussi penchée, là encore conjointement avec sa partenaire, sur la question de la pratique de sa discipline :

qu'est-ce donc que faire de la philosophie ? Quelle est cette action de philosopher ? Qu'est-ce que philosopher ? se sont-elles demandé. Elle a aussi porté son attention, toujours avec sa partenaire, sur ce que sont les étudiants auxquels elles ont affaire. Comment se comportent-ils, quelles sont leur difficultés ? Elle s'est demandé ce qu'elle veut leur enseigner, elle, personnellement, à ces étudiants. Elle a aussi fait porter la discussion sur la situation de travail, ce qu'on a appelé le contexte pédagogique, avec ses demandes, ses obligations, son approche par compétence. Et d'ailleurs, qu'est-ce donc que cette approche ? Cette question-là, elle se l'est aussi posée, de même qu'elle s'est demandé pourquoi elle a bouleversé tant de praticiens de l'enseignement de la philosophie. P2 a regardé comment elle-même a réagi à l'instauration de cette approche et ce qu'elle en a fait dans son action au cours des dernières années. Puis, s'étant aperçue qu'elle ne comprenait toujours pas bien ce dont il s'agissait, elle s'est informée, ce qui l'a d'ailleurs amenée à se rendre compte que son questionnement à l'égard de cette approche était tout à fait justifié puisque l'application qui en fut faite, dans l'enseignement de la philosophie tout au moins, ne répondait que de façon très partielle à la conception qu'en ont aujourd'hui les sciences de l'éducation. En d'autres termes, l'approche elle-même a été mal comprise et mal présentée du moins dans le département de P2, et chose surprenante, le propre questionnement de cette praticienne allait dans le sens de ce qu'en affirme aujourd'hui la science.

6.12.1.2 Le travail de P2 à la deuxième session de la démarche

Début de la session 2

1) D'abord, dans un petit texte extraordinairement synthétique et précis, P2 résume le cheminement de la session 1, ce qui l'amène à une question.

P2 : Projet de Cadre de pratique

Exercice d'approche réflexive

En tenant compte du fait que je me considère comme une philosophe enseignante (les termes étant pris dans cet ordre) tendue entre « le souci du vrai et celui de la personne qui y accède », entre le fait d'assumer « l'impérieuse nécessité philosophique de fonder la valeur du connaître et

d'assigner des limites à notre connaissance », entre la nécessité de « faire cohabiter une intention qui ne trouve son sens qu'à l'épreuve de l'absolu et des activités qui travaillent nécessairement dans le relatif »², je dois, dans un souci personnel de cohérence et d'organisation, me demander d'abord : Qu'est-ce que philosopher ? Quelle en est la base, le fondement ? Quel en est l'objectif ? Comment y arriver en fonction des élèves que j'ai le désir de voir cheminer dans ce tracé que je me dois de définir ? Quelles sont les habiletés, les capacités que doit utiliser l'apprenti philosophe afin de construire les compétences (lesquelles?) qui émergeront de cet acte de philosopher ?

Si ces « compétences » ne se développent que dans le « faire en situation », quelle est cette situation dans laquelle l'élève pourra « faire acte de philosopher » ?

2) Ensuite, à l'aide du vocabulaire de la science actuelle en matière de compétence, tel que présenté par Philippe Joannert, la praticienne commence par relever des éléments qui pourraient être impliqués dans la construction d'une compétence qu'elle voudrait les étudiants construire eux-mêmes. Elle en fait un tableau.

En résumé, selon Joannert, le développement d'une compétence implique chez celui qui la développe des capacités et des habiletés. À l'extérieur de lui existent des savoirs, des instruments et des gens avec lesquels il interagit. Les deux éléments, soit la personne et son environnement, sont en relation. C'est ce qu'on appelle la socioconstruction. Dans une situation donnée se développe dans une personne, en fonction de la situation, une compétence dite virtuelle, laquelle peut ensuite se manifester en tant que compétence effective. En effet, il peut par la suite y avoir transfert ou utilisation de la compétence développée en d'autres situations (P. Joannert, 2002).

² *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, M. Tozzi, P. Bélanger, M. Benoît, pages 6 et 7, Introduction de P. Meirieu.

P2 :

CONSTRUIRE L'HUMANITÉ DANS L'HUMAIN.

Voilà un bel objectif pour la philosophie. Il s'agira ici de la compétence que je voudrais voir se construire chez mes élèves. Petit à petit, sans oublier d'où ils viennent, qui ils sont, quelles sont les « connaissances » qu'ils possèdent.

Si la situation philosophique fait émerger la compétence (située, nécessairement), cette situation tiendra compte de :

| HABILETÉS | CAPACITÉS | TRAMES CONCEPTUELLES | COMPÉTENCES VIRTUELLES | COMPÉTENCES EFFECTIVES |
|--|-----------------------|---|--|--|
| avoir une maîtrise suffisante de la langue française | se faire une idée | l'être humain | s'exprimer clairement | résultat, chez l'élève, en terme de nouvelles connaissances, de ce qui a été mis en place dans le cours |
| avoir une connaissance minimale du vocabulaire philosophique | l'exprimer clairement | le bon humain? la bonne action? (le bien, le mal) | communiquer de façon à être compris | différente pour chaque élève selon d'où il vient et comment il s'est intégré dans la situation |
| reconnaître de quoi on parle (contexte du cours) | écouter l'autre | l'humain rationnel | débattre (comparer, évaluer, justifier) une idée | pouvoir, dans les différentes situations de sa vie, reconnaître, exprimer clairement et suffisamment sa position |
| connaître ses connaissances | comprendre l'autre | la perception sensible | devenir plus humain | reconnaître, dans toutes les situations de sa vie, les multiples facettes d'un même problème |

| | | | | |
|---|--|---------------------|--|--|
| donner du sens | faire des liens entre les idées | l'humain conscient | | |
| connaître certaines ressources (outils) | se référer à ses connaissances et les utiliser | l'humain en société | | |
| | effectuer pour la première fois certains exercices (faire preuve de courage) | la culture | | |
| | conceptualiser | la nature | | |
| | utiliser certaines ressources | le travail | | |

3) Puis, la praticienne se demande comment elle veut s'y prendre pour développer cela. Elle définit alors la situation d'apprentissage.

P2 :

Le projet commence dès le début de la session par 1) une préparation des étudiants à ce qu'ils devront mettre en place à partir de la quatrième semaine jusqu'à la douzième semaine inclusivement. Après avoir préparé les élèves à comprendre et à utiliser les différents concepts liés à l'être humain ainsi qu'aux auteurs qui les ont développés, 2) les élèves devront lire, discuter, construire un argumentaire sur un sujet de leur choix. 3) Ensuite, ils devront défendre leurs idées et les opposer à celles des autres dans le cadre d'un débat structuré.

Démarche prévue

Les élèves préparent un thème proposé par la professeure.

Par exemple : Débat numéro 1 (semaine 4) : approche chrétienne / évolutionniste

L'homme est-il un animal?

Débat numéro 2 (semaine 6) : approche rousseauiste / marxiste

L'homme est-il un être social?

Débat numéro 3 (semaine 9) : approche freudienne / sartrienne

L'homme est-il un être de désir? Un être conscient?

Dernier exposé (semaine 12) : Choix d'un seul sujet par les différentes équipes, préparation et présentation.

Voilà comment cette situation d'apprentissage s'intègre au plan de cours. Plus précisément :

La classe est divisée en quatre équipes en fonction de la position des élèves sur le sujet. Individuellement, les élèves lisent les textes qui leur ont été distribués. Certaines équipes soutiennent une position, d'autres s'y opposent : il y a deux équipes Pour et deux équipes Contre.

1^{er} débat : En équipe, ils préparent une argumentation qui appuie la position présentée dans leurs textes. Les deux équipes Pour échangent leurs informations. Les deux Contre font de même.

Les deux équipes élargies choisissent chacune quatre représentants qui défendront la thèse de l'équipe. Deux équipes débattent donc sur la place publique (qui est le lieu de la classe). Les autres observent et prennent des notes. 15 minutes sont accordées à chaque équipe pour présenter leur position, définir les concepts et exposer quelques arguments. Les questions sont prises en notes par l'autre équipe et serviront à préparer le débat à venir.

De leur côté, les élèves qui observent prennent des notes, font des commentaires écrits et soulèvent des questions qui seront rapportées à la fin du débat. Ces questions serviront à préparer la dissertation finale. (Elles peuvent être écrites au tableau ou par un élève qui tient le rôle de secrétaire.)

Les deuxième et troisième débats se déroulent de la même façon, mais portent sur des sujets différents.

Dernier débat : Les élèves se préparent dès la 9^e semaine à l'exposé final qui a lieu à la 12^e semaine. Ils ont le travail suivant à faire : choix d'un thème, formation des équipes, recherche et préparation. C'est à partir de ce travail qu'ils formuleront la question sur laquelle ils devront dissenter à la fin de la session.

Semaine 13 : Les élèves reviennent, lors d'une plénière, sur leur expérience. Ils réfléchissent à ce que cela leur a apporté, peut-être même à ce que cela a pu changer dans leur vie.

Questions :

1 : Comment cet exercice peut-il aider à construire l'humanité de ces humains ?

Par l'amorce d'un recul par rapport à l'exercice qu'ils ont fait et à l'impact que cela peut avoir dans leur vie.

2 : Comment vérifier l'adéquation entre la compétence virtuelle de départ et la compétence effective chez l'élève ?

On pourrait demander aux élèves ce qu'ils ont retenu :

- 1) de l'échange lors de la construction de savoirs au début de l'exercice et de la façon dont cela se manifeste dans leur vie quotidienne ;
- 2) de la présentation des auteurs et des thèses défendues, de l'accueil qui leur a été réservé et de la façon dont, dans leur vie, ils peuvent reconnaître et appliquer ce qu'ils ont appris de ces auteurs ;
- 3) des débats et du changement que cela a pu produire dans leur attitude à l'égard des autres et dans leur comportement en général ;
- 4) de ce que cela a changé dans leur conception de l'être humain en général et dans leur façon de voir les autres plus particulièrement.

Finalement, croient-ils qu'ils sont plus humains après tout ce qu'ils ont vu dans le cours?

En début de session, plus précisément après le 1^{er} cours de la session et avant même de leur donner quelques informations que ce soit sur un auteur ou une conception d'auteur, les élèves pourraient :

- demander à sept personnes de leur entourage la question suivante: « Quels sont les critères qui décrivent le mieux l'être humain selon vous ? » ;
- décrire la personne qui répond à la question à l'aide de critères généraux constitutifs de l'être humain ;
- établir un ordre de priorité dans les critères donnés par les individus ;
- proposer une définition d'ordre général.

Il s'agit donc, autrement dit, de faire un premier travail de définition, allant *du particulier au général*, en partant d'une situation personnelle.

Ensuite viennent les présentations de concepts et théories philosophiques et les débats.

En finale, les élèves effectuent un retour à leur situation personnelle en voyant comment ce travail a pu s'y intégrer ou comment il pourrait s'y intégrer.

Commentaire :

On peut déjà dire que, si la praticienne a affirmé lors de la *réflexion sur la pratique* que certaines des actions de sa pratique manquaient de définition, ce ne sera pas le cas de ce qu'elle fera avec les étudiants dans cette expérimentation.

4) Au début de la session d'expérimentation (session 2), la praticienne rencontre l'accompagnateur pour discuter avec lui de son premier essai de cadre de pratique. En

discutant, on remarque que cela est bien puisqu'il y a effectivement, dans le cadre, des habiletés, capacités et compétences virtuelles, plusieurs choses qui peuvent être impliquées dans l'acte de philosopher, que les concepts sont bien de l'ordre des savoirs disciplinaires. Aussi, la colonne compétence effective montre quelque chose qui est de l'ordre d'un résultat « réel » chez l'étudiant, ce qu'on espère produire chez lui, ce qui s'y développera et qu'il pourra utiliser en d'autres situations, faisant ce qu'on appelle du transfert. Mais cela constitue davantage un cadre d'observation de la compétence qu'un *cadre de réflexion sur l'action* de et pour la praticienne. Ne pourrait-on pas alors en concevoir un autre qui montrerait comment elle veut s'y prendre (ses stratégies), pourquoi elle veut s'y prendre ainsi (ses principes, ses raisons) et ce qu'elle vise, (les résultats visés) ou ce à quoi l'action devrait mener ? D'ailleurs, presque tout est déjà présent dans ce cadre d'analyse d'une compétence. Il s'agirait alors juste de le remodeler, de façon à ce qu'il soit plus près de la pratique réflexive. En d'autres termes, une action comprend des variables gouvernantes, des stratégies, et des résultats, comme on en a assez souvent parlé lors de la *réflexion sur la pratique*. Pourquoi alors ne pas se servir de ces trois composantes de l'action pour faire un *cadre de réflexion sur l'action*, en déterminant donc les principaux résultats visés, les principales stratégies utilisées, et ce qui se trouve à la base, soit les principes d'action, les raisons pour lesquelles on choisit telle stratégie plutôt que telle autre, pourquoi on veut produire tel résultat plutôt que tel autre ? D'ailleurs, on pourrait même essayer d'articuler tous ces éléments sous forme de raisonnement : parce que je pense cela, alors on fera ainsi et dans tel but, en fonction de telle visée ou résultat souhaité.

5) La praticienne prépare alors un *premier canevas de réflexion sur l'action*, que voici :

| PRINCIPES (variables gouvernantes) | STRATÉGIES UTILISÉES | RÉSULTATS VISÉS |
|--|---|--|
| Parce qu'ils doivent être informés et formés pour utiliser des savoirs philosophiques dans les débats. | La professeure informe les élèves de différentes conceptions et explications de la naissance de l'humain. | Qu'ils voient que plusieurs ont déjà réfléchi sur le sujet |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Parce que l'enseignement de la philosophie va du général au particulier et du particulier au général.</p> | <p>L'animatrice présente le sujet, conceptualise, soulève des questions sur le sujet et dessine des pistes de discussion.</p> | <p>Qu'ils soient préparés à la lecture de textes philosophiques, qu'ils soulèvent eux-mêmes des questions à partir de ces textes.</p> |
| <p>Parce que je veux qu'ils sachent quelque chose des théories philosophiques et que j'aime expliquer des théories.</p> | <p>La professeure fait lire et explique des textes philosophiques de différents auteurs et de différentes époques.</p> | <p>Qu'ils acquièrent et développent la compréhension et la maîtrise du vocabulaire philosophique.</p> |
| <p>Parce que je veux qu'ils s'approprient le sujet.</p> | <p>Les élèves échangent sur le sujet, pour en arriver à un consensus.</p> | <p>Qu'ils expriment des idées personnelles et qu'ils prennent position personnellement sur des idées d'auteurs, et qu'ils fassent l'expérience de la concession et de l'accord — ce qui montre la nécessité d'être clair, de définir, de nuancer ses idées.</p> |
| <p>Parce que je pense qu'on peut apprendre des principes de la rationalité par l'expérience et ainsi pouvoir transférer par la suite à d'autres situations.</p> | <p>Qu'ils débattent à l'aide d'arguments rationnels sur une position déterminée par la professeure.</p> | <p>Qu'ils expérimentent la rationalité dans un débat et apprennent le lien thèse et objection.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Parce qu'ils peuvent être agités parfois.</p> | <p>Former un cercle de discussion contrôlée.</p> | <p>Qu'il y ait de l'ordre dans la discussion, que ça fonctionne.</p> <p>En général : Travail d'expression orale qui développe l'argumentation.</p> <p>Prise de conscience du sérieux de la discussion philosophique.</p> |
|--|--|--|

On constate alors qu'il est un peu difficile d'articuler raisons, stratégies et résultats espérés, mais que ça donne une bonne idée de l'action ou du moins de la représentation qu'on en a. De plus, ce *canevas de réflexion sur l'action* favorise le retour à des idées conçues et développées lors de la *réflexion sur la pratique*.

6) À la suite du premier débat, la praticienne écrit ceci :

Réflexion sur et appréciation de l'exercice en classe, 10 février 2004
DÉBAT numéro 1

Avant le débat

Les élèves travaillent en équipe à préparer les arguments qui leur serviront lors du débat. Quelque chose cloche. Le sujet — approche spirituelle de l'origine de l'être humain contre approche naturaliste de l'origine de l'être humain — est trop vague. L'approche spirituelle, qui repose sur la chrétienté et l'existence de Dieu, est trop spécifique pour permettre de développer des arguments aisément.

Le sujet aurait peut-être dû être : L'être humain n'est-il qu'un animal ? ou L'être humain est-il seulement un animal ?

Pendant le débat

- Les équipes qui devront débattre sont en place. Les élèves spectateurs aussi.
- La première équipe présente sa thèse et apporte quelques arguments.
- La seconde fait de même.
- Puis les questions fusent à propos d'un aspect ou de l'autre de la présentation.

- Il est difficile de sortir de l'argument de l'existence de Dieu pour ceux qui défendent l'approche spiritualiste.
- Par contre, les tenants de l'approche spiritualiste ont réussi à trouver des failles dans la position naturaliste.
- Le débat va bon train malgré la difficulté d'éviter les répétitions.
- Les spectateurs ont envie de participer, de répondre aux questions, d'en poser.
- Après 40 minutes de débat, je demande aux équipes si elles sont prêtes à ouvrir le débat à la salle. C'est ce que nous faisons.
- Je distribue les tours de parole bien que les élèves auraient aimé, dans plusieurs cas, dialoguer, se répondre l'un l'autre. C'est l'élément frustrant d'un débat où plusieurs participent.

Appréciation de l'exercice

Pendant tout l'exercice, j'observais les élèves échanger leur point de vue avec sérieux et respect.

- J'avais un grand plaisir à les voir débattre. À quelques reprises, j'ai eu l'idée d'intervenir, de relancer le débat, d'en modifier l'orientation. Je ne l'ai pas fait. Il est trop facile, si on intervient, de garder le contrôle de la discussion. Je voulais les laisser se débrouiller.

- Pendant le débat entre les deux équipes, les autres étaient silencieux et attentifs. Ils suivaient les idées et y réagissaient physiquement : grimaces, tapes sur le front, regards interrogateurs...

- Je suis sorti de cette expérience enthousiaste! Je le leur ai dit à plusieurs reprises. Quel plaisir! Participation, sérieux dans le jeu, appropriation de la thèse et justification la plus rationnelle possible, respect des autres dans leurs idées et expressions de ces idées, autonomie dans l'exercice, plaisir, commentaires constructifs sur les débats, etc.

À la suite du premier débat, la praticienne fait aussi ce tableau qui rend compte de premières observations relativement au développement de la compétence.

Exercice et trame conceptuelle : débat 1

| EXERCICES ET TRAMES CONCEPTUELLES | COMPÉTENCES VIRTUELLES | HABILETÉS | CAPACITÉS | COMPÉTENCES EFFECTIVES |
|---|---|--|--|--|
| Débat numéro 1 : L'humain est-il seulement un animal? | Informar les élèves sur différentes conceptions et explications de la | Maîtriser la langue comme outil d'expression orale et écrite. Cette habilité est | Ils ont de la facilité à se faire une idée. Et même trop, peut-être. Par contre, | Quelques élèves m'ont donné leur appréciation du débat. Ils sont très satisfaits de leur |

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| <p>Approche spiritualiste de l'origine contre approche naturaliste de l'origine.</p> | <p>naissance de l'humain.</p> <p>Lire et comprendre des textes philosophiques de différents auteurs et de différentes époques.</p> <p>Développer la compréhension et la maîtrise du vocabulaire philosophique.</p> <p>Échanger sur le sujet, en arriver à un consensus.</p> <p>Débattre à l'aide d'arguments rationnels sur une position déterminée par la professeure.</p> | <p>souvent insuffisante. Le vocabulaire usité est déficient et c'est encore plus difficile en ce qui concerne le vocabulaire philosophique.</p> <p>Il est supposé que les élèves ont une méthode de travail efficace. Les élèves n'ont pas de méthode efficace dans la préparation du débat. Cela entraîne un manque de cohérence.</p> <p>Vérifier l'habilité à remettre en question ce qui est essentiel. Ce type de questionnement n'est pas naturel ou alors c'est la généralisation qui ne l'est pas. L'élève ne formule pas les questions philosophiquement. La recherche sur le sens est un apprentissage.</p> <p>Quels sont les outils de recherche qu'ils utilisent? Comment s'y prennent-ils? Internet en est la première source et les textes ne sont pas évalués avec profondeur. Lire avec un crayon leur est à peu près inconnu.</p> | <p>ils ont de la difficulté à l'exprimer clairement.</p> <p>Il faut travailler à leur donner des outils afin de bien réfléchir. La préparation intellectuelle et conceptuelle laisse à désirer. Quel est le thème? Comment peut-on le reformuler? Quels en sont les présupposés, les conséquences? Où aller chercher des informations? Comment? Que doit-on retenir? Quoi écrire? Etc.</p> <p>Le questionnement sur le sens leur vient à l'usage. La discussion et les échanges en classe sont excellents pour développer cette capacité.</p> <p>La capacité à effectuer une recherche efficace est lacunaire. Il faut travailler sur les méthodes et les outils, mais en contexte, dans un but clair et simple. Débats, critique, exposé, etc.</p> | <p>expérience. Ils suggèrent même des modifications à la formule de sorte que tous puissent participer.</p> |
|--|---|--|---|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | Les élèves comprennent bien la situation contextuelle du cours. Ils acceptent, pour la plupart, de ne pas comprendre le sens de tout ce qu'ils font. | | |
|--|--|--|--|--|

Ainsi, la praticienne fait-elle une réflexion avant, pendant et après l'action du premier débat.

7) Avant le second débat :

DÉBAT Numéro 2 (avant l'action du débat)

L'être humain est-il libre en société?

Formez des équipes après que les élèves ont répondu à la question : Selon vous, l'être humain est-il libre? Oui ou non. Oui : Rousseau ; non : Marx.

Individuellement, formulez autant d'arguments valables que vous le pouvez. Écrivez les clairement sur une feuille bien identifiée.

En équipe échangez vos arguments, discutez rapidement. Ne conservez que les plus pertinents.

Nouvelle formule

Un animateur ou animatrice donne les tours de paroles, ramène à l'ordre.

Un élève vérifie le temps.

Quatre observateurs ou observatrices prennent des notes sur le débat, les questions et les réponses.

Sept pour et sept contre.

Le tour de parole est limité à trois minutes par personne.

La parole est donnée en priorité à ceux qui n'ont pas encore parlé.

Les participants ont préparé leurs arguments et en ont remis une copie claire à l'animatrice (animateur).

Après le débat, individuellement, tous écrivent leurs commentaires sur l'exercice et me remettent la feuille avant de partir.

8) À la suite du second débat :

DÉBAT numéro 2 (après l'action du débat)

Nous avons lu en classe les textes au programme et les élèves ont répondu à la question : « Pourquoi les écoles sont-elles construites comme des prisons? » (idée tiré du livre de Michel Onfray; *Antimanuel de philosophie*)

En classe, au début du cours, ils répondent à la question : « Selon vous l'être humain est-il libre, oui ou non? » Cela me permettra de former les équipes sur le thème de : « L'être humain est-il libre en société? »

Une étudiante au doctorat avait été invitée à venir chercher leur opinion sur le sujet de sa recherche sur la famille. Cette activité a pris une heure. Nous avons donc manqué de temps pour nous préparer suffisamment au débat.

Toute la partie individuelle a été escamotée. De plus, les équipes étaient constituées de trop d'élèves pour que le fonctionnement soit efficace selon le temps alloué.

J'ai joué le rôle d'animatrice du débat, étant donnée la préparation des élèves. J'étais accompagnée d'un élève qui donnait le tour de parole et vérifiait le temps de parole. Ce dernier ne veut plus jouer ce rôle. Il préfère participer au débat.

Trois preneurs de notes ont bien fait leur travail. C'est une idée à garder.

Réflexion et appréciation de l'exercice en classe du 24 février

Les équipes étaient formées de sept pour et de neuf contre.

Les tours de parole étaient de trois minutes par personne. Ce laps de temps a été renégocié à l'intérieur du débat et permettait à la personne qui avait la parole d'accepter des intervenants dans ses trois minutes. Intéressant!

La parole était donnée en priorité à ceux qui n'avaient pas encore parlé. Les participants n'ont pas remis une copie claire à l'animatrice puisqu'ils n'ont pas eu le temps de le faire.

J'ai conservé les commentaires des élèves afin de les consulter au besoin. Ils sont en général positifs.

Exercice et trame conceptuelle : débat 2

| EXERCICES ET TRAMES CONCEPTUELLES | COMPÉTENCES VIRTUELLES | HABILETÉS | CAPACITÉS | COMPÉTENCES EFFECTIVES |
|-----------------------------------|------------------------------------|---|---|------------------------|
| Débat numéro 2 | | Reconnaître et posséder les éléments | Ils peuvent soutenir une idée, surtout celle | |
| Approche de | Conceptualiser les termes contenus | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p>Rousseau contre approche de Marx.</p> <p>L'être humain est-il libre en société?</p> <p>Trois sous-questions :</p> <p>L'être humain est-il libre?</p> <p>Est-il un être social ou solitaire?</p> <p>Sommes-nous tous égaux?</p> | <p>dans la question.</p> <p>Compréhension des textes à l'étude.</p> <p>Reconnaître les idées qui concernent la question et pouvoir les analyser d'un point de vue personnel (définir, critiquer, donner des arguments et des exemples pertinents, etc.).</p> <p>Prendre une position personnelle et la défendre rationnellement dans un débat.</p> <p>Écouter et respecter les autres.</p> | <p>nécessaires pour conceptualiser des termes.</p> <p>Un bon nombre n'a pas d'idée de ce que signifie le terme conceptualiser et ne sait donc pas réfléchir philosophiquement sur un thème.</p> <p>Certains ont cette habileté à faire des liens plus rapidement que les autres. Il faut donc le développer pour ces derniers.</p> <p>Cette fois-ci, il n'y a pas de recherche à faire, la réflexion vient de la lecture des textes. Jusqu'où peuvent-ils développer leur pensée, créer des liens entre Rousseau, Marx et leur propre réalité?</p> <p>Rester cohérent dans la position que l'on défend, l'argumentation que l'on soutient.</p> | <p>qu'ils défendent, mais sans réflexion préalable, ils ne pensent même pas aux autres possibilités.</p> <p>Ils sont sensibles aux idées que les autres amènent et sont prêts à les accepter lorsqu'elles leur dévoilent d'autres horizons. Si ces idées n'apportent rien de neuf, ils tentent de les démolir. Mais c'est déjà de l'argumentation.</p> <p>On peut dire que certains sont entêtés dans la défense de leur point de vue. Cela serait plutôt une fermeture qu'une ouverture.</p> | |
|---|--|--|--|--|

Ainsi, la praticienne fait-elle une réflexion avant, pendant et après l'action du second débat.

9) Avant le troisième débat :

DÉBAT Numéro 3 (avant l'action du débat)

La conscience est-elle un gage de liberté ?
(objectif théorique)

Les élèves forment des équipes après avoir secrètement (sur papier) fait un choix entre l'approche freudienne et l'approche existentialiste. Le partage des votes est la base qui sert à former les équipes.

Quatre équipes de quatre ou cinq élèves sont formées, deux pour chacune des approches. Les équipes discuteront à tour de rôle sur des thèmes différents.

Des textes ont été distribués aux équipes selon la position théorique qu'ils doivent préparer. Un résumé des grandes idées des textes et la formulation de trois questions doivent être faits pour le cours suivant. C'est à partir de cette lecture que les élèves prépareront leur présentation et leurs réponses.

En classe, après le travail d'équipe, les thèmes sont donnés. Les élèves devront expliquer la théorie à partir de ces thèmes. Dans le cas qui nous intéresse, la situation de la femme est le thème central.

Ceux qui n'ont pas fait le travail de préparation demandé vont le faire à la bibliothèque pendant que nous débattons.

La première équipe devra la préparer à partir de la citation de Simone de Beauvoir, qui a écrit : « *On ne naît pas femme, on le devient.* »

La deuxième équipe travaillera à partir de la citation de Freud, qui a écrit :

« *La femme reconnaît le fait de sa castration et avec cela elle reconnaît aussi la supériorité de l'homme et sa propre infériorité.* »

Un texte sur le sujet est distribué à toutes les équipes.

10) À la suite du troisième débat :

Réflexion sur et appréciation de l'exercice en classe du 30 mars

DÉBAT numéro 3 (après l'action du débat)

Les élèves ont préparé leur position. Ils ont eu quelques minutes au début du cours pour échanger et mettre le point final à leur préparation. Ils ont une courte présentation à faire (cinq minutes pour chaque équipe) sur le sujet en fonction du thème. Les équipes, tirées au hasard, s'installent. Les observateurs aussi.

La présentation de la théorie est restée au niveau de la théorie. Les élèves ont eu de la difficulté à intégrer et à partir du thème qui était amené, dans ce cas-ci la femme.

La question de la liberté et de la détermination, et celle de la conscience et de l'inconscience n'ont pas été approfondies.

Les élèves, pour la grande majorité, étaient soit dans la discussion, soit dans l'observation. Ils étaient présents.

On peut observer, chez les élèves, une certaine lassitude pour la formule. Il est probable que deux débats seraient suffisants, leur préparation pouvant intégrer différentes étapes.

Conceptualisation, recherche, énoncé des idées intéressantes, illustration par des exemples concrets et contemporains.

Un élève volontaire par équipe est chargé de prendre des notes sur les questions soulevées lors du débat. Il en rendra compte 10 minutes après le début du débat.

C'est une très bonne idée, par contre les élèves devraient être plus que deux. Ou alors, ce pourrait être le travail des observateurs-scripteurs qui seraient choisis au hasard toutes les 10 minutes pour faire un petit compte-rendu.

30 minutes sont allouées à chaque débat.
30 minutes qui débordent toujours un peu.

Les tours de parole étaient de deux minutes par personne. Dans ce laps de temps, la personne qui a la parole peut permettre à un intervenant de son choix de lui répondre, toujours dans l'espace des deux minutes.

La parole était donnée en priorité à ceux qui n'avaient pas encore parlé. Un appel était fait à ceux qui ont la parole facile d'inviter les membres timides de leur équipe à intervenir. Par exemple en demandant : « Aurais-tu quelque chose à ajouter? »

Exercice et trame conceptuelle : débat 3

| EXERCICES ET TRAMES CONCEPTUELLES | COMPÉTENCES VIRTUELLES | HABILETÉS | CAPACITÉS | COMPÉTENCES EFFECTIVES |
|--|---|--|---|------------------------|
| <p>Débat numéro 3</p> <p>Approche psychanalytique contre approche existentialiste</p> <p>La conscience est-elle un gage de liberté ?</p> <p>Sous-thème : qu'en est-il de la place faite à la femme dans ces conceptions? Répondre à la question à partir de deux citations.</p> | <p>Conceptualiser les termes contenus dans un énoncé en comparant leur emploi chez différents auteurs.</p> <p>Définir et redéfinir.</p> <p>Formuler des questions pertinentes sur le sujet.</p> <p>Discuter dans le respect des autres et de leurs idées.</p> | <p>Reconnaître que l'on possède les éléments nécessaires pour conceptualiser des termes.</p> <p>Beaucoup de travail reste à faire et, considérant l'importance de cet aspect de la réflexion philosophique, il faut que j'y mette plus de temps et que je travaille différemment.</p> <p>Il est difficile d'éliminer les conflits sous-jacents lors des débats. Sarcasme, sous-entendus, prises à</p> | <p>Activité complexe de liaison entre plusieurs éléments.</p> <p>Les éléments théoriques, les exemples concrets, les différents niveaux de réflexion, les pistes qui s'ouvrent, les questionnements qui surgissent, les gens qui ne comprennent pas... Tout cela nécessite une préparation que je n'ai pas encore réussi à leur donner.</p> <p>Ils sont sensibles aux idées que les</p> | |

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | Développer son idée à partir de celle de l'autre. | <p>partie échappent encore trop souvent.</p> <p>Beaux efforts dans ce sens.</p> <p>Rester cohérent dans la position que l'on défend, l'argumentation que l'on soutient.</p> <p>On s'éloigne parfois du sujet, bien que l'on reste dans la théorie.</p> | <p>autres amènent et sont prêts à les accepter lorsqu'elles leur dévoilent d'autres horizons. Si ces idées n'apportent rien de neuf, ils tentent de les démolir.</p> <p>Certains restent entêtés dans la défense de leur point de vue et ne cèdent que difficilement la parole.</p> | |
|--|---|---|--|--|

Ainsi, la praticienne fait-elle une réflexion avant, pendant et après l'action du troisième débat.

11) À la fin de la session d'expérimentation, elle écrit :

À la session H-04, l'exercice lié à la recherche consistait, justement, à mettre en place la discussion sous la forme de débats. Trois débats ont ainsi été faits avec, chaque fois, des changements apportés après consultation des élèves. Il s'agissait alors du deuxième cours de philosophie, le 340-102-03. Je n'ai pas encore atteint la forme idéale du débat, c'est pourquoi je remets un *canavas de réflexion sur l'action* que je juge incomplet.

Canavas incomplet de réflexion sur l'action

| PRINCIPES (variables gouvernantes) | STRATÉGIES UTILISÉES | RÉSULTATS ESPÉRÉS |
|--|--|---|
| <p>Parce qu'ils aiment discuter et que le plaisir est un bon motivateur.</p> <p>Parce que l'enseignement de la philosophie va du général au particulier et</p> | <p>Travail d'expression orale.</p> <p>L'animatrice présente le sujet, conceptualise, soulève des questions sur le sujet,</p> | <p>Qu'ils prennent conscience du plaisir de discuter d'une question philosophique.</p> <p>Qu'ils saisissent la nécessité d'être clair, de définir</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>du particulier au général.</p> <p>Parce que l'activité philosophique implique de conceptualiser, de faire des liens entre des idées, entre des idées et des faits, de soulever des questions, d'avoir des idées nuancées aussi.</p> | <p>dessine des pistes de discussion. Faire lire et réfléchir sur des textes philosophiques de différents auteurs et de différentes époques. Faire aussi définir des termes. Seuls ceux qui sont préparés peuvent participer.</p> | <p>Qu'ils développent la compréhension du sujet et la maîtrise du vocabulaire philosophique, qu'ils fassent des liens entre les idées des textes, qu'ils développent des idées nuancées.</p> |
| <p>Parce qu'il est difficile d'éliminer les conflits sous-jacents lors des débats, sarcasmes, sous-entendus, prises à partie, mais que les élèves sont quand même sensibles aux idées des autres.</p> | <p>Former un cercle de discussion contrôlée.</p> | <p>Qu'il y ait de l'ordre dans la discussion, que ça fonctionne, qu'on discute dans le respect des idées des autres.</p> |
| <p>Parce qu'on s'éloigne parfois du sujet, bien que l'on reste dans la théorie.</p> | <p>Faire développer une argumentation.</p> | <p>Rester cohérent dans la position que l'on défend, l'argumentation que l'on soutient.</p> |
| <p>Parce que la réflexion philosophique est une activité qui peut comporter un plaisir. Parce qu'elle s'exprime de façon cohérente.</p> | <p>En général : Travail d'expression orale qui développe la capacité d'argumenter, qui implique la réflexion.</p> | <p>Prise de conscience du sérieux de la réflexion philosophique et du plaisir d'en jouer le jeu. Parvenir à s'exprimer de façon réfléchie et cohérente.</p> |

Dans ce cas, j'intègre, dans les variables gouvernantes, la notion de plaisir comme stimulateur dans la préparation comme dans l'exercice du débat.

La préparation diffère aussi et prend la forme d'une réflexion plutôt que d'une recherche d'informations ou d'un cumul d'informations (lectures de textes distribués par la professeure). La préparation est obligatoire.

De plus, les participants ne sont plus confinés dans une position à défendre. Les objections devraient surgir lors des échanges.

L'évaluation des résultats obtenus sera quantitativement impossible à réaliser, mais l'atteinte des attentes devrait se manifester dans une plus grande motivation pour le cours et une meilleure compréhension des étapes à réaliser lors de la rédaction d'un texte sur la philosophie.

6.12.1.3 Brève analyse du travail de P2 en session 2

Quelques observations sur la suite des opérations réflexives

1) D'abord le contenu de la *réflexion sur la pratique* est utilisé par P2 lors d'une *réflexion avant l'action du projet* pour sa conception. Elle résume d'abord ce contenu, ce qui l'amène à une question à résoudre. Elle utilise ensuite les contenus d'une étude théorique faite lors de la session de *réflexion sur la pratique* pour déterminer des éléments qui pourraient être impliqués dans l'acquisition d'une compétence qu'elle voudrait que les étudiants construisent ; puis, elle définit la situation d'apprentissage. Dans cette définition, on constate qu'elle précise une stratégie, se dote de quelques moyens d'observations des résultats pouvant être obtenus et précise aussi pourquoi elle veut faire cette action. Elle développe toutefois très peu ce dernier sujet.

2) Toujours lors de cette *réflexion avant*, elle réalise avec l'aide de l'accompagnateur un premier *canevas de réflexion sur l'action*. Dans ce canevas, les raisons d'être des stratégies sont plus claires, les buts visés par chaque composante de la stratégie aussi. Elle tente en fait d'articuler variables gouvernantes, stratégies et résultats visés.

3) Avant la première expérimentation du projet, soit le premier débat, elle fait une brève *réflexion avant*. Pendant l'action, elle observe ce qui se passe dans l'action et en elle. Après l'action, elle revient sur ce qui s'est passé pendant le débat. Elle met alors en

relation cette réflexion avec le tableau de construction de la compétence réalisé avant l'action de tout le projet.

4) Avant et après les deuxième et troisième expérimentations de son projet, elle refait les mêmes étapes.

5) À la fin de projet, elle dresse un bref bilan des trois expérimentations en revenant sur le *canevas de réflexion sur l'action* conçu avant l'action du projet, et elle le développe quelque peu à partir de ce qui s'est passé. Elle remarque cependant que ce canevas est incomplet.

Questions de recherche

Peut-on dégager du travail de P2 à la session 2 quelques énoncés qui répondent aux questions de recherche ?

En fait, ce qui apparaît le plus important dans ce travail, en rapport avec les questions de recherche, répond en partie du moins, aux questions 5 et 6 :

- Quels instruments réflexifs appropriés à leur situation les praticiens en démarche pourront-ils concevoir ?
- Peut-on dégager un modèle type de démarche réflexive des six démarches réflexives réalisées ?

En effet, on remarque que :

1) À la suite de la *réflexion sur la pratique* vient une *réflexion avant une action* où P2 revient sur le contenu de la première et conçoit une *action* à venir *cohérente* avec le contenu retenu. Ce contenu peut provenir directement de la première ou être développé dans la seconde. (Ici, P2 a retenu de la première la question identitaire et y a répondu dans la seconde.)

2) L'action peut être le lieu d'expérimentation de certains principes personnels découverts lors de la *réflexion sur la pratique* ou établis lors de la *réflexion avant l'action*; l'action peut aussi être l'occasion d'expérimenter certains principes théoriques provenant de standards étudiés lors de la *réflexion sur la pratique*; l'action permet enfin de tenter de répondre à des questions pratiques découlant des principes.

3) La conception de l'action lors de la *réflexion avant l'action* peut impliquer la production d'un *canevas de réflexion sur l'action* qui met en relation *variables gouvernantes, stratégies et résultats visés*.

4) Le *canevas de réflexion sur l'action* n'est pas nécessairement complet dès la réflexion avant l'action. Il est au contraire soumis à la révision pendant et/ou après l'action.

5) Pendant tout le cours de l'action, la praticienne réfléchit *avant, pendant et après* à propos de plus brèves actions comprises dans l'action générale.

On remarque aussi, en rapport avec la question 4 : Quelle aide convient-il d'apporter aux différentes praticiennes et au groupe réflexif ? que :

6) Il peut convenir que l'accompagnateur aide un P dans la production de son *canevas de réflexion sur l'action*, afin que cet instrument soit approprié à sa situation.

6.12.1.4 Le travail de P2 en session 3 de la démarche

À la session 3, la praticienne revient sur les deux sessions antérieures et écrit ce texte. Tel est son *cadre de pratique*.

DÉVELOPPER L'HUMANITÉ DANS L'HUMAIN

Développer l'humanité dans l'humain, voilà le fondement et la finalité de l'enseignement de la philosophie. L'idée d'humanité n'est pas ici celle entendue dans le contexte de mondialisation. Il ne s'agit pas d'une uniformisation des

produits, de leur production et de la culture qui en découle, mais bien d'une *prise en charge pratique et intelligente de la réflexion sur l'humanité*. Il est question, en même temps, du *développement d'une pensée rationnelle qui permet à quiconque de se penser dans un rapport à soi, à autrui et au monde en général*. Voilà le *premier principe*, ou consensus fondamental, auquel nous sommes arrivées, ma consœur de réflexion et moi-même, dès le début de nos discussions sur notre pratique de l'enseignement de la philosophie. *Ce principe devrait soutenir et mobiliser toute la préparation de nos cours*.

En fait, dans nos dialogues en duo, un point d'interrogation avait fait surface assez vite, celui de *l'ancrage* — ce lieu où s'établissent, s'articulent, se développent les éléments sous-jacents de notre *pratique active*.

Et elle, et moi, en manquions, de cet ancrage. Nous sommes des praticiennes d'expérience qui avons essayé beaucoup de différentes stratégies dans nos années de travail, surtout que nous avons toutes les deux un grand souci des étudiants et avons souvent œuvré avec des groupes en difficulté (session d'accueil, groupes de Techniques administratives par exemple).

Sur le plan de la pratique réflexive, une difficulté qui s'était construite au cours des années n'était pas du tout dans une réticence à *réfléchir-pendant-l'action* et à y changer quelque chose. Au contraire, combien de fois j'ai changé sur le champ une activité prévue parce que ça ne fonctionnait pas très bien avec les étudiants. Et cela au point que changer sur le champ était devenu en soi un *habitus* qui nuisait à la cohérence. Bien sûr que je *réfléchissais avant l'action* — je le fais surtout quand je prépare mes plans de cours. Mais portée vers la réussite des étudiants, je changeais trop facilement. Et j'avais besoin de revenir à la source.

Or, cet ancrage, nous semblait-il, se situait dans ce principe premier auquel nous étions arrivées : *développer l'humanité dans l'humain*. Certes, cela n'est pas si simple : c'est une chose d'établir un principe, c'en est une autre de le mettre en pratique pour des jeunes de 17 à 20 ans dans le cadre d'un cours obligatoire de philosophie au collégial. Mais, *l'ancre se fixe dans la matière*, elle permet la mise en place, l'installation d'un moment propice au développement d'une idée, à son examen et à sa mise à l'épreuve. Une idée autour de laquelle on peut tourner sans se perdre. À laquelle on peut revenir et que l'on peut quitter, en déplaçant l'ancre vers un autre lieu de réflexion. J'avais personnellement, terriblement besoin de trouver ce point d'ancrage, ce lieu intellectuel, au sens large, qui me détermine dans ma pratique. (Ce qu'on appelle en pratique réflexive une *variable gouvernante* – j'ajouterais une *variante stable*, si je peux me permettre la contradiction.)

Nous avons, dans ces deux grands points, l'essentiel de ce autour de quoi vivait la discussion, c'est-à-dire le monde et son humanité, l'individu et ses motivations propres, la philosophie elle-même. *Ces points autour de quoi tournent encore, à ce jour, les idées que j'ai et qui concernent mon travail*.

Autrement dit, dans un travail comme l'enseignement de la philosophie à des jeunes qui ont souvent des difficultés pratiques comme des difficultés de lecture et d'écriture, une certaine paresse intellectuelle, des problèmes de discipline parfois, il est facile de perdre de vue pendant l'exercice les motifs fondamentaux de son travail ; c'est ce qui m'était arrivé trop souvent et ça me dérangeait.

La discussion pris donc rapidement la voie d'une *réflexion identitaire*.

Mise en scène

D'abord, d'un point de vue tout personnel, je me considère comme une ***philosophe enseignante*** (les termes étant pris dans cet ordre) tendue entre « *le souci du vrai et celui de la personne qui y accède* », entre le fait d'assumer « *l'impérieuse nécessité philosophique de fonder la valeur du connaître et d'assigner des limites à notre connaissance* », entre la nécessité de « *faire cohabiter une intention qui ne trouve son sens qu'à l'épreuve de l'absolu et des activités qui travaillent nécessairement dans le relatif* »³.

Bon voilà. Peut-être suis-je engagée comme enseignante, au sens de la convention collective, mais il n'en reste pas moins qu'avant d'être enseignante, je fus attirée par la philosophie. Je suis spécialiste d'une discipline. Ainsi va l'enseignement collégial. Nous sommes d'abord des spécialistes d'une discipline et nous apprenons à l'enseigner ensuite, *sur le tas*, comme on dit d'ordinaire. Et je ne peux nier cela, sous peine de me perdre.

Au début de ma carrière, je tentais d'enseigner selon le modèle universitaire magistral plutôt dogmatique — le seul que je connaissais, mais ça ne marchait pas très bien. Plongée toutefois dans un environnement très expérimental (cégep de Rimouski où on faisait à l'époque plusieurs expériences pédagogiques), je m'étais assez rapidement ouverte à ces expériences et j'ai toujours continué. Mais que se dégageait-il de ces expériences en différentes situations sinon que j'ai toujours tenté, en tant qu'enseignante, de *faire philosopher*. Cette autre constante de mon moi-enseignante de philosophie avait toutefois au cours des dernières années rencontré une autre difficulté, celle de la définition des cours par compétence, et il m'apparaissait que mon application de cette approche, faite au fur et à mesure avec les devis et le département, avait là aussi besoin d'éclaircissement pour que je m'approprie ce que je fais.

Ainsi, je dois, dans un souci personnel de cohérence et d'organisation, me redemander : « Qu'est-ce que philosopher ? Quelle en est la base, le fondement ? Quel en est l'objectif ? Comment y arriver en tenant compte des élèves que j'ai le désir de voir cheminer dans ce tracé que je me dois de définir ?

³ *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, M. Tozzi, P. Bélanger, M. Benoît, pages 6 et 7, Introduction de P. Meirieu.

Quelles sont les habiletés, les capacités que doit utiliser l'apprenti philosophe afin de construire les compétences (lesquelles?) qui émergeront de cet acte de philosopher ?» Et si ces « compétences » ne se développent que dans le « faire en situation », quelle est cette situation dans laquelle l'élève pourra « faire acte de philosophe »? Ma collègue de réflexion et moi nous posions vraiment la question : qu'en est-il du cadre institutionnel dans lequel on nous a mis il y a de cela plus de 10 ans ? Qu'en est-il de cette *approche par compétences* qui nous a été imposée dans les cours de philosophie ? Division du travail intellectuel en étapes définies et fixes, à quelle fin ? Afin que ça serve à quelque chose. Que chacun et chacune puisse y voir, puisse en évaluer, le cheminement? Universalisation de l'évaluation, mondialisation des savoirs ? D'où la difficulté que nous avons eue à lier cette exigence pédagogique à un enseignement sans cesse en quête du meilleur. D'où le questionnement harcelant de ce que je devais faire de ces *compétences*.

Je l'ai dit, une finalité de l'enseignement de la philosophie consiste dans *le développement de l'humanité dans l'humain*, dans le sens où le développement d'une pensée rationnelle peut permettre de penser son rapport à soi, à autrui et au monde. Pour ma consœur, ce développement de la pensée rationnelle est directement lié au développement d'une conduite raisonnable, responsable. Rappelons que c'est le contenu du cours *Éthique et politique*, cours que donne ma consœur. C'est aussi une des quatre façons, selon Tozzi, d'enseigner la philosophie. Tozzi précise en effet qu'on peut enseigner la philosophie de manières *dogmatique, historique, réflexive et éthique*. De mon côté, je ne suis pas convaincue que la philosophie se limite à cet aspect de la vie. Essentiel, voire même fondamental, ce ne peut être là qu'un résultat espéré, une conséquence sociale inestimable qui est nécessairement précédée par une prise de conscience du sujet lui-même, l'étudiant. Soit d'abord, ensuite les autres et tout ça dans le même moment. Comment se développe une pensée rationnelle? Au moyen du processus de réflexion lui-même, réflexion sur soi en même temps que sur autrui dont je ne peux m'isoler et sur le monde dont je suis. La pensée rationnelle est d'abord subjective, je crois m'y reconnaître avant de reconnaître l'autre. C'est ce sur quoi je travaille avec les élèves. Ce mouvement incessant de va-et-vient entre moi et le monde. *J'adhère surtout à un enseignement réflexif de la philosophie. Voilà sur quoi porta mon expérience de la deuxième session de la démarche de pratique réflexive.*

Stratégies et autres principes

Expérimentation : le débat

Comment donc favoriser ce développement chez les jeunes humains à qui j'enseigne ?

Le cours de philosophie 340-102 a pour titre *Les conceptions de l'être humain*. Comment arriver à mes fins à l'intérieur de ce sujet? C'est au moyen d'un *débat*, à partir de thèmes choisis que je tenterai d'y parvenir. Telle sera ma stratégie, *obliger les élèves à penser le rapport à soi, aux autres et au monde dans une activité interactive d'échange d'idées*. (Soit en tant qu'être humain animal doué d'une spiritualité, soit comme être social, soit en tant qu'être conscient et libre ou alors inconscient et déterminé.)

Évidemment, je poserai ces thèmes sous forme de questions. En effet, j'adhère à un *paradigme réflexif et problématique*, en ce sens que la philosophie se développe et transforme par le questionnement et la réflexion sur le sens. Pour moi, en accord avec Tozzi, enseigner la philosophie, c'est enseigner à penser par soi-même. Ce que je souhaite, c'est que les élèves pensent un peu mieux, c'est-à-dire de façon responsable, critique et surtout de façon plus autonome après avoir suivi mon cours. Qui suis-je ? Individuellement ? Comme membre d'une communauté ? D'une espèce ? Dans mon rapport à la nature? Aux autres membres de mon espèce, etc.? C'est à partir de ce questionnement que je présenterai quelques penseurs en philosophie et que j'inviterai les élèves à lire les textes ou extraits de certains auteurs qui soutiennent, développent ou critiquent leurs idées.

En fait, ce qui me semble très important dans notre culture de la surinformation — qui n'est pas orientée vers la réflexion —, c'est que les élèves comprennent bien qu'ils peuvent aller chercher de l'information partout, mais qu'il y a des auteurs qui ont écrit sur les sujets que nous étudions, que ces auteurs sont reconnus, qu'ils ont traversé le temps et les critiques, et qu'on peut donc leur faire confiance et s'en servir comme points de départ, comme tremplins, à notre réflexion contemporaine.

Je n'adhère pas à un paradigme exclusivement historique de la philosophie, bien que la scène où évoluent les auteurs que nous travaillons soit justement ce fonds historique sur lequel s'élabore une pensée. Je ne m'y arrête pourtant pas plus que cela n'est nécessaire, laissant parfois, aux élèves qui le désirent, la possibilité d'approfondir le sujet en ne perdant pas de vue le type de regard qui doit être jeté sur l'époque. Ainsi, souvent, l'enchaînement des auteurs se fait souvent selon une chronologie historique dans laquelle s'inscrivent les idées comme dans un contexte, une situation. D'autres fois, leur présentation s'inspire d'un événement contemporain et repose sur leurs idées elles-mêmes plutôt que sur le contexte historique.

Le débat comme moyen

Le débat a été choisi comme outil ou moyen pratique d'atteindre mes objectifs. Les raisons en sont les suivantes :

- Je ne veux pas seulement instruire, mais aussi éduquer. Telle est, selon moi, la vocation de la formation générale et de la philosophie : la formation globale de la personne. Ce principe peut être difficile à mettre en œuvre avec l'approche

par compétence. Des tentatives ont été faites sérieusement. Et des niveaux de réalisations en philosophie ont été posés. Chacun avance sur cette voie selon un rythme qui lui est propre.

Toutefois, ce qui est particulièrement difficile dans cette approche, c'est l'évaluation qui ne tient absolument pas compte de ce cheminement particulier et vise, encore, l'établissement d'une norme.

- Je considère que mes élèves ne sont pas une clientèle uniquement vouée au marché du travail. Ils sont et seront aussi des citoyens, des parents, des compagnes et des compagnons. C'est ainsi que je veux les considérer. Cette idée de transversalité des savoirs, de leur transférabilité d'un domaine à un autre se fait dans l'esprit de leur futur milieu du travail, sans tenir compte que ce jeune adulte aura aussi une vie en dehors de son métier (bien que parfois on observe une diminution marquée de cette partie de la vie au profit de l'autre). (L. Boudreau, *Pédagogie collégiale*, octobre 2004)

- Un débat nécessite une préparation intellectuelle. Il faut chercher de l'information sur le sujet. Il faut en prendre connaissance. Il faut se la réapproprier, la questionner, l'évaluer, cette information. Pendant le débat, on fait appel à la communication véritable : écoute, respect, évaluation, expression claire de ses idées. Remise en question de ses idées.

Les objectifs du débat

- Informer les élèves sur différentes conceptions et explications de la naissance de l'humain.

- Lire et comprendre des textes philosophiques de différents auteurs et de différentes époques.

- Développer la compréhension et la maîtrise du vocabulaire philosophique.

Ce troisième objectif est important. Lors des discussions réflexives avec ma consœur, un thème revenait souvent : *que représente la philosophie pour les élèves?* Je conçois les cours de philosophie au collégial comme une occasion de s'enrichir et de développer son langage. Aussi comme un passage de la culture populaire à une culture savante par le simple fait de la réflexion sur un concept, sur un thème, par la problématisation. Une culture plus savante – pour employer les mots de Fernand Dumont – sans brusquerie, de façon progressive, par l'intégration de concepts plus élaborés de la langue à travers la pensée et son expression dans la communication. Selon Vigotsky, un objet d'étude, s'il veut être saisi, ne doit pas être trop éloigné de l'apprenant pour ne pas décourager, ni trop proche afin qu'il contienne des éléments de stimulation, de défi et finalement d'encouragement. Il appelle cette approche la *pédagogie proximale*. Dans mon cas plus précisément, ce défi est d'autant plus grand que j'enseigne à des classes particulières, homogènes, dans un programme en difficulté en ce qui concerne l'inscription de nouveaux élèves, leur rétention au collège et leur taux de réussite particulièrement faible. Ces élèves ont peu d'intérêt pour la philosophie et l'homogénéité du groupe a un effet d'entraînement, souvent négatif, sur les individus qui pourraient y trouver un certain plaisir.

Tableau de la double boucle d'apprentissage ou ruban de Moebius

Il y a dans ce tableau des éléments d'ordre général et des éléments qui concernent plus directement le cours 340-102, *Les conceptions de l'être humain*. On peut cependant élargir la compréhension de ces éléments à tous les autres cours de philosophie puisque, dans chacun d'eux, il est toujours question de l'être humain.

| PRINCIPES (variables gouvernantes) | STRATÉGIES UTILISÉES | RÉSULTATS ATTENDUS |
|--|--|--|
| <p>340-102</p> <p>La nature humaine, si elle existe, est complexe. Plusieurs conceptions et explications différentes de l'être humain sont possibles et toutes sont aussi valables les unes que les autres.</p> <p>Dans notre société du <i>fast and easy</i>, il est important de revenir aux créateurs d'idées, aux fondateurs de valeurs, aux critiques politiques et religieux, afin de s'inspirer de leur démarche et de la mettre en transparence avec notre époque pour voir et reconnaître ce qui persiste de ces constructeurs de l'Occident.</p> | <p>Informer les élèves sur différentes conceptions de l'être humain. Évaluer ces conceptions à la lumière l'une de l'autre.</p> <p>Proposer des textes de philosophie écrits par des penseurs connus. Situer leurs réflexions dans un contexte historique, politique, social.</p> <p>Rechercher et repérer les présupposés, projeter les conséquences de ces conceptions dans leur environnement temporel et matériel.</p> <p>Reconnaître les principaux thèmes de leur travail.</p> <p>Transmettre des notions de méthodologie stricte (selon la structure).</p> | <p>J'espère que les étudiants saisissent qu'il existe différentes conceptions de l'être humain, que chacune d'elles repose souvent sur des principes différents et que la conception qu'eux-mêmes véhiculent est du même ordre.</p> <p>J'espère que les étudiants développent leur capacité de lire des textes abstraits de différents auteurs, de les comprendre, de les questionner et d'en faire l'analyse.</p> <p>Que les étudiants comprennent le cadre</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>L'information est partout. Il faut cependant savoir reconnaître celle qui est pertinente, libre de toute idéologie partisane. Il faut aussi produire des idées personnelles sinon originales. La méthodologie du travail intellectuel est un outil essentiel à la pensée philosophique.</p> <p>La dimension culturelle est fondamentale. Je crois que la réforme a mis de côté cet aspect du travail de la formation générale. J'ai une envie très forte d'y revenir. La culture philosophique liée à la culture d'une époque, d'une société, d'un état. Littérature, arts, films, sont autant de véhicule de la philosophie, des idées qui la traversent. La philosophie dans la rue, c'est aussi ça. Près des gens comme on est près des élèves.</p> <p>«Chacun a sa philosophie. »</p> | <p>Conceptualiser les termes. Problématiser les idées.</p> <p>Appliquer les idées à des situations contemporaines.</p> <p>Faire des liens entre les idées philosophiques et la culture de l'époque où elles émergent; changements dans les arts, développement de l'architecture, découvertes scientifiques et techniques, etc.</p> <p>Montrer des images, des modèles et s'interroger sur ce que pourrait devenir l'aujourd'hui en fonction des changements que nous pouvons observer.</p> <p>Réfléchir aux conséquences dans notre vie des valeurs auxquelles nous adhérons. Ces valeurs permettent-elles d'améliorer la condition humaine? Comment? Sinon, que devons-nous faire? Changer le monde est-ce réaliste? Pourquoi? Devrions-nous le faire et comment?</p> | <p>de la rédaction du texte philosophique; développent les habiletés à réfléchir sur le sens, à problématiser et à argumenter avec logique; développent leur vocabulaire.</p> <p>Je veux qu'ils arrivent à faire des liens entre les éléments, les évènements sociaux et politiques qui traversent leur culture et les enjeux en cause dans ces mouvements.</p> <p>J'espère que ce questionnement se vive au quotidien, dans les choix et les engagements que chacun fait chaque jour.</p> <p>L'authenticité : Voilà ce que je veux qu'ils réalisent. L'honnêteté intellectuelle et l'humilité face aux</p> |
|--|---|---|

| | | |
|--|---|--|
| <p>Bon, peut-être. Mais d'où vient-elle, cette pensée fondée sur des valeurs hiérarchisées? Je n'invente rien. Je crée des liens. Si cette philosophie est importante pour moi, j'agis. Voilà ce qui est aussi au fondement de mes principes, l'action issue d'une réflexion basée sur les valeurs que je privilégie. Le débat intellectuel est inévitable mais pas mortel. Il doit être enrichissant et questionnant. D'où l'importance de l'argumentation comme exercice logique et rationnel de mise en place des idées que nous avons.</p> | <p>Faire développer des habilités à argumenter de façon rationnelle en évitant les sophismes. Pour ce faire, essayer de les reconnaître dans notre environnement télévisuel, radiophonique, éducatif, économique, etc.</p> | <p>limites de leurs connaissances.</p> |
|--|---|--|

Enfin, valeurs, principes, idéologie ou vertu, ne soyons pas dupes, chacun les transmet allègrement et en toute bonne foi. Mais l'important est d'y intégrer aussi et surtout la dimension critique. Celle des autres bien sûr, mais aussi de soi-même. Que cette critique génère une prise de conscience chez les élèves, cela est assuré. Il ne reste qu'à espérer qu'elle s'exerce aussi dans leur vie toute entière.

Dans ces conditions, que dois-je évaluer ? Il s'agit ici du modèle de l'enseignant éducateur en opposition à l'enseignant instructeur. Dans ce cas, il s'agit de l'enseignant pour qui la quantité numérique est synonyme sinon de qualité, du moins de réussite. Ce que l'on observe dans ces cas, c'est que l'effort fourni par l'élève est toujours en fonction de la note et qu'il ne retient pas grand-chose de ce qui est essentiel, le processus qui mène au résultat; la réflexion, le questionnement et la critique (en philosophie : la conceptualisation et la problématisation).

Dans l'autre cas, celui dans lequel je m'inscris, le cheminement se fait **avec** les élèves sur le chemin de la connaissance de la philosophie et d'eux-mêmes. Il s'agit d'être à l'écoute et créateur devant ce que nous apprennent les élèves. Tenter de connaître les raisons qui motivent leurs choix. Dévoiler la limite de leur volonté dans ces choix et agir en fonction de ces contraintes plutôt que d'être passif devant leur apprentissage. *Autonomie structurelle, autonomie intellectuelle, responsabilité et action, ce sont là les mots clés qui ancrent ma pratique.*

Premiers résultats mais questions qui demeurent

L'expérience du débat a porté quelques fruits. La participation active des élèves, leur intérêt autant sur le sujet que sur la forme, le sérieux de leur préparation et presque toujours le respect dans les échanges donnent raison à ce moyen comme stratégie utilisée dans ce cadre. Cependant un maximum de deux débats, dans ce contexte, devrait être respecté.

Quelles sont les habiletés, les capacités que doit utiliser un apprenti philosophe afin de *construire les compétences* (lesquelles?) qui émergeront de cet acte de philosopher ?

Si ces compétences ne se développent que dans le «faire en situation», quelle est cette situation dans laquelle l'élève pourra «faire acte de philosopher »?

En ce sens, que devons-nous évaluer en philosophie ? Comment ? Pour moi, il s'agit de quantifier le qualitatif. Que faire ?

Questions sans réponses définitives sinon la perpétuelle recherche d'une réponse. Donc, il me faut maintenant continuer la réflexion, développer des stratégies qui correspondraient aux différents paliers de raisonnement tout en ne perdant jamais de vue les principes qui sous-tendent ma pratique.

Là où j'en suis pour l'instant (et les choses vont lentement, faute de temps), c'est de mettre de côté les compétences déterminées par cette approche pédagogique, et de mettre de côté les compétences inévitablement liées à une évaluation quantitative (toujours nécessaire pour l'instant). Afin d'échapper à cette attraction de la norme quantitative, il me faut me rapprocher de l'élève comme cheminement spécifique d'apprentissage. Quelles stratégies employer ? Le portfolio, le formatif, les rencontres individuelles... 150 élèves par session, c'est là notre réalité. Comment réaliser les objectifs présentés dans les contraintes réelles ?

Mais qu'est-ce que la philosophie ? Apprend-on la philosophie comme on apprend les arts, la musique, les mathématiques? Il y a les règles, bien sûr, mais aussi le cœur, l'âme, l'esprit... Dans quel lieu s'inscrivent ces attributs? Dans quels milieux sociaux, économiques, relationnels (famille, couple, travail, etc.) ?

6.12.1.5 Brève analyse du travail de P2 à la session 3

D'abord, remarquons que ce travail est très original. En effet, la praticienne se livre à sa manière aux opérations 3 et 4 prévues au schéma d'intégration de la session 3, opérations qui consistent en une critique de la démarche, et en un retour sur les apprentissages des sessions 1 et 2, et théorisation de sa pratique. Et comment le fait-elle ? D'abord, elle fait un *retour sur la réflexion sur la pratique*, puis un *retour sur l'expérimentation du débat* en session 2, en discutant des raisons qui motivent le choix de cette action, comment elle fonctionne, et des objectifs qu'elle vise. Puis, elle met au point un *cadre de pratique* pour le cours *Conceptions de l'être humain*, cours dans lequel fut réalisée l'expérimentation, en utilisant la structure de son canevas de réflexion sur l'action, pour y intégrer ses grands principes de pratique, qu'elle relie à des stratégies, et à des résultats attendus. Ainsi, donc la session 3 est l'occasion pour la praticienne de non seulement revenir sur les travaux réflexifs des sessions 1 et 2, mais aussi de développer davantage ce travail pour parvenir à l'accomplissement de son projet de cadre de pratique. Certes, le canevas auquel elle parvient correspond au cours 2 de la séquence des cours en philosophie, mais comme elle le dit elle-même : « On peut cependant élargir la compréhension de ces éléments à tous les autres cours de philosophie puisque, dans chacun d'eux, il est toujours question de l'être humain. » Elle critique aussi toute sa démarche en remarquant que nombre de questions demeurent sans réponses certaines, et qu'elle doit continuer la réflexion. Mais, au moins, peut-on dire, elle s'est dotée d'instruments pour ceci faire.

Cela dit, peut-on dégager du travail de P2 à la session 3 quelques énoncés qui répondent aux questions de recherche ? On peut au moins dire ceci, dans la perspective de la conception d'une démarche type de pratique réflexive au collégial :

À la suite d'une expérimentation où on tente de mettre en action de façon cohérente un certain contenu dégagé de la *réflexion sur la pratique*, on peut revenir sur la mise en relation de ce contenu et de l'action réalisée pour alors faire apparaître de façon plus claire ce qui fut retenu comme *principes d'action* et *questionnement*, et la façon dont ceux-ci ont

déterminé l'action. Cela permet alors au praticien de *faire un point sur sa pratique*, de voir comment significations et actions y sont mises en relation. Cette mise en relation comprend les trois composantes de l'action, soit des raisons d'être de stratégies, des stratégies et des objectifs aux stratégies. Elle peut par la suite servir à l'élaboration d'un *canevas de réflexion sur la pratique* qui pourra ensuite servir de soutien à la préparation de l'action et à l'exercice de la double boucle d'apprentissage lors de cette action dans l'exercice ultérieur de sa profession.

En d'autres termes, un praticien a des croyances, des valeurs qu'il veut transmettre. Il peut, à l'aide d'outils de la pratique réflexive, ancrer à ces valeurs des actions conséquentes à mener en classe, avec des résultats directement observables, possiblement observables ou encore non observables. Cette mise au point permet aussi au praticien de voir quelles questions se posent encore à ce moment dans sa pratique.

En résumé, donc : *une pratique d'enseignement est un phénomène en développement. Une démarche de pratique réflexive permet à l'enseignant, à un moment donné pendant l'exercice de cette pratique, de faire le point sur la situation où il en est rendu et d'ordonner cette pratique en fonction d'une facilitation de l'exercice de la double boucle d'apprentissage, qui est une façon d'apprendre de son expérience propre à la pratique réflexive et qui facilite l'atteinte de la congruence du praticien avec son action.*

6. 13 Une réflexion dans et sur l'action : le travail de P3 en session 2

6. 13.1 Retour sur le travail de P2 et introduction du travail de P3 en session 2

Lors de la session 2 de la démarche de P2, celle-ci et l'accompagnateur ont eu l'idée de concevoir un *canevas de réflexion sur l'action* à l'aide des trois composantes d'une action, soit les variables gouvernantes, les stratégies et les résultats. Ainsi P2 s'est-elle d'abord représenté l'action à venir dans ce canevas, puis a reformulé celui-ci après l'action, à la suite des observations qu'elle a faites pendant l'action et aux corrections qu'elle a apportées à cette dernière. Ainsi, peut-on dire que ce canevas lui a permis de se *représenter*

l'action, de l'objectiver et de la théoriser, de façon incomplète peut-être, mais l'action elle-même fut incomplète. En d'autres termes, P2 n'est pas parvenue à donner une forme accomplie, tout à fait satisfaisante à l'action du débat, mais ainsi en est-il, peut-on dire, dans l'action professionnelle de l'enseignant collégial : on conçoit une action, on l'essaie, on l'analyse, on apprend, puis on la reprend en tentant de l'améliorer. Ainsi, P2 pourra-t-elle désormais se servir de ce canevas dans l'organisation d'un débat futur dans un autre cours, tenter de l'améliorer dans une réflexion avant l'action, récolter d'autres observations, pour ainsi parfaire son canevas au fur et à mesure de son emploi.

Cela dit, une analyse plus détaillée du canevas final de P2 permet de voir qu'il contient cinq variables gouvernantes. 1) Le premier est un principe de l'enseignement de la philosophie discuté lors de la *réflexion sur la pratique* à propos duquel il y a eu consensus, à savoir que l'enseignement de la philosophie va du général au particulier et du particulier au général. 2) Il contient aussi une connaissance de l'activité philosophique qui implique de conceptualiser, de faire des liens entre des idées, entre des idées et des faits, de soulever des questions et d'avoir des idées nuancées, ce qui aussi fit consensus lors de la *réflexion sur la pratique*. 3) Il relève aussi des observations faites lors de l'action des débats au cours de la session d'expérimentation. 4) On y trouve une connaissance standard d'une caractéristique de la réflexion philosophique, à savoir qu'elle doit être cohérente. 5) Il y est enfin noté une connaissance plus expérientielle et personnelle : le fait que cette réflexion peut comporter un plaisir. Ainsi, les stratégies de P2 reposent-elles sur un *savoir d'expérience partagé*, un *savoir disciplinaire de spécialiste*, un « *savoir* » *plus pragmatique et circonstancié* et quelque chose qui est davantage de l'ordre d'une *expérience personnelle de sa discipline*, ce qui est déjà considérable, pourrait-on dire. En effet, si les variables gouvernantes de l'action n'incluent pas directement de données relevant du volet identitaire de la pratique réflexive (Perrenoud, 2001), elles incluent néanmoins des données relevant de l'expérience et de la connaissance de la praticienne ainsi que du volet pragmatique d'une pratique réflexive. On peut dire, de ce *canevas de réflexion sur l'action*, que sa réalisation constitue pour cette recherche un des faits les plus importants de la deuxième session de toutes les démarches et la forme la plus achevée de *réflexion sur l'action* qu'on a pu faire. On ne l'a pas utilisé lors de l'accompagnement des

sessions 2 des Groupes 2 et 3, n'ayant pas à ce moment pris conscience de toute sa valeur, mais à la suite du succès de son utilisation par P2 à titre de structure de base pour réaliser à la session 3 son *cadre de pratique*, ce qu'on a aussi appelé au chapitre antérieur, un *canevas de réflexion sur la pratique*, on s'en est servi à titre de référence pour l'aide aux praticiens du Groupe 3 qui ont eu, à la session 3, le projet de théoriser leur pratique.

Cela dit, la session 2 de la démarche est aussi affaire de *réflexion dans le feu de l'action et de réflexion avant, pendant et après l'action*, opérations qui furent faites par P2, comme par tous les autres praticiens en démarche, mais que l'on a peu analysées à l'occasion de la présentation du travail de P2. Aussi, utilisera-t-on le travail d'un autre P pour en parler, en l'occurrence le travail de P3.

6.13.2 Présentation du travail de P3 et P4 à la session 2 de la démarche

Lors de la *réflexion sur la pratique*, deux enseignants de français, langue d'enseignement et littérature ont pris, comme le dit P3, « [...] plus conscience de la puissance contrôlante de l'Épreuve Uniforme de Français qui laisse peu de temps pour la littérature. » Ils ont donc décidé ensemble d'agir sur cette « frustration ». La stratégie est simple :

[...] au lieu de placer encore les étudiants dans la position de lecteurs, pour observer et démêler le lien entre le «fond» et la «forme», pour comprendre l'effet littéraire voulu qui soutient le propos (en gros, faire de l'analyse littéraire), on allait les placer de l'autre côté du texte: *en situation d'écriture*. À eux cette fois-ci de travailler le fond et surtout la forme pour écrire des sonnets touchants, à la manière des poètes humanistes du XIV^e siècle, ou alors des parodies de ces sonnets.

On inverse donc la façon usuelle de faire qui consiste en gros à faire faire de l'analyse littéraire et encore de l'analyse littéraire pour préparer les étudiants à l'Épreuve Uniforme de Français, et plutôt de lire et d'analyser, les étudiants devront écrire des textes dans une forme littéraire, tentant d'y intégrer les éléments de fond et de forme qu'on leur aura enseignés. Ainsi :

Après les lectures de ces textes du passé, après l'apprentissage de quelques trucs d'analyse littéraire (les figures de style, les tonalités, etc.), il est temps de les plonger dans une situation d'écriture pour qu'ils mettent en

action les ressources nécessaires (contenu disciplinaire, habiletés et capacités) à l'atteinte d'une compétence.

Tel est le projet. Fait intéressant : alors que P3 critique l'approche par compétence lors de sa *réflexion sur la pratique*, il emploie pour présenter le projet les termes « contenu disciplinaire », « habiletés » et « capacités », termes qui relèvent pourtant de cette approche, telle que définie du moins par Philippe Joannert. Ainsi, peut-être cette approche ne constituerait pas le cœur du problème de la pratique de l'enseignement du français, langue et littérature pour les deux P. Ceux-ci l'ont d'ailleurs souvent dit lors de la *réflexion sur la pratique* : un des problèmes majeurs de la situation actuelle en français, langue et littérature, est que l'analyse littéraire prend trop d'importance et qu'on manque de temps pour parler de littérature et pour, peut-être aussi, en faire faire, c'est-à-dire faire pratiquer par les élèves d'autres genres d'exercices que l'analyse littéraire, d'autres types de rédaction plus littéraires dans leur forme et dans leur mode de production. Non que les deux P dénigrent cette pratique de l'analyse, mais ils se demandent s'il n'y a pas autre chose d'au moins aussi important et peut-être même plus, qu'on puisse faire dans ces cours. Au collégial, les cours de français, langue d'enseignement et littérature, sont peut-être pour nombre d'étudiants, voire pour la plupart d'entre eux, la seule occasion qu'ils ont au cours de leur vie d'entrer en contact avec les grandes œuvres de la littérature et d'expérimenter eux-mêmes la production littéraire, comme les deux P l'ont déjà exprimé. Et ces œuvres, elles, ne sont-elles pas le fruit de ce qui est de l'ordre du meilleur dans l'humanité, sa créativité, sa profondeur, aussi ? Qu'est-ce alors qui est le plus important ? Qu'on se rapproche du meilleur de l'humanité, telle que contenu dans les grandes œuvres, ou qu'on sache analyser ? Cela est d'autant plus vrai que l'analyse littéraire, telle qu'on la pratique en préparation de l'ÉUF, relève peu, selon les P, de la critique, activité qui a au moins l'avantage d'obliger à une prise de position, laquelle implique une réflexion qui peut mettre sur la piste de cette créativité et de cette profondeur qui s'expriment dans les œuvres. De telles qualités, d'ailleurs, n'aurait-on pas davantage l'occasion de s'en rapprocher en tentant l'exercice de la littérature ? En d'autres termes, en éprouvant la difficulté de l'exercice, les étudiants ne pourraient-ils pas prendre davantage conscience de sa valeur, de ce qu'il implique comme savoir-faire, de créativité, et éventuellement comme profondeur du sens ? De plus, ce faisant, ils pourraient aussi apprendre les éléments de

contenu du cours utiles à l'analyse, en les appliquant. On ferait donc d'une pierre deux coups.

Quoi qu'il en soit, le but ici n'est pas d'appliquer l'approche par compétence, mais plutôt, comme il a été dit plus haut, de parer à une frustration, de « [...] se faire plaisir en introduisant des textes de création dans les cours » et en tentant néanmoins de ne pas pénaliser les étudiants en ce qui concerne leur obligation de réussir l'Épreuve Uniforme de Français. Autrement dit, on verra à ce qu'un transfert s'opère de la situation d'écriture à l'épreuve d'analyse. Se faire plaisir, en tant qu'enseignant, est ici la variable qui selon ce qu'affirment ces P, gouverne la conception et la réalisation de ce projet. Car cela aussi, ils l'ont déjà dit, un d'entre eux s'est engagé dans l'enseignement parce qu'il aime la littérature et veut contribuer à donner aux étudiants une culture générale plus artistique, plus humaniste. Et l'autre P s'est aperçu que lui aussi partageait cette vision et qu'il l'avait peut-être un peu négligée dans ses cours, parce qu'il était davantage axé sur la préparation de l'EUUF. Et maintenant, les deux veulent retrouver cet amour. Non pas qu'ils l'aient oublié, mais ils ne le partageaient peut-être pas assez ou plus assez dans leur action pédagogique. Et cela aussi n'est-il pas fondamental sur le plan humain, voire sur le plan de l'efficacité ? Faire partager l'amour du beau, n'est-ce pas un objectif viable ? Cet objectif n'est peut-être pas mesurable, mais viable et approprié, oui.

Sur le plan des stratégies, conscients aussi du faible intérêt des étudiants en général pour la littérature, de leur faible investissement dans leurs études et de leur difficulté d'écriture – ce sujet a été fréquemment abordé lors des discussions sur la pratique –, les deux P ont conçu un projet qui prévoit la publication et la diffusion de travaux d'élèves, ce qui, espèrent-ils, stimulera l'engagement et le travail des élèves.

Voici donc ce qu'on entend développer par un tel projet d'écriture :

LA COMPÉTENCE:

Faire des liens étroits entre les traits stylistiques (éléments de forme) et le contenu du texte (éléments de fond).

LES HABILITÉS:

- Savoir identifier les éléments de forme d'un texte littéraire.

- Savoir employer les éléments de forme selon le texte littéraire.
- Connaître les caractéristiques propres à un genre littéraire.
- Développer son sens esthétique.
- Développer sa créativité.
- Développer son sens critique (être en mesure de juger la qualité des œuvres littéraires).
- Développer sa maîtrise du français écrit.
- Savoir réviser une production écrite.

La détermination de cette compétence et des habiletés qu'elle implique fut réalisée par les deux praticiens.

6. 13.3 La réflexion dans et sur l'action de P3

À la première semaine, au premier cours, P3 est attentif aux réactions des étudiants au projet d'écriture qu'il leur propose. Il est aussi attentif à ses propres réactions intérieures qu'il éprouve par rapport à celles des étudiants. Il est « enthousiaste » et ils ne le sont pas. Il ne manifeste cependant pas sa déception, il reste plutôt dans l'*inaction*. Quand il réfléchit après le cours sur sa réaction, il relativise : « À quoi est-ce que je m'attendais? Un frisson collectif? Dans ma naïveté, c'est bien possible. »

Dès le second cours, toutefois, il constate pendant l'action qu'il a recours, pour présenter le même projet à une autre classe, à un *schème* qui fonctionne habituellement bien lorsqu'il l'emploie, soit l'autodérision. Lors de sa *réflexion sur la réflexion-dans-l'action*, il revient sur ce constat et l'analyse. Il a à ce moment joué le jeu du « [...] fou de littérature, illuminé par les livres, d'une passion délirante capable de les faire chuchoter : « Mais qu'est-ce qu'il prend? » Il se rappelle aussi qu'il joue tantôt au « beauf » de banlieue qui ne connaît rien aux nouvelles tendances de la jeunesse, tantôt au vieux âgé d'une ou deux générations de plus. Aussi, en réfléchissant de cette façon, soit en mettant en rapport l'expression d'une stratégie utilisée dans une situation avec d'autres expressions de la même stratégie dans d'autres cours, il se rend compte qu'il est en train de se servir de ce que la pratique réflexive appelle un *répertoire de pratiques*. En fait, c'est déjà quelque chose qu'il utilise

depuis quelques années, mais ce n'est qu'à ce moment qu'il met un nom sur cette opération mentale.

Il ne décide pas pour autant d'une attitude à adopter dans le troisième groupe. Par contre, comme il le dit, « [...] quand je me retrouve devant cette troisième classe, je me rends compte que je joue sur les deux tableaux : je commence par l'autodérision (le littéraire ou et illuminé) et je termine par une confession de mon plaisir sincère de faire cette rédaction avec eux. » Il constate aussi lors de sa *réflexion sur* ce troisième cours, qu'il réagit plus vite dans le feu de l'action : « Je réagis plus promptement par rapport aux problèmes de gestion de classe, je suis beaucoup plus rapide et moins hésitant dans ces prises de décision. » En fait, s'étant aperçu qu'un étudiant lisait quelque chose pendant la présentation du projet, il l'a interpellé sur le champ, conscient que cette attitude serait défavorable à l'action entreprise.

En termes de pratique réflexive, c'est ce qu'on appelle une *microdécision* en fonction de la réussite d'une action. Autrement dit, le praticien se présente dans l'action avec une intention claire et il lui est alors possible de réagir sur le champ en fonction de la visée de l'action.

Pendant la deuxième semaine, il faut donner aux élèves quelques notions d'analyse littéraire, alors P3 en donne. Il constate toutefois qu'il a tendance à se précipiter pour enseigner la matière. Est-ce simplement parce qu'il craint de manquer de temps pour passer toute la matière à voir, attendu qu'il a décidé de consacrer plusieurs heures de travail à l'écriture ? L'enseignant interprète plutôt cette course comme une perte de contact avec les étudiants. Il « se perd dans la matière », comme il le dit, vieil *habitus* du paradigme du contenu, en guerre, pourrait-on dire à ce moment, avec une attitude naissante : « Je veux être attentif à ce qui rend cette classe, ce jour-là, unique. »

En termes de pratique réflexive, cette attention à l'unicité d'une situation que relate le praticien est une condition première de la *réflexion dans le feu de l'action*, puisque cette attention rend un praticien disponible à la surprise. Ici, certes, il n'y a pas eu réaction sur le champ et correction de l'action, mais au moins, il s'en est aperçu lors de la *réflexion sur*.

À la troisième semaine, le praticien fait une *réflexion avant l'action*. Cette semaine est l'occasion de mettre en branle une nouvelle stratégie en fonction de la visée du projet. Au lieu d'étirer au départ la matière plus théorique (l'analyse littéraire et les éléments de forme, qui sont plus techniques), comme il l'a fait maintes fois, P3 invite les étudiants à plonger avec lui dès la première lecture, dans l'œuvre et dans les éléments de fond du texte, voulant, en fait, que le contact avec la littérature commence le plus tôt possible pour ainsi préparer le terrain à l'écriture. Et il ajoute : « Du côté de l'attitude, j'ai l'impression de vouloir arriver avec une nouvelle *posture* en classe: j'ai l'envie de prendre plus contact avec les étudiants, d'installer une plus grande communication à l'extérieur de l'analyse littéraire. » Il ne l'écrit pas lui-même, mais l'importance du contact avec les étudiants avait souvent été soulignée par son partenaire de réflexion lors de la première session.

En termes de pratique réflexive, on dira alors que la réflexion tente ici de *réguler* le cours de l'action. Lors des cours de la semaine antérieure, le praticien a eu l'impression de perdre le contact avec les étudiants en donnant rapidement beaucoup de matière. Il veut cette semaine entrer davantage en contact avec eux. Et il fait cela en même temps qu'il introduit une nouvelle façon de faire dans sa pratique en fonction de son but, qui est celui de faire faire de la littérature.

En classe, d'abord, la réaction est tempérée. Mais comme il l'écrit par la suite : « J'ai vraiment tendance à ne pas vouloir arrêter si tôt le développement d'une relation entre une classe et moi. » Il a donc, comme dirait Perrenoud, « la force de refuser la fatalité ». Alors, il reprend sa stratégie de mise en contact, mais cette fois avec des anecdotes. Et la créativité est au rendez-vous. D'abord, il raconte des anecdotes d'écrivains qu'il a déjà racontées, se rappelant dans l'action qu'il en a un répertoire. Puis il plonge dans l'anecdote personnelle :

J'ai pigé principalement dans mon répertoire d'anecdotes cocasses concernant le travail d'enseignant. Même que, en y repensant bien, il me semble avoir été étonné à un moment donné parce que je plongeais dans

des anecdotes jamais racontées (ce qui est tout de même exceptionnel quand on a donné ce cours plus de 20 fois!).

Puis, dans sa *réflexion après l'action*, il ajoute :

En y repensant, ce personnage qui dénigre la littérature, les poètes et tout ce qui est trop littéraire (qui rigole de ce Proust incapable de vivre, de ce Voltaire batteur-de-mère, qui refuse que ses filles fréquentent un poète, etc.), ce personnage devrait s'inscrire dans mon *répertoire* de l'autodérision: le «dénigreur» des auteurs, c'est encore de l'autodérision du prof de littérature pour les amener, par un chemin détourné, à la littérature.

Ainsi, l'habitude de construction d'un répertoire défini semble s'être désormais installée. En fait, comme on l'a dit plus haut, il le faisait auparavant, mais désormais, c'est, peut-on dire, un élément de *méthode*.

Deux semaines plus tard (soit à la cinquième semaine), le praticien écrit ceci :

Des discussions de la première session, il en est peut-être sorti quelques idées assez précises: «place à la littérature, à l'enseignement du beau», «les compétences ne sont pas tout ce que nous enseignons», etc. Mais il y a tout le reste où des décisions n'ont pas été arrêtées et, pourtant, l'influence s'en fait sentir! Ainsi, juste le fait de se questionner, de questionner sa manière d'enseigner ouvre ensuite la porte à tout le reste. Ce questionnement, même sans décisions arrêtées, a provoqué un changement d'attitude, une ouverture. Ainsi, dans mon cas, sans avoir décidé d'enseigner selon un paradigme de l'étudiant, je me trouve à faire des expériences de ce côté, je dois bien l'admettre. Pour reprendre en termes «schöniens», je comprends que toutes nos réflexions sur l'action à travers nos rencontres de la première session, sans amener toujours des décisions concrètes, ont fait naître une *nouvelle réflexion souterraine* qui se manifeste cette session-ci, pendant l'action. (Ce que je compte parmi un des effets réjouissants de cette pratique réflexive.)

Ici se manifeste donc un effet important de la démarche, à savoir la conscience d'une caractéristique importante de la réflexion, soit le lien entre les idées et l'action tel qu'on en a déjà parlé lors de la présentation du processus de réflexion sur l'action. En effet, qu'est-ce que le temps dans la réflexion ? Rappelons ici ce qu'on écrivait alors : La pensée voyage très vite, se remémore parfois des événements lointains mais significatifs comme s'ils

étaient advenus la veille. Il suffit, en effet, par exemple, qu'une idée émise lors d'une discussion ou dans une réflexion personnelle se lie à un événement pour que celui-ci remonte immédiatement à la surface. Et inversement, il suffit qu'un événement ait quelque lien avec une idée développée lors d'une discussion ou une réflexion personnelle pour que cette idée s'impose à la conscience, pendant que l'événement a lieu lui-même. (Section 4.1.5)

De plus, toujours à la cinquième semaine, P3 écrit ceci :

Je me rends compte que le fait d'avoir à revenir par la réflexion sur des gestes posés en classe me pousse à sortir un peu de mes ornières, à rechercher de nouvelles expériences. Cette réflexion forcée à mettre sur papier qui, en plus, ne tient pas seulement du journal intime mais sera lu par quelqu'un, offrirait donc l'avantage de me pousser à tenter du nouveau pour m'observer en de nouvelles conditions...

Mardi, j'ai donc donné pour la première fois une partie du cours à l'extérieur. [...] Bref, je parle en classe du beau temps, j'insiste et propose d'aller à l'extérieur après la pause. Entre-temps, le ciel s'est obscurci, le temps est devenu frais. On y va tout de même. Debout au milieu de la pente, j'ai l'air d'un Don Quichotte qui gesticule, comme un moulin à vent, contre le mauvais temps.

N'est-on pas à la fois dans la continuité d'un rapprochement de l'enseignant avec ses étudiants ? N'est-on pas aussi un peu dans une situation poétique ? Un peu dispersée peut-être, pas très bien maîtrisée, mais quand même dans le sillon de l'action qu'il a projetée, c'est-à-dire faire écrire de la poésie et aider les étudiants à l'expérimenter. P3 poursuit ainsi :

L'attention n'est pas à son meilleur. Les distractions sont nombreuses, à commencer par le ciel qui reste gris et ceux qui passent plus bas et qui nous saluent. On rentre pour la fin du cours — et on s'en réjouit ! Bilan : j'ai mal disposé la classe ou le temps était trop mauvais, toujours est-il qu'il n'y avait rien de très emballant. Il me semble avoir dépensé beaucoup d'énergie pour une faible réception. J'espère quand même avoir le courage d'essayer une autre fois avant d'éliminer cette stratégie de mon répertoire.

Dans les semaines qui suivent, l'action se déroule selon le plan premier, tantôt de façon plus technique, tantôt de façon plus créative, mais le praticien entretient son contact avec les étudiants. « Comme chaque fois, je prends plus le temps de respirer entre chaque partie du cours. Je leur laisse plus de temps de parole. Je les interpelle », écrit-il. Puis, vient le temps d'une lecture en classe par les étudiants de leur deuxième travail de création, lecture qui est un franc succès :

Je ne sais trop pour le moment pour ce qui en est du transfert de connaissances vers l'analyse littéraire, mais c'était intéressant de voir leurs nombreuses réactions aux premiers textes (qui étaient effectivement très forts) : de l'admiration et un peu d'embarras. Autrement dit, *ils ressentaient une émotion face au beau.*

À ce commentaire, il ajoute :

Très bien! Ceci correspond à ton BUT!
Il reste juste à suivre le résultat scolaire!

À la correction de leurs travaux, je dois admettre qu'ils manifestent un léger retard par rapport à l'emploi des éléments de forme dans une analyse littéraire. C'est l'aspect le plus technique de cette analyse, sur lequel j'ai assez peu insisté jusqu'à maintenant et sur lequel il faudra se concentrer dans les deux ou trois prochains cours. Cela dit, je me sens plutôt à l'aise avec cette idée d'avoir fait comprendre le sens global de l'analyse littéraire avant de revenir dans les détails. On verra à la fin.

Là encore, en cours d'action, la *réflexion sur* joue son rôle de régulation. Le praticien regarde les résultats et ajuste le tir.

Toutefois, P3 se lance à lui-même cette mise en garde :

Dans un autre ordre d'idées, il me semble que le fait de se voir moins régulièrement pour nous exposer systématiquement nos points de vue, nos expériences, me rend un peu moins éveillé dans la prise de conscience... Pour faire le parallèle avec une expérience de thérapie, j'ai l'impression d'avoir traversé une période de questionnements au cours de la première session, pas de crises existentielles, mais de questionnements... et de m'être un peu plus éloigné de tout cela... Par moments, mon regard perd de vue le sens de nos anciennes discussions et le propos de toute ma volonté nouvelle.

En fait, à la deuxième session, les rencontres du groupe réflexif ont lieu de façon bihebdomadaire alors qu'en première session, elles avaient lieu de façon hebdomadaire. Il fut choisi de procéder ainsi, en raison d'un projet de production d'une démarche réflexive en contexte de formation continue à partir des résultats de cette recherche. Si, en effet, dans le contexte de cette recherche subventionnée, on avait pu prendre le temps de se rencontrer en deuxième session de façon hebdomadaire comme à la première session, il m'a semblé qu'il serait aussi pertinent de voir si on ne pouvait pas économiser les moyens à la deuxième session, ce qui serait sans doute plus réaliste dans le cadre d'une démarche où il n'y aurait pas ou moins de dégrèvement possible. Aussi, ai-je fait l'hypothèse que si des rencontres hebdomadaires étaient nécessaires à la première session, affaire de bien enclencher le processus de réflexion, on pourrait en diminuer le nombre lors de la deuxième. Faut-il voir là une indication que les rencontres devraient avoir lieu comme en première session de façon hebdomadaire pour soutenir l'habitude de réflexion ? Pas nécessairement, mais chose certaine, une certaine fatigue semble ici se produire et le phénomène de la « réflexion souterraine » qui survient dans l'action (c'est-à-dire un retour soudain d'idées discutées lors d'une session antérieure) s'amenuise momentanément. Cela se poursuit, jusqu'à ce que P3 note ceci à propos d'un rêve :

Ça m'est revenu, pas en classe, mais quelque part dans ma nuit. On avait probablement abordé le sujet plus tôt au cours de la première session d'échanges, parlé de cette autre source de frustration par rapport à ce que j'enseigne, mais il me semble que ça me revient plus en force... Ça m'est revenu par rapport à une étudiante forte et passionnée de littérature (avec qui j'ai échangé sur certains auteurs — pas celle qui s'est plainte du contenu du cours — et qui me semble de toute façon impossible à satisfaire — mais une autre) : voilà, je suis embarrassé parce que le sujet de rédaction est *indigne* d'elle. Nos analyses littéraires avec leur «montrez que» ne sont pas de la littérature : ce sont des textes argumentatifs qui utilisent accessoirement quelques éléments stylistiques... Rien à voir avec la beauté ou la force de la littérature. Le texte argumentatif tient du cours de français et c'est pourtant l'objectif principal de ce cours.

Il fut dit précédemment, lors de la présentation du projet, que celui-ci est lié à une *émotion*, plus précisément à une *frustration*. Et voilà maintenant que revient cette émotion avec tout le contenu réflexif auquel elle est liée. Peut-être cette émotion a-t-elle été momentanément satisfaite lors de la réussite de l'écriture des portraits (l'une des actions choisies par P3

pour son projet est la rédaction de portraits satiriques) et un certain relâchement de l'attention s'est-il alors produit, on ne saurait dire. Mais il aura suffi d'un seul élément déclencheur pour que le rappel se fasse. Il y eut d'abord une certaine perte de sens et d'intérêt, puis un petit événement qui peut renvoyer à ce qu'on avait pensé lors de la *réflexion sur la pratique* et qui était lié à une émotion, et voilà que réapparaît l'émotion, cette fois en dehors de l'action, voire de la réflexion consciente, dans un rêve, lieu de prédilection de l'expression du préconscient pour employer la terminologie freudienne à laquelle recourt Perrenoud lui-même. Et avec ce retour se produit un renforcement de l'idée que « le texte argumentatif n'a rien à voir avec la beauté ou la force de la littérature ».

Dans son journal réflexif, P3 écrit aussi :

Devant la majorité des étudiants, je ne me sens pas mal à l'aise de donner ces cours. Ils ont encore à tirer profit de ce cours. Mais devant ceux qui sont tombés dans la littérature, j'ai étrangement des scrupules. J'ai peur qu'ils m'interpellent en disant: «Mais quoi! Arrête de nous charrier! Il n'y a aucun intérêt dans cette question! C'est pas là que se trouve la littérature et tu le sais bien!» Et c'est bien pour cela que j'aborde le plus souvent depuis le début de cette session la question de la littérature : comme si j'essayais d'en faire le sujet du cours malgré tout. Évidemment, quand je me trouve face à ces rédactions bête, en pensant aux étudiants allumés par la littérature, le malaise revient.

Bon, il n'y a rien là d'agréable, peut-on dire dans cette impression qu'on peut parfois avoir de trahir ceux que l'on voudrait particulièrement satisfaire parce qu'ils partagent le même amour que soi. Mais au moins les choses sont claires. La contradiction dans l'enseignement des cours de français, langue d'enseignement et littérature, dont les P en *réflexion sur la pratique* ont souvent parlé, se confirme. Il y a d'une part la littérature et d'autre part les textes argumentatifs que l'on fait faire. Et ici les deux n'apparaissent pas de même nature. De plus, comme on l'a souvent dit : un praticien cherche la congruence. Or ici, le praticien se dit en accord avec ce qu'il fait avec la majorité des étudiants, car ils peuvent profiter de ce cours. Il semble donc y avoir congruence. Il veut bien employer cette stratégie de l'analyse littéraire, car elle donne des résultats qu'il veut bien produire. Mais face aux étudiants qui « sont tombés dans la littérature », il n'y a plus cette congruence, car il

emploie la même stratégie, inefficace. Cela lui fait même penser que le résultat pourrait être qu'on l'accuse de mentir.

Une semaine plus tard, P3 réagit ainsi :

On arrive aux deux tiers du cours et il me semble que je traverse cette déception qui apparaît toujours à ce moment-ci : je me rends compte que ce ne sera pas beaucoup plus qu'un cours de français obligatoire au collégial. Il me semble que je vivais dans l'espoir au début que tout était possible, un peu comme dans l'illusion d'un début de relation. Mais voilà que la dixième semaine se pointe, j'ai déjà enseigné la majorité de ce que j'ai à enseigner (en ce qui concerne la compétence, bien entendu) et je sais à quoi m'en tenir pour notre relation de couple. Il me reste à consolider les nouveautés. Les étudiants seraient-ils disponibles pour du nouveau ? C'est loin d'être certain. Ils se préparent à passer à autre chose.

Qu'est-ce que le praticien tirera de tout cela ? Dans sa réflexion sur cette seconde session de démarche, P3 écrit ceci :

La deuxième session.

Rappelons le contexte de cette deuxième session avec mon «projet pédagogique». On peut entendre ici le terme «projet pédagogique» de deux façons : au sens le plus strict, il s'agit de mon projet de rédaction de sonnets (à la manière des poètes humanistes du XVI^e siècle) et de portraits satiriques (à la manière de La Bruyère). Ces deux rédactions devaient mener à la publication d'une sélection de ces courts textes⁴. Le terme projet pédagogique peut aussi s'entendre dans un sens plus large (que nous appellerons «intentions pédagogiques» dans la suite du texte) : les discussions de la première session avaient beaucoup fait ressortir notre déception par rapport au peu de temps qui nous restait disponible pour traiter de la question esthétique des textes et pour pratiquer un autre type de discours que l'analyse littéraire. Mes «intentions

⁴. Au lieu de placer encore les étudiants dans la position de lecteurs pour observer et démêler le lien entre le «fond» et la «forme», pour comprendre l'effet littéraire voulu qui soutient le propos (en gros, faire de l'analyse littéraire), l'idée était de les placer de l'autre côté du texte : en situation d'écriture. À eux cette fois-ci de travailler le fond et surtout la forme pour écrire des sonnets touchants ou des portraits percutants. En plus de pouvoir mieux comprendre les rapports entre le fond et la forme dans la littérature, on leur donne enfin l'occasion de produire des textes littéraires et d'avoir un regard esthétique sur leur propre texte. Le plaisir pourrait aussi être au rendez-vous. J'espérais aussi que la perspective d'une publication (une situation d'écriture réelle avec récompense et lectorat plus étendu qu'un seul professeur) changerait leur degré d'investissement.

pédagogiques» étaient de ramener un peu plus à l'avant-plan autant la valeur humaniste de la littérature que son aspect esthétique.

Au cours de cette session de discussions, nous devons observer en particulier ce que Schön surnomme le «*thinking-in-action*» ou comment la réflexion, pendant l'action d'enseigner, influence l'action.

M'apercevoir de...

À m'observer ainsi dans la pratique d'enseignement, je me suis aperçu à quel point je suis devenu plus préoccupé du contact que je garde avec les étudiants. En fait, je l'ai toujours été. Si j'ai déjà accepté de donner un cours magistral en sentant très clairement avoir perdu le contact avec mes étudiants, en faisant semblant de ne pas remarquer cet ennui généralisé, ce décrochage collectif, c'est que je n'avais pas encore l'assurance ou les moyens pour provoquer un autre type de réaction. Je m'accrochais alors à la matière comme à une bouée. Cette volonté de garder contact me pousse maintenant à l'action si j'en sens le besoin. Voilà ce que j'ai observé le plus souvent comme phénomène de «*thinking-in-action*». Devenu plus sûr de moi en classe, je m'assure plus souvent du contact avec les étudiants et n'hésite plus spontanément à décrocher de ce que j'enseigne, à modifier le contenu d'un cours pour les captiver (un minimum) de nouveau ou même à corriger un comportement fautif qui mènerait à un échec ou nuirait à l'atmosphère nécessaire à l'apprentissage.

En fait, cette volonté d'intervenir plus rapidement par rapport à des problèmes de discipline ou d'attention chez certains étudiants est une tendance que j'avais déjà observée et qui semble vouloir se poursuivre. C'est peut-être aussi sous l'influence de nos discussions, qui me rendent plus conscient de ma valeur professionnelle, que j'en viens à intervenir d'une manière plus évidente en classe.

Comprendre en tant que praticien et praticien réflexif...

J'en ai été étonné. À mesure que la session avançait, je me suis rendu compte à quel point nos doléances par rapport aux devis ministériels et nos intentions pédagogiques exprimées pendant les discussions de la première session ont évolué en moi et, sans arrêter un plan précis par une réflexion qui se tiendrait avant l'action, comment ces discussions qui les entourent font naître en classe, longtemps plus tard, et même beaucoup plus tard, des idées pratiques d'enseignement. Comme si ces discussions oubliées venaient nous surprendre par nos gestes pratiques d'enseignant, des gestes qui nous font nous exclamer : «Ah oui, c'est vrai, j'étais préoccupé par ça. J'en avais pas mal discuté.» Régulièrement, je m'étonne ainsi de gestes posés par moi en classe qui ramènent mes intentions pédagogiques devant mes yeux.

Effets de la théorie sur la marche du cours...

Par exemple, au cours des discussions de la première session, je regrettais l'espace accordé à toute la méthode d'analyse littéraire, ce qui réduisait d'autant le contact avec la littérature. Je n'avais pas arrêté de plan par rapport à ces nouvelles intentions pédagogiques.

Ainsi, je me suis trouvé dans les premières semaines de cours à regretter de passer autant de matière, avec autant de précipitation, ce qui empêchait le contact avec les étudiants et me rendait moins disponible à ces événements qui pourraient faire l'unicité de ce cours. Dans les semaines qui ont suivi, *j'ai ramené le cours vers mes intentions* en appliquant un peu moins une méthode mécanique de rédaction du paragraphe d'analyse littéraire, pour rapprocher les étudiants du sens de l'analyse littéraire et (un peu aussi) de la littérature. (J'ai donc accordé plus de temps au début à l'analyse littéraire des éléments de fond (plus accessibles), avant de passer au travail d'horlogerie qui concerne les figures de style et compagnie.)

De la même manière, j'ai constaté que, sans planifier de le faire, tout au long de la session, j'ai abordé plus souvent de front la question de la littérature devant les étudiants : son importance, son utilité et sa valeur esthétique. Il ne s'agissait pas de quelque chose de totalement nouveau chez moi, j'en faisais déjà mention dans les premiers cours des années précédentes. C'est juste que ces questions m'apparaissent aujourd'hui plus fréquentes.⁵

Aussi, à la suite de nos discussions de la première session, où je me suis rendu compte que je me questionnais assez peu sur les opinions et les attentes des étudiants à propos du cours, j'ai senti cette fois-ci la volonté en moi de connaître un peu mieux leurs points de vue. Sans avoir décidé d'enseigner selon le nouveau paradigme de l'étudiant, il m'arrive plus souvent de me questionner sur mon enseignement en me plaçant de son point de vue. Si bien que c'est à peu près aux alentours de la huitième semaine que je me suis décidé à faire un sondage à la fin du cours auprès des étudiants pour connaître un peu mieux leurs points de vue sur le cours, sur les œuvres choisies et sur les activités proposées — sondage, dois-je le préciser, que je fais pour la première fois au bout de huit ans d'enseignement.

⁵. Il me vient en tête un exemple très concret : j'utilise depuis quelques sessions un exercice qui consiste à dénicher les figures de style d'une chanson *québécoise*, populaire et connue («Que je t'aime», interprétée à l'origine par Jonhny Halliday). Depuis le début, on trouvait ces figures de style en gloussant et on s'arrêtait là. Plus souvent maintenant, pour une expression, un couplet ou l'ensemble, je m'arrête et pose la question : «Est-ce beau? Est-ce trop? Est-ce maladroit ou convaincant?» L'opération prend juste quelques minutes, mais elle me semble significative.

Comprendre la réflexion avant-pendant-après l'action

Je prends conscience de ce que j'emploie naturellement depuis longtemps dans le feu de l'action : tous ces outils pour aller chercher leur attention, pour reprendre contact avec eux. Ces outils ont évidemment un caractère spontané même s'ils sont le fruit d'un développement spontané et non délibéré au cours des dernières années. Selon la classe, selon le moment du jour, selon la matière enseignée, selon la semaine dans la session, j'emploie l'un ou l'autre de ces moyens : de la satire comique et farfelue des écrivains (en parlant de leur indignation face à la vie, de leur douleurs, de leurs plaintes, de leur incapacité de vivre «comme du monde»), en passant par les anecdotes cocasses concernant le travail d'enseignant ou par l'autodérision en présentant le personnage du professeur fou de littérature. Et vers la fin de session, quand on se sent plus à l'aise et que le besoin d'anecdotes plus vécues devient nécessaire pour les ramener, j'emploie même les anecdotes personnelles (et familiales plus exactement). D'autres fois encore (par exemple, quand il est question de ces philosophes du XVIII^e siècle), je lance des commentaires provocateurs sur l'éducation pour faire naître un débat et nous reprenons contact en échangeant des idées.

J'observe aussi comment cette réflexion se poursuit à l'intérieur de moi entre les trois classes où je donne le même cours tout au long de la semaine et comment, sans l'avoir planifié consciemment, je me trouve à prendre une nouvelle attitude à chaque fois (par exemple, à la présentation du projet de publication dans la première classe où je suis désillusionné par leur froide réaction; dans la deuxième classe, je joue l'autodérision du fou de littérature; dans la troisième classe, en plus de cette autodérision, j'exprime un plaisir sincère à participer à ce projet.)

Changer?...

Est-ce que l'expérimentation pratique de la deuxième session (comprenant autant le projet pédagogique que l'observation de sa réflexion avant-pendant-après l'action d'enseigner) aurait pu modifier ma théorie de l'enseignement ?

Je ne croirais pas. Si la théorie développée au cours de la première session a profondément influencé cette deuxième session, l'inverse n'est pas aussi évident. Le fait de prendre tout d'un coup conscience de mes intentions pédagogiques, de revenir sur celles-ci, de les observer dans ma pratique (ce que je n'aurais pas fait ainsi de manière explicite sans avoir à tenir ce journal) m'a sûrement été profitable dans le sens que cela a augmenté cette tendance, cette expérience, ces observations. J'y allais pour la littérature, je voulais questionner le beau... Je le fais ensuite un peu plus parce que je disais que je le faisais. Mais est-ce que cette pratique pourrait avoir changé mes croyances de base en enseignement? Non.

Et ce projet de publication de poésie? Aurait-il modifié ma vision des étudiants?

Si j'ai fait preuve d'un peu plus d'enthousiasme que d'habitude en croyant que les étudiants pourraient être emportés par un projet de publication, si j'ai cru un moment que j'allais les soulever avec ce travail, si je me suis illusionné sur une motivation supérieure chez eux qui n'aurait rien à voir avec des notes, je me suis complètement trompé. Les projets de publication ont été revus à la baisse en cours de session: au lieu de deux publications, une seule a vu le jour. De fait, l'indifférence à ce projet de publication a dominé chez la majorité des étudiants (et c'est devenu mon projet personnel d'édition, avec toutes les corrections que cela impliquait pour moi). Ce projet de publication a confirmé ma vision d'une force de l'inertie dominante la plupart du temps chez les étudiants (... si une note n'est pas en jeu).

6.13. 4 Analyse à partir des questions de recherche :

Peut-on dégager du travail de P3 à la session 2 quelques énoncés qui répondent aux questions de recherche ? On peut dire ceci.

La question 1 se formule comme suit :

1 : Comment les principaux concepts, processus et théories de la pratique réflexive déterminent-ils l'organisation de la deuxième session d'une démarche pouvant répondre au problème de la complexité de la pratique des enseignants d'expérience de philosophie au collégial ?

- P3, lors de la session 2 de sa démarche, fait de la réflexion-dans-l'action dans le contexte d'une action courte, et dans le contexte d'une action longue. Ainsi, fait-il de la réflexion dans le feu de l'action, et de la réflexion sur l'action, à l'occasion des retours réflexifs sur chaque semaine de cours. De plus, lors de ces réflexions sur l'action, il fait de la réflexion-sur-la réflexion-dans- l'action.

2 : Que peut-on apprendre à l'aide des concepts de la pratique réflexive à propos des démarches réflexives de quelques praticiens de l'enseignement collégial ?

- La démarche réflexive de ce P lors de la session de *réflexion dans et sur l'action* montre que la *réflexion sur la pratique* a un effet créateur d'actions à l'insu du praticien, ou bien qu'elle permet la reconnaissance dans l'action de la signification d'une action qu'il

effectuait déjà, ou encore les deux à la fois. En d'autres termes, il s'agit d'idées déjà discutées qui se manifestent à l'insu du praticien dans des actions ultérieures et dont il s'aperçoit pendant qu'il pose les gestes nouveaux, ou bien il s'agit de gestes qu'il faisait avant *la réflexion sur la pratique* et dont la signification déjà discutée, dont il n'avait pas pris réellement conscience, refait surface soudainement, alors qu'il fait le geste.

- La démarche de ce P à la deuxième session montre que la *réflexion sur la pratique* favorise la prise de microdécisions dans l'action, car elle amène le P à une intention plus claire. En d'autres termes, plus l'intention est claire, plus la prise de microdécisions risque d'être fréquente, plus rapide et plus efficace, pendant l'action et en fonction de l'intention.

- La démarche de ce P à la deuxième session montre que la *réflexion sur la pratique* peut permettre à un P de prendre une meilleure possession de son action en ramenant celui-ci vers ses intentions clarifiées lors de la *réflexion sur la pratique*.

- La démarche de ce P à la deuxième session 2 montre qu'effectué de façon constante, le simple exercice de la *réflexion avant, pendant et après l'action* régule l'action au fur et à mesure.

3 : *Quels sont les différents profils de démarches que suivent les différents praticiens et groupes réflexifs ?*

On a dit de ce P que son profil de démarche lors de la *réflexion sur la pratique* allait de ses actions vers ce qu'il est, et que les deux P du Groupe 2 avaient avancé dans la connaissance de leur soi-enseignant, dans la connaissance de leur pratique de l'enseignement de leur discipline dans un système, et dans leur connaissance du système, du moins dans la reconnaissance claire de ce qu'ils en pensent. Or, à la deuxième session, que fait P3 ? Ou plutôt, que se passe-t-il en lui et dans son action ?

La réponse est constituée de trois éléments :

- 1) « C'est peut-être aussi sous l'influence de nos discussions, qui me rendent plus conscient de ma valeur professionnelle, que j'en viens à intervenir d'une manière plus évidente en classe. » En d'autres termes, il se connaît mieux en tant qu'enseignant, il se reconnaît mieux en tant que professionnel de ce travail et il agit mieux et plus vite.
- 2) « [...] [J]'ai ramené le cours vers mes intentions ». En d'autres termes, il rapproche son action de lui-même, de son identité d'enseignant.
- 3) « Sans arrêter un plan précis par une réflexion qui se tiendrait avant l'action, [je m'aperçois que] ces discussions qui les entourent font naître en classe longtemps plus tard, et même beaucoup plus tard, des idées pratiques d'enseignement. » En d'autres termes, son action est plus créative, et ce, sans même qu'il l'ait consciemment organisée lors d'une réflexion avant l'action à partir d'un plan précis.

Cela dit, faut-il penser pour autant qu'il ne soit pas pertinent, dans une pratique réflexive organisée, de faire une réflexion avant l'action qui consisterait en la préparation d'un canevas d'action avec résultats visés, stratégies jugées appropriées, en fonction de variables gouvernantes prédéterminées, faisant un retour sur la *réflexion sur la pratique* ? Pas du tout, mais cette remarque de P3 est importante, en ce sens qu'elle montre comment la *réflexion sur la pratique* peut être efficace pendant l'action même et après l'action, voire, comme le dit P3, beaucoup plus tard. On parle d'ailleurs ici de plusieurs mois. Cela est d'autant plus important que, pendant le déroulement d'une session de cours, on n'a pas nécessairement le temps de préparer un canevas de réflexion avant l'action d'une période cours. Et d'ailleurs, même si on prenait toujours le temps de préparer ce canevas, on ne peut pas nécessairement tout prévoir.

Quoi qu'il en soit, on peut dire que le profil de démarche de P3 se développe ainsi. 1) Il part d'une *réflexion sur la pratique* où il va surtout d'une réflexion sur ses actions vers soi, tout en avançant conjointement avec son partenaire de démarche dans la connaissance de son soi-enseignant, de sa pratique de l'enseignement de sa discipline dans un système, et dans sa connaissance du système, du moins dans la reconnaissance claire de ce qu'il en

pense. 2) Il passe à une action plus prompte et efficace ou, en d'autres termes, à des prises de microdécisions plus rapides et efficaces pendant l'action, dont les intentions aussi plus claires. 3) Il effectue aussi un rapprochement de son action et de ses intentions ; et il fait des gestes nouveaux dans l'action ou du moins parvient à une meilleure reconnaissance de la signification de gestes pendant qu'il les fait.

4 : Quelle est l'aide qu'il convient d'apporter aux différents praticiens et groupes réflexifs ?

À la session de *réflexion dans et sur l'action*, il convient de soutenir les praticiens en démarche, cela de façon au moins bihebdomadaire, car une intention de changement décidée lors de la *réflexion sur la pratique* peut s'avérer difficile à maintenir devant les difficultés du terrain. Il conviendrait aussi de vérifier auprès des praticiens, de temps à autre, si cette fréquence des rencontres est suffisante, ou s'ils ne préféreraient pas que les rencontres soient hebdomadaires, comme à la session de *réflexion sur la pratique*.

5 : Quels instruments réflexifs convenant à leur situation les praticiens en démarche pourront-ils concevoir ?

Ce P ne développe aucun instrument particulier si ce n'est qu'il réfléchit de façon régulière avant et après une action dans un journal réflexif, revenant, entre autres choses, sur la réflexion dans le feu de l'action qu'il a exercée. Ce simple travail de réflexion régule l'action et constitue une opération fondamentale de la pratique réflexive.

6 : Peut-on dégager un modèle type de démarche réflexive des six démarches réflexives réalisées ? En d'autres termes, en quoi la démarche réflexive de ce P peut-elle contribuer à la production d'une démarche type ?

- La démarche de ce P à la deuxième session montre que l'action est régulée par la simple réflexion effectuée de façon régulière avant et après une action dans un journal réflexif, lorsque le praticien revient, entre autres, sur la réflexion dans le feu de l'action qu'il exerce, — ce qu'on appelle la réflexion-sur-la-réflexion-dans-l'action. Par conséquent, il apparaît que cette activité doit être retenue.

- La démarche de P3 indique aussi qu'il convient que la *réflexion dans et sur l'action* suive la *réflexion sur la pratique*, car cette dernière intervient dans la première. Cela favorise une meilleure prise de microdécisions pendant l'action ; en fonctionnant ainsi, on contribue aussi à la création de nouveaux gestes ou à la prise de conscience de significations d'un geste pendant qu'on le pose à l'occasion d'une réflexion dans le feu de l'action ; enfin, le rapprochement entre l'action du praticien, ses intentions et son soi en est facilité.

6.14 Questionnement et analyse en cours de démarche

6.14.1 Introduction

Les quelques passages du journal d'accompagnement insérés dans la présentation de l'analyse et des résultats de la session de *réflexion sur la pratique* du Groupe 1 donnent une idée du caractère exploratoire de la recherche pendant la poursuite des démarches. Il arrive que l'accompagnateur-chercheur tente d'interpréter ce qui arrive dans les démarches à l'aide des concepts de la pratique réflexive; en d'autres occasions, il relève quelques événements importants de la semaine; à d'autres moments, il tente de suivre le développement de la réflexion des praticiennes. Parfois, ce développement est clair, et il écrit alors au journal de nettes observations telles : « À la rencontre 4, on fait le point », ou bien : « Dès le début de la rencontre 5, on s'aperçoit que P2 suit son intérêt émis à la semaine 3 pour ses principales questions [...] ». Il arrive que les observations restent beaucoup plus vagues, et l'accompagnateur-chercheur écrit alors, comme après la rencontre 7 : « ? Je ne sais trop quoi en penser. » C'est là d'ailleurs, pourrait-on dire, la principale difficulté qui survient dans l'accompagnement de la démarche réflexive d'un praticien : par moments, il est facile de s'y situer et ce qui s'y passe apparaît même assez prévisible, mais en certaines occasions, on ne peut que suspendre passagèrement le jugement et attendre que le praticien apporte lui-même un développement à sa démarche. Certes, l'accompagnateur ou le collègue de démarche peuvent parfois lui suggérer d'emprunter certaines avenues, mais ce n'est pas eux qui décident, et le praticien reste le créateur de sa démarche, créativité que d'ailleurs il convient de respecter tout comme le travail sous-terrain de la réflexion. Ainsi, peut-on dire que *le travail d'accompagnateur implique d'une part l'aide aux praticiens en démarche, et de ce fait une certaine*

participation à leur réflexion, et il implique aussi d'autre part qu'on limite parfois son rôle à celui d'observateur de quelque chose qui est en train de se développer.

Cela dit, il est arrivé, pendant la poursuite des démarches, que certaines questions s'imposent à l'accompagnateur-chercheur et semblent alors réclamer davantage de réflexion que quelque bref commentaire au journal d'accompagnement. Furent alors réalisées certaines analyses de contenu, partielles ou assez complètes, qui ont mené à des résultats parfois négligeables, parfois plus intéressants et plus utiles. On ne peut ici, pour des raisons d'économie, rappeler l'ensemble de ces questions et analyses, mais je voudrais tout au moins rapporter un cas où il y eut même création d'un concept d'accompagnement qui me fut particulièrement utile en tant qu'accompagnateur et qui pourrait aussi l'être pour l'accompagnement de futures démarches. En rapportant ce cas, on agit aussi conformément à la forme métahistorique du rapport de recherche qui invite à raconter l'histoire de l'ensemble de la réflexion accomplie dans toute la recherche. Certes, cette histoire reste partielle, mais, du moins, ce genre de questionnement et d'analyse de contenu réalisé pendant le cours des démarches y sera représenté. On passera par la suite à la présentation des démarches des membres du Groupe 3, dont la session 3 fut l'occasion de la réalisation de travaux de *théorisation*, qui constituent un résultat particulièrement important pour une démarche type.

6.14.2 Une question et son développement

Pendant la session 1 de la démarche du Groupe 1 est née en moi une question qui a entraîné la production d'un concept d'accompagnement lors de la session 1 des Groupes 2 et 3, une analyse de contenu entre les sessions 1 et 2 des Groupes 2 et 3, une réflexion à partir d'une autre question connexe au concept d'accompagnement lors de la session 2 des Groupes 2 et 3, et finalement une autre question posée aux praticiens à la session 3 de la démarche, question dont la réponse a influencé la production du rapport.

6.14.2.1 Naissance d'une question et réponse insuffisante

J'ai souvent eu l'impression, lors de l'accompagnement de la session 1 des participantes du Groupe 1, que certaines des raisons pour lesquelles elles s'étaient engagées dans cette démarche réflexive leur apparaissaient au fur et à mesure qu'elles réfléchissaient; cette impression m'a mené à la question suivante : *pourquoi s'engage-t-on dans une démarche réflexive?* Cette question s'est mêlée petit à petit à ma réflexion, jusqu'à s'imposer à elle. Aussi, décidai-je, au début la session 1 des Groupes 2 et 3, de poser la question aux praticiens, et la réponse fut alors presque unanime : on disait s'être engagé par *curiosité*. En fait, personne ne savait vraiment avant cette recherche ce qu'était la pratique réflexive, certains n'en avaient même jamais entendu parler. Mais en même temps, tous avaient vu d'un bon œil, à l'occasion de la lecture de la courte description du projet dont ils disposaient, la possibilité de se livrer à une réflexion sur leur travail de manière suivie et d'avoir le temps nécessaire pour le faire, ce que de toute façon ils faisaient déjà, selon ce qu'ils déclarèrent. Aussi s'étaient-ils sentis intéressés, ce qui expliquait leur réponse, qui comportait quand même pour moi une part d'intrigue.

En effet, à peine la démarche du Groupe 1 était-elle commencée que les praticiennes y exprimaient quelque chose qui ne relevait pas de la seule curiosité. Que penser, par exemple, de cette déclaration d'une praticienne qui, dès la seconde discussion, affirmait avoir depuis longtemps l'impression de chercher autour de quoi tournait sa pratique de l'enseignement sans jamais avoir pu l'identifier? Cette praticienne semblait davantage exprimer le doute d'y arriver et la crainte de devoir pousser la recherche que l'enthousiasme de se retrouver dans une situation qui lui permette enfin de chercher plus profondément ce point central et de le trouver. Et que penser de la recherche identitaire de l'autre praticienne, qu'elle exprima sous forme de question dès la première rencontre ? Là aussi, on dépassait le domaine de la curiosité.

De plus, dans les cas des Groupes 2 et 3, quelque chose de semblable s'est reproduit, dans le sens où dès le début de la première session, les praticiens semblaient être venus chercher autre chose que satisfaire une curiosité. Cela était perceptible entre autres dans les

nombreuses remarques négatives à l'égard de l'Épreuve Uniforme de Français, exprimées inégalement certes par les enseignants de français, langue d'enseignement et littérature, mais quand même par tous, et cela, dès deux les premières rencontres. Ces remarques n'étaient sûrement pas l'expression d'une simple envie d'apprendre ou de connaître des choses nouvelles. Je me suis alors demandé si on était alors face à l'expression d'un problème inévitable de la pratique de l'enseignement dans cette discipline, problème que les praticiens étaient venus affronter dans leur démarche. L'ensemble de ces remarques semblait à ce moment davantage provenir d'un réel besoin de s'exprimer, pour ne pas dire de se défouler, que d'une envie de comprendre.

6.14.2.2 D'une réponse insuffisante au développement d'un concept d'accompagnement

La curiosité ne m'apparaissait certes alors pas une réponse suffisante à ma question. En fait, comme dans le cas du problème de P2 avec la compétence lors de l'accompagnement de la session 1 du Groupe 1, je me demandais plutôt où les mènerait la difficulté qu'exprimaient les enseignants de français, langue d'enseignement et littérature. Je me rappelais en effet que P2 avait pris plusieurs semaines avant de décider de ce qu'elle ferait pour tenter de résoudre son problème. Elle avait en fait dès la seconde rencontre trouvé un manque d'ancrage à sa pratique, pour par la suite établir que le problème de la définition de la compétence était pour elle fondamental, et enfin décider de se doter d'un cadre de pratique qui intégrerait le problème de la compétence, après s'être rendu compte que ce projet était ce qu'elle était vraiment venue chercher dans cette recherche. Qu'en était-il alors de ces enseignants de français, langue d'enseignement et littérature? La critique et l'émotion qui y étaient reliées étaient-elles en réalité les vraies raisons pour lesquelles ces praticiens s'étaient engagés dans une démarche réflexive, c'est-à-dire pour se donner l'occasion d'affronter quelques difficultés depuis longtemps éprouvées? Et si tel était le cas, comment la situation se développerait-elle? Or, quels que soient le développement et la source de ces manifestations particulières, je décidai alors de désigner par l'expression « *moteur de démarche* » tout ce qui avait davantage l'allure d'une piste suffisamment captivante, intéressante et prometteuse pour orienter et soutenir l'intérêt de toute une démarche. Je choisis cette expression pour à la fois rapprocher et distinguer ces pistes

potentielles de démarche de ce qu'on appelle en pratique réflexive des « *moteurs de réflexion* » (Perrenoud, 2001), expression qui désigne de bonnes raisons de réfléchir ou, plus exactement, des raisons qui peuvent inciter la réflexion et en soutenir l'effort pendant un certain moment. L'expression que j'ai proposée a l'avantage de catégoriser le désaccord et l'inconfort des praticiens de l'enseignement du français, langue d'enseignement et littérature avec l'Épreuve Uniforme, de même que le manque commun aux enseignantes de philosophie de compréhension de l'approche par compétences, de même que la verbalisation de quelques questions particulières éventuellement très engageantes telles, par exemple : « Suis-je davantage philosophe ou professeur ? », question identitaire donc, qui pourrait être fondatrice de toute une pratique.

Je fis alors aussi le projet de me livrer, aussitôt que le temps me le permettrait, soit après la poursuite de la session 1 de la démarche des Groupes 2 et 3, à une analyse de contenu où je tenterais de répondre à ma question, mais avant de m'y engager, je la mis en relation avec les questions principales de recherche. Je constatai alors que quatre de ces questions pouvaient s'y rapporter. Ces questions sont les suivantes :

- Que peut-on apprendre à l'aide des concepts et théories de la pratique réflexive à propos des démarches réflexives de quelques praticiens de l'enseignement collégial ?
- Quels sont les différents profils de démarches que suivent les différents praticiens et groupes réflexifs ?
- Quelle aide convient-il d'apporter aux différents praticiens et groupes réflexifs ?
- Peut-on dégager un modèle type de démarche réflexive des six démarches réflexives réalisées ?

Si on peut effectivement s'engager dans une démarche réflexive sans trop savoir, au premier abord, pourquoi on le fait, et que des indices de motivations plus profondes se manifestent au début des démarches, comme cela me semblait être le cas, il serait alors avantageux d'ajuster le déroulement de la démarche ainsi : 1) utiliser un concept pour désigner ces indices; 2) suivre leur développement en fonction de la détermination de profils de démarche; 3) aider les praticiens à développer leur démarche en fonction de ces pistes; et 4) vérifier si, en général, des intuitions de départ pouvaient se transformer en des

démarches véritablement conséquentes, ce qui pourrait nous renseigner sur certaines caractéristiques d'une démarche type.

Ainsi la question : *pourquoi s'engage-t-on dans une démarche réflexive ?* m'apparaissait-elle liée aux questions de base de la recherche, et il me semblait qu'il valait la peine de se livrer à de l'analyse de contenu. Voici comment les choses se sont déroulées.

La progression sur ce point se fit en cinq étapes. Premièrement, la question des motifs réels d'investissement des praticiens dans la démarche s'est posée lors de la session 1 du Groupe 1 et s'est imposée davantage au début de l'accompagnement de la session 1 des Groupes 2 et 3. Deuxièmement, cette question m'a mené, après quelques semaines d'accompagnement de la session 1 des Groupes 2 et 3, à me doter d'un concept d'accompagnement qui pouvait aider à encourager les praticiens à poursuivre cette interrogation. Troisièmement, j'ai effectué une analyse de contenu à la fin de la session 1 des démarches des Groupes 2 et 3 pour tenter de répondre plus précisément à cette question. Quatrièmement, parallèlement à la formulation d'un concept d'accompagnement, j'ai tenté de répondre, pendant l'accompagnement de la session 2 des Groupes 2 et 3, à une autre question, à propos de l'influence des motifs d'investissement des praticiens sur l'orientation du développement des démarches. Cinquièmement, une réflexion née du questionnement et de l'analyse du caractère privé des démarches m'a poussé à demander aux praticiens, lors de la troisième session, leur position à ce sujet, afin de déterminer les paramètres de rédaction de ce rapport et de sa diffusion.

6.14.2.3 Analyse de contenu

À la fin de la session 1 des Groupes 2 et 3, je me livrai à une analyse de contenu des comptes rendus intégraux de première session des trois groupes, pour tenter de répondre à la question : « *Pourquoi s'engage-t-on dans une démarche réflexive ?* ».

Résultat

Il est difficile de déterminer précisément à partir du contenu des comptes rendus intégraux ce qu'ont pu être les réelles motivations des praticiens avant le début de la recherche *Démarche de pratique réflexive au collégial*. Notons toutefois qu'on a tout de même pu y relever 12 raisons qui avaient pu motiver fortement les praticiens à s'investir dans la démarche ou soutenir leur motivation à un moment ou à un autre. On a aussi ajouté une 13^e raison, lors de la session 2 des démarches des Groupes 2 et 3. Ces raisons ne sont pas nécessairement toutes partagées par chacun des praticiens; elles forment plutôt une liste des diverses raisons que l'on a pu relever chez l'ensemble des six praticiens en démarche.

L'on peut s'engager dans une démarche réflexive :

- 1) Parce que l'on réfléchit déjà, de toute façon sur ce que l'on fait, mais qu'on manque de temps pour le faire autant qu'on le voudrait.
 - 2) Parce qu'on souffre d'insécurité dans son travail.
 - 3) Parce qu'on veut dire, parler, exprimer, se défouler.
 - 4) Parce que quelque chose nous dérange dans le métier, qu'on a peine à le nommer, à l'identifier précisément et qu'on veut mettre le doigt dessus pour le changer.
 - 5) Parce qu'on ne sait pas trop si ce qu'on fait est juste, correct ou non.
 - 6) Parce qu'on cherche à savoir autour de quoi tourne ce qu'on fait, qu'on a besoin d'un centre, d'un point d'attraction, de donner un sens à ce qu'on fait.
 - 7) Parce qu'on se demande ce que l'on fait, ce qu'est vraiment son métier.
 - 8) Parce qu'on a besoin de mettre de l'ordre dans sa pensée et son action.
 - 9) Parce qu'on veut faire le point.
 - 10) Parce que l'on veut reprendre en mains son travail, dont on se sent en partie dépossédé.
 - 11) Parce qu'on aimerait bien être plus efficace, sentir cette efficacité, la percevoir.
 - 12) Parce qu'on a besoin de soutien moral et technique pour effectuer un changement.
- Et finalement, on peut aussi ajouter cette raison :
- 13) Parce qu'on veut être dérangé, puisqu'on se sent établi trop confortablement dans une certaine routine que l'on veut remettre en question et briser.

Toutes ces raisons répertoriées pourraient alors se résumer à ce qui suit : *une démarche réflexive peut répondre à un manque de temps et de cadre à une réflexion que de toute façon on exerce déjà. Elle peut être une occasion d'exprimer ses insatisfactions et émotions négatives par rapport à ce qu'on fait. Elle offre aussi la possibilité de tenter de répondre à des besoins de sentir de la sécurité par rapport à son travail et de reprendre possession de ce travail. Elle peut aussi permettre d'identifier des processus qu'on pratique déjà mais qui restent flous, et être l'occasion de chercher à identifier la nature même de son travail. Elle peut enfin être un moyen de mettre de l'ordre dans sa pratique et de réaliser certains changements, tant dans sa pratique que dans son attitude.*

Afin que les praticiens trouvent satisfaction aux besoins qui sont à la base de ces 13 raisons, il serait profitable de donner les caractéristiques suivantes à une démarche réflexive type au collégial :

- *Une démarche réflexive au collégial devrait pouvoir permettre à des praticiens qui exercent déjà une réflexion sur leur pratique mais qui considèrent manquer de temps et de cadre pour l'exercer correctement de combler ce manque.*
- *Elle devrait aussi être un lieu d'expression des insatisfactions et des émotions négatives des praticiens par rapport à leur travail, et devrait pouvoir répondre à des besoins de sentir de la sécurité par rapport à son travail et de le reprendre en possession.*
- *Elle devrait aussi être l'occasion d'identifier des processus de pratique jusque-là restés flous et de déterminer la nature même de son travail.*
- *Elle devrait aussi pouvoir favoriser la mise en ordre de sa pratique et la réalisation de certains changements, tant dans sa pratique que dans son attitude.*

De plus, puisque toutes les raisons plus haut mentionnées se sont manifestées au fur et à mesure des démarches mais que la grande majorité le furent dès les premières semaines de discussion et de réflexion personnelle dans un journal réflexif, il nous faudrait aussi considérer qu'une démarche réflexive au collégial possède les deux caractéristiques fondamentales suivantes : 1) *un praticien s'y engage sans nécessairement savoir au début exactement pourquoi;* 2) *les raisons pour lesquelles un praticien s'y engage se manifestent en grande partie au cours des premières semaines de démarche.*

En outre, on peut remarquer qu'une bonne partie des raisons relevées au début d'une démarche réflexive, de même qu'une des caractéristiques que l'on souhaite donner à une démarche type, sont d'ordre émotionnel. Ces émotions peuvent d'ailleurs être de la nature de ce qui est normalement considéré comme négatif, telles la frustration et l'insécurité. Cet état de fait ne nous oblige-t-il pas à considérer une démarche réflexive comme un phénomène nécessairement privé, confidentiel et sécuritaire? Telle fut du moins l'une des conclusions : une démarche réflexive, en ce qu'elle implique nécessairement l'émotion des praticiens, implique aussi nécessairement la *confidentialité*, de même que le *respect* et le *soutien* de chaque participant envers les autres. Cela implique aussi qu'une telle démarche se déroule nécessairement dans une atmosphère privée et sécuritaire, favorable à l'expression des émotions, chose qui n'est probablement possible qu'au sein d'un petit groupe très réduit. Certes, une partie assez importante d'une démarche réflexive, notamment les techniques d'analyse, l'information sur la pratique réflexive et la mise en ordre de sa pratique, pourrait cependant être effectuée individuellement ou alors en plus grands groupes, mais cette partie n'englobe pas toute la démarche.

Aussi, pour en revenir à ce qu'on a appelé ci-dessus des « moteurs de démarches réflexives », on peut remarquer que ceux-ci ressemblent étrangement à ce que suggérait le problème de la complexité de la pratique de praticiens d'expérience qui n'ont reçu aucune formation pour analyser cette pratique. Cette complexité de la pratique implique qu'il peut bien y exister, dans leur pratique, des problèmes jamais exprimés avant la démarche, des problèmes dont ils n'ont peut-être jamais eu conscience. En fait, plus précisément, les praticiens semblaient déjà conscients des problèmes mentionnés au début des démarches, mais ne paraissaient jamais leur faire face directement, et ils ne semblaient pas non plus en connaître toute l'ampleur. Du moins, telle est souvent l'impression qui restait des premières discussions, ce qui suggère que l'expression et la tentative de résolution de ces problèmes pourraient constituer l'essentiel des démarches réflexives.

6.14.2.4 Une question conséquente

Avec la formulation du concept de « moteur de démarche » à la session 1 d'accompagnement des Groupes 2 et 3, venait aussi la question suivante : comment ces moteurs ont-ils effectivement orienté le développement des démarches? Reformulée en fonction des données, la question se lit ainsi : *peut-on observer des liens entre ce qui semble être, au début de la démarche, de potentiels « moteurs de démarches » et l'orientation ultérieure des démarches?* Je tentai de répondre à cette question après avoir répondu à la première, soit pendant la poursuite de la session 2 des démarches des Groupes 2 et 3.

La réponse à une telle question apparut alors plutôt partagée : si on pouvait effectivement observer que les démarches de certains praticiens s'étaient développées ou semblaient se développer dans un sens recherché dès les premières semaines de démarche, chez d'autres, le lien était moins évident. Les cas apparaissaient même tout à fait partagés, trois contre trois. Certes, on ne pouvait alors statuer sur cette réponse, puisque les démarches se poursuivaient, mais on identifia quand même *deux formes générales de développement d'une démarche réflexive : la recherche de cohérence dans sa pratique et la recherche d'un accord émotionnel avec ce que l'on fait.* Avant même de chercher à savoir pourquoi le développement existe sous ces deux formes, je savais fort bien que je ne pourrais parvenir qu'à une réponse hypothétique, mais je cherchai quand même à la fois chez les praticiens et dans la dynamique des démarches de groupe pour en trouver des éléments.

Or, remarquons d'abord que ces deux types de recherches — cohérence et accord émotionnel — se trouvent dans les démarches de tous les groupes, mais que leur proportion y varie. Plus exactement, la démarche d'un des groupes réflexifs est plus émotionnelle, celle d'un autre groupe est plus analytique et rationnelle, et celle d'un autre groupe équilibre assez bien les deux qualités. Y a-t-il là un lien à faire avec la composition disciplinaire et bidisciplinaire des groupes réflexifs? Peut-être, car la démarche plus émotionnelle est celle des deux enseignants de français, langue d'enseignement et littérature; la démarche plus analytique et rationnelle est celle du groupe des enseignantes de philosophie, et la démarche plus équilibrée, celle du groupe bidisciplinaire. Or, il ne semble pas nécessaire de démontrer

que la littérature ait un caractère émotionnel important; pas plus d'ailleurs que le caractère davantage rationnel de la philosophie. Mais faut-il cependant penser pour autant que la discipline a plus d'influence sur la forme générale de développement de la démarche réflexive d'un groupe que la personnalité des individus qui le composent ? Peut-être, mais pas nécessairement. En fait, ici, les deux groupes disciplinaires sur un plan personnel sont mixtes, en ce sens que dans les deux groupes, une personnalité est plus émotionnelle et une autre plus rationnelle, mais les dynamiques de groupes sont différentes. En effet, dans le duo de français, langue d'enseignement et littérature, trois facteurs s'additionnaient pour donner une dynamique particulière. 1) La personnalité plus émotive cherchait elle-même à atteindre un équilibre émotionnel dans ce qu'elle faisait. 2) La personnalité plus rationnelle a suivi la même tendance que l'autre P après avoir réalisé que le facteur émotif avait peut-être été négligé dans sa pratique et qu'il était quand même très important dans sa discipline et dans son rapport à celle-ci. 3) Ainsi, le caractère plus émotionnel de la discipline prenait-il une place importante dans la démarche du groupe. Dans le groupe des enseignantes de philosophie, ce sont quatre facteurs qui ont modelé la dynamique. 1) D'abord, la personnalité plus émotive avait choisi consciemment d'orienter la démarche du groupe et la sienne dans une direction plus rationnelle, mais cela plus par la négative, en ce sens qu'elle ne voulait pas que la démarche s'aventure trop dans le domaine émotionnel, pour favoriser les consensus et éviter que les différences personnelles prennent le dessus. 2) La démarche plus analytique du groupe a sans doute été renforcée par la démarche conceptuelle de l'autre P, dont le caractère est plus rationnel. 3) La démarche de la première P, plus émotive, est quand même restée pour un temps marquée par l'émotivité, parce qu'elle faisait face à un problème dans sa pratique. 4) Les démarches des deux P se continuèrent dans une recherche d'équilibre, l'une dans la production d'un cadre de pratique, et l'autre, dans une démarche plus conceptuelle et identitaire.

6.14.2.5 Autre question conséquente

À la suite du constat de l'émotion impliquée dans les sessions 1 et 2 des démarches, de même que de la conclusion déjà presque certaine du caractère privé d'une démarche réflexive et de son organisation, je fus particulièrement attentif lors de la troisième session à cette question du caractère privé ou public des démarches, en ce qui concerne cette fois les

paramètres de rédaction du rapport et sa diffusion. Aussi, posai-je directement aux praticiens *ce qu'ils voulaient ou non publier*. Ils répondirent, pour la majorité, à part quelques remarques exprimées ci et là sous l'emprise de l'émotion ou dans le feu de la discussion, qu'ils considéraient que tout ce qu'ils avaient déclaré pouvait être diffusé publiquement. Ils n'auraient qu'à lire le texte du rapport avant sa publication pour donner leur accord. Toutefois, un seul des praticiens déclara qu'il n'avait pas nécessairement envie de communiquer de façon publique les résultats de sa démarche, celle-ci en fait lui apparaissant plus personnelle que collective, plus privée que publique. Certes, sa démarche lui semblait théorique mais non suffisamment généralisée pour être communicable. Pour qu'elle le soit, il aurait fallu d'abord procéder à une épuration du travail réflexif effectué pour en évacuer ce qui est trop personnel et privé, puis à une généralisation théorique, ce que le praticien en question n'avait pas le temps de faire. Un autre praticien avait aussi certaines réserves, mais dans une moindre mesure. Plus précisément, la démarche poursuivie lui apparaissait intéressante en ce qu'elle lui avait permis de faire une mise au point personnelle dans sa pratique, entre autres d'ajuster ses actions à ses motivations plus profondes, de sorte que ce praticien se sentait en fin de démarche plus en accord avec lui-même qu'il l'était au départ. Mais sa démarche était-elle pour autant communicable ? Oui, disait-il, mais partiellement, d'une part en raison du caractère personnel de la démarche, et d'autre part en raison d'un manque de généralisation. En fait, pensait-il, il lui serait maintenant nécessaire de s'informer davantage sur les théories pédagogiques pour pouvoir continuer sa démarche, ou, pour employer ses termes, « [...] de confronter ce que l'on pense avec les standards », ce qu'il n'avait pas eu envie de faire pendant la démarche, pas plus d'ailleurs que d'ériger sa pédagogie en système, et que de toute façon il n'avait pas vraiment eu le temps de faire. Cela constituait d'ailleurs, selon lui, une limite au travail qu'il avait effectué.

Je me suis alors demandé si la position de ces deux praticiens allait à l'encontre de la théorie du développement du praticien réflexif en acteur-chercheur de Donnay et Charlier, théorie selon laquelle il y a une progression normale d'un langage plus personnel vers une théorisation plus générale. Peut-être pouvait-il en paraître ainsi de prime abord, mais ce n'était pas vraiment le cas. En fait, les deux P reconnaissaient être parvenus à cette étape,

mais ajoutaient que d'abord, ils n'avaient pas le temps de poursuivre plus loin et qu'ensuite, ils n'avaient pas nécessairement l'intention de le faire. En d'autres termes, il était temps pour eux de s'informer sur les standards des sciences de l'éducation, standards dont ils s'étaient peu préoccupés au cours de leur démarche pour se concentrer sur leurs opinions personnelles. Plus précisément, au cours de leurs démarches, ces deux P n'ont pas affronté directement la question des standards, notamment la définition des cours par compétence et l'Épreuve Uniforme de Français, mais tous deux se sont plutôt appliqués à analyser leur perception de ces objets et les difficultés que leur causaient dans leur pratique l'interprétation et l'usage qu'eux en faisaient, de même que leurs proches collègues. Selon eux, il leur restait à revenir à ces objets dans leur forme standardisée pour se livrer à une critique précise et communicable, ce qui aurait pu, pensaient-ils, donner lieu à un texte vraiment d'intérêt public. Certes, on ne s'oppose pas à ce que le chercheur principal dégage de leurs démarches réflexives des éléments théoriques, mais en son nom ou au nom de la recherche, en les intégrant à la présentation de l'ensemble.

Ainsi, se confirmait donc ce qu'on pensait déjà, à savoir qu'une démarche réflexive a nécessairement un *aspect privé* qu'on peut ne pas vouloir nécessairement communiquer au public. Dans le petit groupe de discussion se développent progressivement une *camaraderie* et une *confiance* qui permettent l'expression d'émotions et d'opinions personnelles que l'on pouvait même avoir peine à s'avouer à soi-même avant la démarche. Toutefois, le fait de les avoir exprimées en cette situation privilégiée n'implique pas qu'on soit prêt à les rendre publiques. Aussi, convient-il de respecter la pudeur qui pousserait des praticiens à refuser le passage du privé au public. Il faut cependant préciser que ce refus est respecté lors du passage du pratique au théorique, du particulier au général, puisque les contenus sont alors dépersonnalisés. En fait, le praticien réflexif se prend lui-même comme objet de sa propre réflexion, mais il peut vouloir garder pour lui certains des contenus de cette réflexion et être prêt à en partager d'autres. Le respect de cette liberté me paraît alors être une condition *sine qua non* du développement de cette pratique dans un système éducatif. Aussi, conviendrait-il d'en faire une règle : *le développement du praticien réflexif passe par l'expression de contenus personnels qui appartiennent au domaine du privé. Aussi, faut-il nécessairement prévoir que ce développement implique la mise en place d'une situation privée, dont les*

contenus ne pourront en aucun temps être rendus publics si les personnes concernées ne l'acceptent pas. Toutefois, il s'y exprime aussi des contenus qui sont de nature et d'intérêt publics. Ceux-ci sont de l'ordre de ce que Donnay et Charlier attribuent au développement de l'acteur-chercheur, terme dont on peut qualifier le praticien réflexif dans son activité de généralisation des contenus de ses réflexions.

Cela dit, notons que le développement de l'acteur-chercheur n'est pas nécessairement une étape qui, sur le plan temporel, se fait tout à fait après le développement du praticien réflexif. En d'autres termes, on ne se livre pas nécessairement pendant des mois à une réflexion sur soi et sur sa pratique, pour par la suite se livrer à un processus de généralisation et d'expression théorique. Cela, en fait, peut se passer à peu près ainsi mais pas nécessairement. Il s'agit plutôt de niveaux de discours, *le niveau particulier, étant de nature privée ou publique, selon le choix du praticien, et le niveau général de nature publique.* Et au fil d'une démarche, on peut continuellement passer de l'un à l'autre. En fait, l'on passe continuellement de l'un à l'autre, mais de façon plus ou moins accomplie. Tel est le va-et-vient de la réflexion. Ainsi, chez deux des P, la généralisation de contenus réflexifs plus personnels a commencé dès la première discussion. Dès la première rencontre, en effet, ces praticiens se sont livrés à une analyse de pratiques qui mène à un contenu général et publiquement diffusable. Deux autres des P, pendant des semaines, ont exprimé des contenus davantage personnels, puis, par la suite, ont travaillé à une *théorisation de leur pratique*, pour laquelle ils ont choisi des éléments personnels qu'ils voulaient révéler et qu'ils ont transformés en éléments de niveau général, qui sont en soi diffusables et discutables. Tel est plutôt le processus de va-et-vient entre le discours de l'acteur-chercheur et celui du praticien réflexif.

6.15 Session 3 de la démarche

6.15.1 Introduction

À la fin de la session 3, les deux P du Groupe 2 déclarèrent ne pas avoir eu suffisamment de temps pour parvenir à une généralisation théorique qui aurait pu être d'intérêt public. Dans le cas d'un des P, il aurait fallu, selon son opinion, procéder d'abord à une épuration du

travail réflexif effectué pour en évacuer ce qui en est trop personnel et privé, pour ensuite reformuler le reste d'une manière claire et théorique. Dans le cas de l'autre P, il lui aurait fallu, selon son opinion, confronter d'abord ce qu'il pensait avec les standards des sciences de l'éducation, pour ensuite formuler sa propre théorie. D'ailleurs, ils ajoutèrent aussi avoir eu l'impression de perdre du temps lors de la session 3 à analyser les comptes rendus intégraux de la *réflexion sur la pratique* et le travail de *réflexion dans et sur l'action*, et qu'un retour beaucoup plus bref sur ces deux sessions aurait donc été préférable, ce qui leur aurait permis de se livrer à une généralisation finale.

Cette critique du schéma intégrateur de la démarche à la session 3 par ces deux P est importante pour un projet de démarche type, d'autant plus qu'elle est corroborée par les deux P du Groupe 3, qui sont, pour leur part, parvenus à une *théorisation de leur action ou de leur pratique*, mais qui ont dû, pour ce faire, largement dépasser le temps qui leur était alloué. Ceux-ci se sont en effet livrés à plusieurs heures de travail supplémentaires après la fin de la session 3 pour terminer leur entreprise de théorisation commencée dans les dernières semaines de cette session.

Pour cette raison, on ne s'étendra pas sur les travaux d'analyse demandés aux six praticiens à la session 3 de la démarche. On se contentera de les rappeler, de dire que le Groupe 1 ne les a pas terminés, que les Groupe 2 et 3, eux, les ont terminés mais qu'ils les ont jugés trop longs et en partie inutiles. On tentera toutefois d'expliquer l'erreur commise. Par la suite, on présentera les travaux de théorisation des P du Groupe 3, travaux d'une grande valeur pour une démarche type.

6.15.2 Rappel du schéma intégrateur de démarche

Le schéma intégrateur de la démarche prévoyait, pour la session 3, la réalisation de quatre opérations:

- retour analytique sur les comptes rendus intégraux de la première session;
- retour analytique sur le journal de réflexion dans et sur l'action;

- rédaction d'un texte final incluant un retour sur les principaux apprentissages et une critique de la démarche;
- conception d'une théorisation de sa pratique.

La première opération impliquait que les praticiens fassent d'abord un bref résumé de chaque compte rendu intégral de la session de *réflexion sur la pratique*, puis répondent aux cinq questions suivantes : 1) Quels sont les principaux objets de ma pensée ? 2) Quelles ressemblances y a-t-il entre ma pensée et celle de mon collègue de réflexion ? 3) Quelles différences y a-t-il entre ma pensée et celle de mon collègue de réflexion ? 4) Quelles sont les principales attitudes, valeurs et croyances qui se dégagent des comptes rendus intégraux? (Cette réflexion prend comme objet le praticien lui-même.) 5) Quelles sont mes réactions sur le contenu de ces comptes rendus intégraux ? (Il s'agit alors d'une *réflexion sur la réflexion sur la pratique*).

Puis, les praticiens devaient procéder à une analyse du travail effectué lors de la session de *réflexion dans et sur l'action*, analyse qui comportait deux étapes. 1) Ils devaient d'abord dégager leurs principaux apprentissages, puis, 2) revenir sur le processus de réflexion avant, pendant et après l'action, pour relever ses effets sur la marche de l'action et sur eux-mêmes comme praticiens. (Il s'agit alors d'une *réflexion sur la réflexion dans l'action de longue durée*.)

La troisième opération consistait à rédiger un texte synthèse de la démarche dans lequel seraient mises en rapport les analyses des sessions 1 et 2 pour en isoler les principaux apprentissages et faire une critique de l'ensemble de la démarche.

La quatrième opération devait consister en la production d'une *théorisation de la pratique* à partir des apprentissages réalisés à l'occasion de l'analyse. Cette théorisation pourrait impliquer une étude des savoirs standardisés de la littérature sur le sujet.

6.15.3 Critique

La construction du schéma intégrateur de la démarche à la troisième session reposait sur la description de Donnay et Charlier, selon lesquels :

Le praticien réflexif désigne le praticien réfléchi capable de traiter de son propre savoir sur ses pratiques, de prendre du recul par rapport à celui-ci et de le comparer à d'autres savoirs possibles en utilisant un langage (un métalangage) permettant le partage et une mise en commun des pratiques.

L'acteur-chercheur désigne le praticien réflexif intéressé à construire un savoir d'action moins contextualisé que les précédents, donc susceptible d'être transféré à d'autres pratiques et mis en relation avec les savoirs standardisés utilisés dans la littérature scientifique. Il s'appuie sur une formation, il introduit une certaine distance par rapport aux cas particuliers, ce qui favorise le transfert des connaissances. Les savoirs situés sont plus explicitement reliés aux connaissances reconnues par d'autres professionnels de la recherche-action. (Donnay et Charlier, 2002, *passim*)

Aussi, selon l'adaptation pratique que je faisais de ce modèle, les praticiens devraient d'abord dégager les éléments principaux de leur *réflexion sur leur pratique*, c'est-à-dire synthétiser leur propre savoir sur leurs pratiques et prendre du recul par rapport à ce contenu, pour ensuite le comparer avec ceux de leur collègue de démarche — opération qui relève de la troisième capacité du praticien réflexif, soit celle de comparer son savoir à d'autres savoirs possibles en utilisant un langage (un métalangage) qui permet le partage et la mise en commun des pratiques. Enfin, ils pourraient voir ce que les données de la deuxième session confirmaient ou pouvaient apporter de nouveau comme savoirs d'action, opération qui relève davantage du travail du scientifique qui tente de vérifier si l'expérience valide ou non la théorie. Ainsi serait complétée la phase du *praticien réflexif*, et la table serait mise pour la réalisation d'une discussion théorique, qui pourrait aller jusqu'à une théorisation de la pratique et sa mise en rapport avec des savoirs standardisés de la littérature scientifique — opération qui relève tout à fait de *l'acteur-chercheur*.

Or, il s'est passé dans les faits ceci : non seulement les P n'apprenent pas grand-chose de plus qu'ils ne savaient déjà à l'occasion de toute cette analyse, mais de plus, cette opération d'analyse prit plus de la moitié de la session 3 — ce qui est tout à fait contraire à l'énoncé d'une démarche type qui s'étend sur trois sessions, car il ne reste à ce moment presque plus de temps aux praticiens pour, comme l'a mentionné un des P, se livrer à une généralisation finale.

En fait, il aurait suffi que chaque praticien effectue les opérations suivantes : mettre en ordre ses principes d'action, problèmes et difficultés de sa pratique; rencontrer son partenaire de démarche pour comparer les savoirs respectifs; faire porter son attention sur ce que la réflexion dans et sur l'action permettait de vérifier et ajoutait de nouveau. Ainsi, on aurait d'une part suivi le modèle théorique du praticien réflexif de Donnay-Charlier et, d'autre part, fait avancer la démarche. Cela aurait pu prendre tout au plus quatre ou cinq semaines, au lieu de dix, comme ce fut le cas. L'erreur, en fait, résidait dans la première opération d'analyse des comptes rendus intégraux, qui était trop lourde. Plutôt que de demander aux praticiens de synthétiser leur propre savoir, au point où ils en étaient rendus dans leur démarche, on a tenté de leur faire augmenter ce savoir par une analyse détaillée — ce qu'ils ont jugé inutile. Ainsi, aurait-on pu passer plus rapidement à la rédaction d'un texte synthèse et à l'acte de théoriser.

6.16 Les démarches de P5 et P6

Jusqu'à maintenant dans ce rapport, l'analyse détaillée a surtout porté sur les données de la session 1 du Groupe 1 et de la session 2 du Groupe 2. Pour l'analyse de la session 2, on s'est surtout servi des données de la session 2 de P3, un des deux P du Groupe 2. On a aussi présenté le travail de P2, réalisé lors des sessions 2 et 3, parce qu'il constitue un travail de synthèse très accompli et particulièrement significatif pour le développement de la recherche. Ainsi a-t-on très peu parlé jusqu'ici des démarches de P5 et P6, les deux P du Groupe 3. Les raisons de ce silence sont au nombre de quatre. La première raison est que la session 3 des P du Groupe 3 est particulièrement importante pour cette recherche, car ceux-ci y ont réalisé des travaux de *théorisation* qui achèvent la démarche. Aussi, ces travaux significatifs pour une démarche type sont-ils ceux que l'on retient pour fin d'analyse et de

compréhension de la troisième session de la démarche, et on les présentera ici dans leur intégrité. On ne présentera d'ailleurs que ceux-là, en fonction de notre principe d'économie dans le choix des travaux analysés pour parvenir à la compréhension du déroulement des trois sessions de la démarche. La deuxième raison est qu'à l'occasion de la présentation des travaux de la troisième session du Groupe 3, on pourra ajouter des éléments des sessions 1 et 2 du Groupe 3 qui sont originaux et qui corroborent le travail des autres groupes lors des sessions 1 et 2. Troisièmement, en matière de contenu réflexif, la présentation des travaux de la session 3 devrait suffire puisque ces travaux de théorisation incluent les principaux contenus de réflexion des sessions antérieures. La quatrième et dernière raison est qu'outre quelques corroborations et différences, une analyse plus détaillée des sessions 1 et 2 de la démarche du Groupe 3 n'apparaissait pas nécessaire à la compréhension de ces sessions, puisqu'elles se sont déroulées de façon assez similaire aux sessions 1 et 2 des deux autres groupes.

Cela dit, avant de présenter ces travaux, il convient de faire d'abord quelques remarques à leur sujet. En effet, rappelons premièrement que les deux P du Groupe 3 se sont livrés à plusieurs heures de travail supplémentaires après la fin de la session 3 pour les compléter. Aussi voudrais-je ici remercier ces P d'une façon particulière pour leur effort particulier, car n'eût été de celui-ci, on ne serait pas parvenu dans le cadre de cette recherche à des exemples de la dernière phase d'une démarche type, c'est-à-dire ce à quoi une telle démarche peut réellement mener.

Puis, on se souvient qu'à la session 2 de sa démarche, P2 a conçu avec l'aide de l'accompagnateur un *canevas de réflexion sur l'action* qui lui a servi de base, à la session 3, pour la réalisation du *cadre de pratique* dont elle voulait se doter. Or, si ce canevas ne fut pas utilisé par l'accompagnateur pour l'aide aux praticiens des Groupes 2 et 3 à la session 2, il a par contre servi de référence pour l'accompagnement aux praticiens du Groupe 3 dans leur travail de *théorisation*; ce choix a été fait à la suite du constat du succès de son utilisation par P2 en session 3.

Enfin, remarquons aussi que ces travaux de théorisation, surtout celui de P6, démontrent une intégration de l'entière démarche de pratique réflexive des P et de toute leur expérience de travail. Aussi, ajoutera-t-on, en guise d'introduction à chacun, une synthèse de l'expérience d'enseignement des deux P, qui aidera à comprendre le caractère intégrateur de ces travaux et sera l'occasion de quelques commentaires à propos de la place que peut prendre une démarche de pratique réflexive dans l'ensemble de l'expérience d'un praticien.

6.16.1 Composition du Groupe 3

Le Groupe 3 se compose d'un enseignant de français, langue d'enseignement et littérature, et d'une enseignante de philosophie. Lorsqu'ils s'engagent dans la démarche, l'un des P enseigne déjà depuis 12 ans et l'autre, depuis 15.

6.17 La démarche de P5

6.17.1 Présentation de P5 et de sa démarche

P5 vient d'une famille d'enseignants. À l'université, il n'était pas nécessairement certain de vouloir enseigner, mais par contre, à la suite de quelques expériences comme tuteur et assistant d'enseignement, son choix se précise. Comme il le dit lui-même : « J'ai fini par me rendre compte que j'aimais l'enseignement et que j'allais probablement faire comme bien des membres de ma famille, enseigner... » Aussi, est-ce ce qu'il a fait et lorsqu'il s'engage dans la recherche, il enseigne déjà depuis 12 ans. Il a œuvré dans deux cégeps, soit au collège Saint-Laurent, contexte très multiculturel, et au cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, dans un milieu beaucoup plus homogène. À propos de son apprentissage de la profession et du développement de sa pratique au fil des ans, il a fait la remarque suivante :

Côté pédagogie, j'ai suivi quelques cours Performa (sur les TIC), j'ai assisté à des conférences sur la pédagogie, mais je n'ai pas de réelle formation scolaire en la matière. J'ai surtout appris en étant attentif à ce que les élèves vivent dans la classe, à ce qu'ils apprennent réellement. J'ai souvent essayé différentes approches dans mes cours, après des discussions avec mes collègues lors des réunions de matière ou d'autres comités (par exemple des comités sur les plans-cadres) et surtout lors de

conversations spontanées dans les bureaux, les couloirs ou encore dans la voiture en rentrant à Montréal avec des collègues.

J'ai donc vraiment appris « sur le tas », par des essais qui ont été des réussites et parfois de moins bons coups. Je ne monte jamais de cours de façon définitive. J'aime toujours renouveler la matière d'une session à l'autre et changer mes approches, afin d'avoir le plaisir d'apprendre moi-même lorsque je donne des cours et d'être « présent » dans la classe, d'être sensible à la façon dont les élèves vivent leur apprentissage et de m'y adapter. [...]

*Au cours des ans, j'ai acquis de l'expérience, appris quels sont mes goûts, mes forces et mes faiblesses d'enseignant, gagné de la confiance en moi. J'aime toujours enseigner et j'ai toujours envie de toucher les élèves pour leur donner envie d'apprendre plus (transmettre le goût pour la matière plutôt que de simplement transmettre de la matière). *Le fait que je veuille davantage transmettre le goût pour la matière s'est précisé au fil des ans. C'était déjà là au point de départ, mais c'était plutôt nébuleux.**

De sa démarche en pratique réflexive, il dira à la fin ceci :

L'activité du PAREA m'a intéressé parce que je sentais le besoin de faire le point sur mes apprentissages en pédagogie, de mieux comprendre ma profession, d'y voir plus clair et de mieux enseigner.

Ma démarche de pratique réflexive m'a permis de trouver une méthode pour mieux tirer profit de ma tendance à toujours essayer quelque chose de nouveau et à être le plus attentif possible à ce qui se passe dans la classe. Ça m'a aussi permis de me dire que cette façon de voir l'enseignement (des cours qui s'adaptent, évoluent au cours des groupes, des ans, etc.) était au moins aussi valable que celle qui consiste à préparer des cours calculés à la minute près et à les répéter pendant des années. Cette démarche m'a donné davantage de confiance en moi, et surtout de nouveaux outils pour mieux choisir les activités (faire en sorte qu'elles soient motivées sur le plan pédagogique) et mieux m'adapter à ce qui se passe réellement en classe. [...]

*Ma démarche de pratique réflexive m'a permis de trouver quelles sont mes valeurs d'enseignant, de faire un portrait plus précis de ce que je suis, de ce que je fais, de mes goûts. Le fait de prendre le temps de discuter librement, sans contrainte, sans peur d'être jugé, et de revenir sur les comptes rendus intégraux (« verbatims ») pour mieux se comprendre est très salutaire. *Mais faire une mise en point ne consiste pas simplement à faire un portrait : il faut trouver des moyens d'avancer, et la pratique réflexive donne ces moyens dans le respect de ce que chaque professeur est.**

Qu'est-ce alors qui a changé dans sa pratique?

Je prends davantage le temps de me demander quelles sont les *raisons pour lesquelles je fais ce que je fais*; de plus, *je reviens non seulement sur les activités* (ce qui a bien et moins bien marché), mais de plus *je reviens sur les raisons et les motivations de cette activité dans l'ensemble du cours* (avant, mes réflexions restaient incomplètes et non systématiques).

Je le fais parce j'ai constaté, pendant la démarche réflexive, que mes cours pouvaient acquérir plus de cohérence et ça m'a donné envie de poursuivre de cette façon. Je m'interroge donc de façon plus méthodique et plus systématique sur ce que je fais en classe.

En termes de pratique réflexive, on pourrait alors dire que ce P exerce maintenant la double boucle d'apprentissage de façon systématique et qu'il constate davantage de cohérence dans son action.

6.17. 2 Session 1 de P5

Lors de la session 1 de la démarche, session de *réflexion sur la pratique*, P5 a bien sûr discuté avec P6 de la pratique comme l'ont fait tous les praticiens qui ont participé à la recherche. Il a cependant aussi produit quelques textes réflexifs dans son journal réflexif où se retrouve l'essentiel de ses préoccupations. La production de ces réflexions constitue d'ailleurs un point original de la démarche de P5 à la session 1, non dans le sens que les autres P n'ont pas aussi réfléchi personnellement dans leur journal, mais en ce sens que les réflexions de P5 sont plus complètes et se développent de façon quasi autonome par rapport aux discussions. Aussi conviendrait-il de faire l'énoncé suivant, à savoir qu'*un P, à l'occasion de sa réflexion sur sa pratique, peut développer dans son journal réflexif une réflexion quasi autonome par rapport aux discussions. Un tel développement d'ailleurs devrait être encouragé si le P en a l'impulsion, attendu qu'une démarche réflexive, comme on l'a déjà dit, est d'abord un phénomène singulier, tout comme la réflexion de chaque praticien.* En fait, de la même manière que les recherches en pratique réflexive peuvent suivre des approches de la réflexion très différentes (principe de base de cette recherche), il est aussi inévitable que les P développent leur réflexion de façons différentes. Il

conviendrait cependant d'associer cet énoncé à ce que l'on disait dans l'analyse de la session 1 du Groupe 2, à savoir qu'il convient, tant pour le développement de chaque réflexion personnelle que pour celui de la discussion de groupe, que chacun expose sa réflexion personnelle au groupe réflexif, attendu que les membres du groupe peuvent ou bien mettre à l'épreuve cette réflexion par des demandes d'explicitation ou des remarques critiques, ou bien contribuer à son développement par des suggestions ou autres apports complémentaires. Chaque réflexion personnelle peut de plus alimenter la réflexion des autres participants.

6.17.2.1 Journal réflexif de P5

Dans un premier texte réflexif, P5 constate la difficulté de cerner exactement ce qu'est la littérature, la matière qu'il enseigne. En effet, comme il l'écrit :

Les étudiants en sciences humaines font *déjà* de la sociologie, de la psychologie et de la philosophie dans leurs cours et leurs travaux. Ils participent, selon leurs moyens, à la recherche en histoire, en sociologie ou en philosophie qui constitue l'histoire, la sociologie et la philosophie. Il n'y a qu'une différence de niveau de savoir. Même chose, aussi, m'apparaît-il de ma petite lorgnette bien lointaine, pour les sciences naturelles.

Par contre, en littérature, il y a *discordance entre l'objet enseigné et son enseignement. L'objet d'enseignement, en littérature, n'est pas tant la littérature que le discours sur la littérature.* Les écrivains font de la littérature, les étudiants de niveau collégial n'en font pas, ni leurs professeurs, ni même les professeurs d'université, à moins qu'ils n'écrivent chez eux, presque en dehors de leur enseignement, même si on considère de plus en plus que l'écriture fait partie de la carrière d'un professeur de littérature.

Mais il faut dire que la littérature ne se confine pas à l'écriture; *un texte littéraire n'existe que lu; en ce sens, la lecture est déjà la littérature, et les élèves et les professeurs y « participent »*, parce qu'ils lisent et donnent du sens, des sens, à des textes littéraires.

Mais le font-ils en classe? Parfois, oui. Parfois, des textes ou des extraits de texte sont lus en classe, et alors, il y a adéquation entre le discours du professeur, celui des élèves et l'objet... Ces moments d'adéquation ne sont pas nombreux, par ailleurs. Une foule d'autres choses doivent être réellement

« enseignées » : l'histoire littéraire, la « compétence » à acquérir et la méthodologie, le français écrit, etc.

Des questions alors se posent :

Dans la lecture, y a-t-il adéquation entre les discours? Est-il possible de réduire la distance entre les discours, ou faut-il « faire avec » et au contraire voir là quelque chose de positif, de spécifique au littéraire et qui fait sa force ?

D'ailleurs, qu'« est »-ce que la littérature : rapport à un texte, rapport individuel, rapport d'un sujet au sens, à ses équivoques; Meschonnic parle de contestation des théories de la dualité, etc. La littérature est-elle un savoir ?

Et ce que nous enseignons, la « compétence » et la littérature, qu'en est-il ? Est-il possible d'enseigner cette « évanescence », ou d'enseigner la littérature en respectant cette richesse qu'est l'évanescence de l'objet littéraire? Puisque la littérature nous échappe, quoi enseigner, alors ?

Dans l'enseignement du français écrit, l'incertitude est moindre mais même là, l'objet d'enseignement a quelques zones de flou et d'ombre.

Il m'arrive d'avoir une certaine sensation de « certitude » par rapport à la matière que j'enseigne lorsque j'enseigne le français écrit. Alors, la préparation de cours est beaucoup plus facile; il s'agit certainement d'un « savoir » que j'ai acquis, je n'ai qu'à bien connaître les différentes règles du français écrit et à trouver des moyens pédagogiques de les transmettre. En écrivant « Je n'ai qu'à... », je ne dis pas qu'enseigner la Mise à niveau en français écrit est une tâche facile, tout professeur de Mise à niveau doit affronter d'énormes défis pédagogiques, mais du moins l'*objet* de cet enseignement m'apparaît-il de façon assez claire. Là encore, la certitude n'est pas absolue. Des zones d'ombre apparaissent rapidement à qui se donne la peine d'explorer en dehors des cahiers d'exercice et des grammaires simplifiées. En effet, si l'on compare les grammaires plus historiques et moins strictement « normatives », on découvre un certain flou, des ambiguïtés dans les règles et dans leur application, ce qui n'apparaît pas dans les manuels et les cahiers d'exercice destinés au niveau collégial. Cela vaut déjà pour le français « international » et cette difficulté s'accroît lorsqu'on aborde le français parlé et écrit au Québec. Doit-on aligner notre norme de langue parlée et écrite sur la norme française, ou doit-on promouvoir un certain « aménagement linguistique » ? Quoi enseigner au juste? Quelle norme choisir ?

Les manuels d'enseignement et certaines grammaires font ce choix et l'imposent, en omettant souvent de préciser qu'il y a une grande part d'idéologie dans la norme. Je ne suis pas complètement en désaccord avec eux. Quand j'enseigne la Mise à niveau, je valorise certes les connaissances acquises des étudiants, y compris l'oralité, et j'insiste sur quelques règles de base du français écrit afin de leur permettre de rédiger dans une langue correcte et de poursuivre leurs études. Par contre, dans les autres cours, en particulier dans le cours de Littérature québécoise, je me permets de confronter les ouvrages normatifs et d'en relever les écarts, de parler des différentes normes et des idéologies qui les sous-tendent. Bien sûr, je suis aussi un « bon » professeur et j'enseigne aussi, par ailleurs, que, dans le cadre de leurs travaux, les étudiants doivent employer un niveau de langue soutenu, etc.

Déjà, lorsqu'il est question du français écrit, l'objet d'enseignement a quelques zones de flou et d'ombre. Nous sommes dans la langue et la langue est en nous. Elle ne nous appartient pas et pourtant elle nous fait, et nous la faisons, chacun de nous. Jamais cette matière ne peut nous être complètement extérieure, comme cela m'apparaît pour d'autres matières d'enseignement (comme les lois de la physique, la programmation informatique, etc.), peut-être à tort, je le répète.

Puis, le P continue la réflexion sur sa discipline dans un autre texte réflexif en notant qu'il est quand même possible d'identifier quelques caractéristiques possibles de cet objet, lesquelles peuvent d'ailleurs appartenir tout autant à son processus de production qu'à sa lecture. Il y a, par exemple :

La littérature comme narration d'événements, comparable à d'autres types de narrations (nouvelles télévisées, autobiographie, biographie, film, émissions de télévision, événement raconté, etc.); la littérature comme évasion; la littérature parmi d'autres moyens d'expression; la littérature comme découverte de réalités inconnues de la nature humaine, de l'histoire, etc.; la littérature comme découverte des marges de l'humain et de la société, comme audace, la liberté du littéraire par rapport à d'autres moyens de communication plus « contrôlés », la littérature et la censure, etc.; la littérature pour dire ce qu'on ne peut dire autrement ou ailleurs; la littérature comme porteuse d'un certain savoir, qui n'est pas toujours « objectivable »; la littérature comme rapport différent d'un sujet avec la langue, ou comme expérience différente du sujet dans la langue : le rythme des proses; la densité du langage poétique; la relecture.

Rapport avec les devis

Alors que faire ? Comment faire ? Comment enseigner cela ? P5 fait déjà faire des exercices de création dans ses cours et est intéressé de continuer, mais comment ces exercices conviennent-ils aux devis, ou du moins à la compréhension qu'on en a ? P5, dans un autre texte, réfléchit alors sur la question :

La littérature est une expérience subjective, individuelle; un rapport entre un sujet et un objet linguistique, lui-même transformé par une subjectivité (sinon il n'y a pas littérature, il n'y a qu'un objet linguistique non littéraire).

Faire vivre ce rapport par un élève nécessite de le faire lire; d'encadrer cette lecture; de nourrir cette lecture par l'apport d'éléments qui sont extérieurs à l'œuvre mais qui peuvent la « situer » et aider l'élève à créer des liens entre son expérience, son « bagage » (culturel, linguistique, littéraire) et cette œuvre.

À mon avis, la « matière » littéraire, avec ses caractéristiques, peut être aussi comprise, « sentie », expérimentée par la création d'œuvres par les élèves (soit des créations libres, soit des créations inspirées d'une œuvre au programme).

Il précise alors ce qu'il vise :

Pour ma part, je vise trois « objectifs » principaux quand je fais faire des créations inspirées d'une œuvre au programme :

- 1) expérimentation des discours littéraires (faire connaître de l'intérieur, faire expérimenter la « machine » littéraire, ses rouages, son mécanisme, son fonctionnement);
- 2) expérimentation d'une œuvre, de la subjectivité d'un auteur (faire mieux connaître l'œuvre dont les élèves doivent s'inspirer, la faire aborder d'une façon plus personnelle et plus concrète, plus intérieure);
- 3) expérimentation du plaisir de la lecture (faire vivre un rapport de plaisir avec l'œuvre, un rapport autre que celui de la lecture « utilitaire » visant à ramasser des preuves pour répondre à un sujet de dissertation ou à une analyse littéraire).

Il relève aussi la question de la pertinence de ses actions par rapport aux devis :

Cette activité et ces « objectifs » peuvent-ils concorder avec la compétence du cours 103 (et avec celle des autres cours) ?

Il fait alors cette mise en rapport :

Les compétences, telles que présentées par les devis, sont :

Analyse littéraire (101) : « Analyser des textes littéraires de genres variés et de différentes époques. » (Devis ministériels)

Dissertation explicative (102) : « Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques. » (Devis ministériels)

Dissertation critique (103) : « Apprécier des textes de la littérature québécoise. » (Devis ministériels)

À l'EUUF, trois types de sujets reviennent fréquemment; ils demandent une approche différente.

Dissertation critique avec sujet à discuter : ce type de dissertation critique demande de bien saisir la complexité ou l'ambiguïté de la signification d'une œuvre, de choisir un point de vue à propos de cette complexité, et d'expliquer son point de vue.

Dissertation critique avec œuvres à comparer : ce type de dissertation critique demande de comparer le « traitement » d'un thème dans deux œuvres différentes; l'élève doit choisir un point de vue (les œuvres traitent ce thème de façon identique, partiellement pareille ou complètement différente, avec des nuances à apporter, bien sûr).

Dissertation critique avec éléments à comparer dans une même œuvre : ce type de dissertation critique demande de comparer la validité de deux affirmations ou la force de deux éléments dans une même œuvre; l'élève doit choisir un point de vue (telle affirmation est plus valide ou tel élément est plus fort, aussi valide/fort ou moins valide/fort que telle autre, avec des nuances à apporter, bien sûr).

Par ailleurs, le mot « apprécier » a plusieurs acceptions, comme l'indiquent les dictionnaires. Apprécier : Déterminer la valeur de quelque chose. Déterminer approximativement l'importance de quelque chose. Sentir, percevoir quelque chose d'abstrait (discerner, saisir, sentir). Porter un jugement favorable sur quelque chose; aimer, goûter. (Selon *Le Petit Robert*, article « apprécier ».)

Il me paraît difficile de saisir avec exactitude l'acception qui correspondrait au devis...

P5 apporte la réponse suivante à ses questions :

Les liens possibles entre les exercices de création et ces « compétences » sont les suivants :

L'expérimentation des différents discours littéraires permet de mieux saisir les caractéristiques des genres; elle apporte donc une aptitude, une habileté à

l'élève qui devrait être par la suite mieux outillé pour lire différentes œuvres, différents genres.

L'expérimentation d'une œuvre, de la subjectivité d'un auteur permet de voir ce qu'a de particulier le discours littéraire par rapport aux autres types de discours, et la subjectivité d'un auteur par rapport à celles d'autres auteurs; l'élève devrait donc mieux saisir l'unicité, l'originalité de l'univers d'un auteur au fur et à mesure qu'il fait face à différents univers littéraires.

L'expérimentation du plaisir de la lecture touche plutôt la formation fondamentale, l'expérimentation des objets culturels (et non leur « acquisition », car ces objets restent toujours à revoir, à revivre, à expérimenter à nouveau). Le plaisir incite à plus de plaisir... c'est mon souhait du moins.

Ce que les devis visent s'exprime en partie par ceci : les élèves apprendront à mieux rédiger (structurer une réflexion et écrire sans faire de fautes ou presque); dans les meilleurs cas, on cherche à ce que les élèves, après le cours 103, aient lu au moins 9 ou 10 œuvres littéraires et les aient étudiées assez attentivement; qu'ils aient une certaine base culturelle, voilà, c'est déjà pas mal, ce seront de meilleurs citoyens. *Je crois que c'est valable, vraiment, c'est mieux que rien, mais ça ne me suffit pas. Je vise plutôt ceci* : quelques élèves (le plus possible) vivront une expérience littéraire (de réception ou de création d'une œuvre) suffisamment nourrissante et enrichissante pour qu'ils désirent la revivre au cours de leur vie, qu'ils désirent que la lecture d'œuvres littéraires fasse partie de leur expérience courante, en dehors des obligations données par les cours. Bien sûr, plusieurs élèves aiment *déjà* la lecture; il s'agit d'en convaincre davantage et de tenter de développer ce goût chez ceux qui l'ont déjà.

Si on revient sur la compétence du 103, selon le sens qu'on donne au mot « apprécier », on pourrait dire que l'élève, en lisant et en créant, pourrait devenir plus apte à « juger » une œuvre, à en déterminer l'importance, mais cela me paraît être plutôt le travail des critiques littéraires (et demande une très large culture). On pourrait alors dire que la séquence des compétences (et aussi l'expérimentation de la lecture et de la création) visent à amener l'élève à mieux « sentir, percevoir quelque chose d'abstrait (discerner, saisir, sentir) », soit une œuvre littéraire; ou alors à mieux « porter un jugement favorable sur quelque chose; aimer, goûter » une œuvre. *Mais je ne suis pas certain que le devis soit correctement formulé.*

À la suite de ce travail de réflexion et d'analyse, P 5 se livre à un important travail de synthèse où il tente de dégager, de sa pratique et pour sa pratique future, des principes pédagogiques. C'est d'ailleurs le titre qu'il donne à cette réflexion.

Mes principes pédagogiques

Voici quelques principes qui montrent là où j'en suis rendu dans ma réflexion. Je ne suis pas certain que ce soient tous des principes... *Ce sont parfois des valeurs plus que des principes.*

Il faut faire expérimenter le texte littéraire (par toutes sortes d'exercices et de mises en situation) plutôt que l'expliquer.

Il faut viser à ouvrir les élèves à la lecture, essayer de leur donner le goût de lire ou de lire davantage, ou de lire de façon plus diversifiée; c'est plus important que de montrer à rédiger une réflexion sous telle ou telle forme (analyse, dissertation, etc.).

La littérature doit être présentée (et on doit la faire vivre) avant tout comme un plaisir et comme une exploration, non comme un simple prétexte à rédiger des textes structurés.

La littérature doit être expérimentée de l'intérieur et sous différentes facettes, c'est-à-dire par la lecture, la réflexion, la création.

Les particularités de l'expérience littéraire (par rapport aux autres types d'expériences culturelles et aux autres types de discours) doivent être mises en évidence, et non minimisées : ambiguïtés, complexité, pluralité des significations, paradoxes, non-rationalité côtoyant la rationalité, discours échappant au discours objectivant, absence relative de certitudes, signification d'un texte se modifiant au fil des lectures et des expériences, etc. Le texte littéraire ne doit pas être simplement ramené à d'autres discours plus familiers à l'élève, plus rassurants.

On doit faire faire l'expérience d'un discours poétique évocateur, hors de la simple représentation, faire faire l'expérience d'un discours qui n'est pas une simple objectivation de l'expérience, mais une expérience dans la langue et ses zones troubles.

Il faut souligner le fait que la littérature est un espace critique d'appropriation de la langue et de l'espace social par un sujet; et le faire sentir, comprendre, expérimenter.

Les élèves doivent non seulement réviser quelques règles et les appliquer le plus consciencieusement possible lors des évaluations, « quand ça compte », mais doivent aussi découvrir l'importance d'une attention particulière à la langue dans toutes ses facettes, et ce, en dehors des cours, dans leur vie quotidienne; il est plus important de transmettre un rapport à la langue (une sensibilité, un amour, une attention) et une volonté d'apprendre constamment que d'enseigner un ensemble de règles grammaticales et de consignes de rédaction.

Les différents niveaux de langue sont une richesse; il ne faut pas simplement proscrire certains usages; il est plus important d'enseigner l'utilisation appropriée de différents usages que de montrer le seul niveau soutenu.

Voici donc sa pratique orientée. À la suite de cet exercice, P 5 a relu tous les comptes rendus intégraux pour en dégager une liste de tous les concepts qu'il a utilisés et que, fort de sa liste de principes pédagogiques, il organisera dans un réseau qui coordonne des stratégies d'enseignement et d'apprentissage à utiliser en fonction de résultats visés.

Puis, à la suite de la production de ce réseau, P 5 termine sa session 1 avec l'explication donnée à la section suivante.

6.17.2.3 Principes et questions

Mes principes pédagogiques

Il faut viser à changer les attitudes par rapport à la lecture, au français écrit, aux habitudes culturelles, plutôt que de faire faire des exercices dont la portée n'est qu'à court terme.

La littérature doit être présentée (et on doit la faire vivre) avant tout comme un plaisir et comme une exploration, non comme un simple prétexte à rédiger des textes structurés.

Il faut faire expérimenter le texte littéraire plutôt que l'expliquer. La littérature doit être expérimentée de l'intérieur et sous différentes facettes, c'est-à-dire par la lecture, la réflexion, et aussi le jeu et la création.

Les particularités de l'expérience littéraires (ambiguïtés, complexité, pluralité des significations, paradoxes, non-rationalité côtoyant la rationalité, discours échappant au discours objectivant, absence relative de certitudes, signification d'un texte se modifiant au fil des lectures et des expériences, etc.) doivent être mises en évidence, et non minimisées. Le texte littéraire ne doit pas être simplement ramené à d'autres discours plus familiers à l'élève, plus rassurants.

Les questions qui restent en suspens

Quoi faire exactement dans le cadre de mes cinq semaines d'expérimentation ?...

Par quels *moyens concrets* (activités, etc.) puis-je amener les élèves à changer leurs attitudes ?

Comment vérifier si les attitudes des élèves ont réellement changé ?

Comment relier vraiment la « compétence » du cours à mes principes et aux activités que je prévois ? Comment concilier ces « objectifs » différents? Donc, comment m'assurer que les élèves ne seront pas « pénalisés » par ce que je leur fais faire (en ce qui concerne leur préparation à l'Épreuve Uniforme, à la dissertation finale, etc.) ?

6.17.3 Session 2 de P5

À la deuxième session, P 5 se livre à une expérimentation où il tente de répondre à ses questions tout en vérifiant l'applicabilité de ses principes. À la fin de la session, il dresse, à partir de ce qu'il a fait — les stratégies qu'il a employées — et de ses observations, une nouvelle liste de principes et de résultats visés plus conformes au terrain et à ce qu'il lui est possible de réaliser.

TABLEAU SYNTHÈSE (*double loop learning*) **Version retravaillée à la suite de l'expérimentation**

Principes, Stratégies, Résultats visés, incluant autres principes apparus pendant la deuxième session et ce que j'ai fait dont je n'avais pas parlé à la fin de la session de *Réflexion sur la pratique*.

A) PRINCIPES (à la suite de l'expérimentation, certains principes ont été répartis différemment (principes 2, 3 et 4); d'autres principes ont aussi été ajoutés après réflexion personnelle et discussion avec l'accompagnateur.)

PRINCIPE GÉNÉRAL :

1) Changement d'habitudes : Il faut viser à *changer les habitudes* et les attitudes des élèves par rapport à la lecture, au français écrit et aux sorties culturelles, plutôt que de simplement leur faire faire des exercices dont la portée risque de n'être qu'à court terme.

PRINCIPES PARTICULIERS :

2) Plaisir du texte littéraire : *La littérature doit être présentée d'abord et avant tout comme l'occasion d'un plaisir*; elle ne doit devenir l'objet d'un texte de réflexion structuré qu'en second lieu. L'expérience de la lecture doit être vécue le plus intimement possible par les élèves (ce qui n'exclut pas la réflexion par la suite).

3) Plaisir de l'expression par la langue écrite :

En multipliant les occasions de *plaisir* (lectures, théâtre, discussions, créations, etc.), les élèves finissent par vouloir en savoir davantage sur la langue, consulter le dictionnaire et la grammaire, rédiger avec plus d'attention et se corriger, etc.

4) Expérimentation : Il faut d'abord faire *expérimenter soi-même* le texte littéraire plutôt que de se le faire expliquer ou de tenter de l'expliquer. La littérature doit être expérimentée de l'intérieur et sous différentes facettes, c'est-à-dire par la lecture, la réflexion, la discussions, et aussi le jeu et la création.

5) Exploration : Il faut d'abord que la littérature soit l'occasion pour l'élève d'*explorer* le texte littéraire et de découvrir à la fois la réalité de l'art et celle du monde. En ce sens, il est bon de placer l'élève face à des œuvres dont il connaît peu les codes et qui lui font découvrir différents horizons historiques et culturels.

6) Niveau de difficulté élevé : *Il est profitable que certaines des œuvres soient assez difficiles, car les élèves sont ainsi mieux préparés à effectuer des opérations plus simples de lecture, d'analyse et de critique.* La lecture et l'étude de pièces et de livres impliquant la construction d'un sens qui n'est pas évident à la première lecture stimulent chez les élèves le développement de stratégies et d'habiletés qu'il peuvent réinvestir dans des tâches plus simples. Le niveau de difficulté du travail que les élèves effectuent doit augmenter graduellement et devenir assez élevé; il est préférable que les activités formatives qui précèdent l'évaluation finale du cours et l'Épreuve Uniforme de Français soient plus difficiles que ces dernières, de façon à ce que les élèves aient de la facilité à faire ces dernières évaluations.

7) Pluralité des significations : *Au lieu de les minimiser, on doit mettre en évidence les particularités de l'expérience de la lecture de la littérature :* ambiguïtés, complexité, pluralité des significations, paradoxes, irrationalité côtoyant la rationalité, discours littéraire échappant en partie au discours objectivant, absence relative de certitudes, signification d'un texte se modifiant au fil des lectures et des expériences, etc. Il faut mettre les élèves en contact avec ces particularités par la lecture et des échanges sur la lecture, et non simplement ramener les textes à d'autres discours plus familiers aux élèves, plus rassurants. En comparant les interprétations diverses (première lecture individuelle, mise en commun et discussion, travail individuel sur le sens de l'œuvre, etc), il se produit un choc à partir duquel se développe une réflexion (qui vise entre autres à faire le tri entre les différentes possibilités de sens du texte et les interprétations abusives).

8) Réflexion structurée : Après avoir expérimenté le plaisir et les particularités du texte littéraire, les élèves doivent *développer une faculté de mener une réflexion structurée sur le sens de l'œuvre.* Ce retour sur l'expérience de la lecture et le sens de l'œuvre est la seule

façon de s'assurer que chacun des élèves mène à terme sa rencontre avec l'œuvre et de le vérifier. L'exercice de dissertation sur l'œuvre vient mettre à profit toutes les strates de sens qui ont été découvertes par l'élève au fil de ses contacts avec l'œuvre (contacts individuels et en équipes, lors d'activités diverses). L'obligation de rédiger de façon structurée amène l'élève à synthétiser ses découvertes et à en faire d'autres, au fil des étapes de la recherche de preuves, de la conception du plan et de la rédaction.

B) STRATÉGIES : *selon Démarche d'expérimentation de la deuxième session*

Lecture de deux pièces assez complexes :

Babylone, de Paula de Vasconcelos (Pigeons International); pièce basée sur la Genèse, l'épopée de Gilgamesh et *Un peu de mort sur le visage* de Gabriel Ringuet

Les mains, d'Éric Jean et Olivier Kemeid; pièce se déroulant au Québec, à notre époque, avec de nombreuses allusions à la vie du poète espagnol Federico Garcia Lorca.

Des dossiers d'accompagnement des pièces sont fournis aux élèves (j'ai fait celui pour la première pièce; je pensais faire le deuxième, mais j'ai plutôt décidé de demander aux élèves de faire eux-mêmes des recherches et mettre leurs éléments de ce dossier en commun).

Les élèves lisent les deux pièces (textes sans droits à payer, photocopiés avec l'accord des auteurs).

Les élèves choisissent d'aller voir l'une des deux pièces (ou les deux); s'ils ne peuvent ou ne veulent pas, ils achètent un livre et font un travail équivalent (qui leur est présenté comme étant plus lourd et complexe, de façon à les stimuler à aller voir les pièces).

POUR CHACUNE DES DEUX PIÈCES:

1) Les élèves font une *première lecture* de la pièce et du dossier, individuellement, avant le premier cours qui porte sur la pièce. [Principe de l'expérimentation (3) et principe de l'exploration (5)]

2) Les élèves font un *contrôle de lecture individuel*, puis un *travail d'interprétation en équipes* : travail de découverte des points obscurs (interprétation), de découverte des liens entre les fragments, entre les histoires. [principe du niveau de difficulté élevé (6) et principe de la pluralité des significations (7)]

3) Les élèves préparent en équipe une interprétation d'une partie de la pièce (ils lui donnent un sens particulier, ils tentent de justifier les répliques, les didascalies, etc.), puis un projet de mise en scène de cette partie de la pièce (ils trouvent des éléments de mise en scène en rapport avec le sens qu'on lui donne, c'est-à-dire un décor, des costumes, de la musique, des objets, des gestes, etc.). Ils préparent enfin une question pour les comédiens/auteurs/metteurs en scène. [principe du changement d'habitudes (1), principe du plaisir du texte littéraire (2), principe du plaisir de l'expression par la langue (3), principe de l'expérimentation (4) et principe de l'exploration (5)]

POUR LA PIÈCE (ou les pièces) QU'ILS CHOISISSENT DE VOIR :

4) Les élèves vont voir la pièce montée par la troupe. Ils posent leurs questions aux comédiens/auteurs/metteurs en scène après la pièce. [principe du changement d'habitudes (1), principe du plaisir du texte littéraire (2), principe du plaisir de l'expression par la langue (3), principe de l'expérimentation (4) et principe de l'exploration (5)]

5) Les élèves commentent la mise en scène de la troupe (dans un court travail); entre autres, ils comparent aussi la mise en scène qu'ils ont vue à celle qu'ils ont faite en équipes. [principe de la pluralité des significations (7)]

POUR CHACUNE DES DEUX PIÈCES :

6) Sujet de dissertation à travailler (préparation seulement) sur le thème principal de la pièce, tel qu'éclairé par tout le travail précédent. Correction commune du plan de rédaction (avec preuves). Liens avec la dissertation précédente (erreurs faites et moyens de les corriger); exercices avec correction commune. [principe du plaisir de l'expression par la langue (3), principe du niveau de difficulté (6), principe de la pluralité des significations (7) et principe de la réflexion personnelle structurée (8)]

7) Rédaction individuelle complète en classe à partir d'un autre sujet de dissertation, non connu à l'avance. [principe du plaisir de l'expression par la langue (3), principe du niveau de difficulté (6) et principe de la réflexion personnelle structurée (8)]

C) CE QUE JE VISE par CETTE expérimentation (théâtre, mais inclure aussi poésie, etc.) selon la DÉMARCHE d'expérimentation

- Que les élèves deviennent davantage sensibles aux œuvres littéraires et à la création [principe du changement d'habitudes (1), principe du plaisir littéraire (2), principe du plaisir de l'expression par la langue (3) et principe du niveau de difficulté (6)]

- Que les élèves arrivent à apprécier davantage la littérature et le théâtre, qu'ils dépassent les objectifs ministériels du cours et en arrivent à être « touchés », qu'ils aient envie de continuer à fréquenter les théâtres, de lire et de soigner leur langue après la fin du cours [principe du changement d'habitudes (1), principe du plaisir littéraire (2) et principe du plaisir de l'expression par la langue (3)]
- Que les élèves découvrent d'autres horizons culturels à partir de créations québécoises [principe du plaisir littéraire (2), principe de l'expérimentation (4) et principe de l'exploration (5)]
- Que les élèves découvrent plusieurs façons de faire « vivre » un texte [principe du plaisir littéraire (2), principe du plaisir de l'expression par la langue (3), principe de l'expérimentation (4), principe de l'exploration (5) et principe de la pluralité des significations (7)]
- Que les élèves constatent qu'un texte nourri par une culture personnelle et par des recherches « vit » davantage, devient plus complexe et significatif [principe de l'expérimentation (4), principe de l'exploration (5), principe du niveau de difficulté (6) et principe de la pluralité des significations (7)]
- Que les élèves constatent comment un texte « travaillé » par l'analyse devient plus significatif, plus « vivant ». [principe du niveau de difficulté élevé (6), principe de la pluralité des significations (7) et principe de la réflexion structurée (8)]
- Que les élèves comprennent davantage les textes pour ensuite pouvoir rédiger une meilleure dissertation sur eux [principe de l'expérimentation (4), principe de l'exploration (5), principe du niveau de difficulté élevé (6) et principe de la réflexion structurée (8)]

6.17.4 Session 3 de P5

À la suite de ce réaménagement de ses principes en fonction de ce qu'il lui est possible de faire et de ce qu'il a constaté lors de son expérimentation, P 5 refait, de son propre chef, l'expérience en session 3, réalignant le plus possible au fur et à mesure de l'expérience les principes, stratégies et résultats visés. Ce travail lui permet de parvenir, à la fin de la session, à une théorisation complète de cette expérience, laquelle constitue du même coup une **Théorisation complète d'une action de longue durée**, qui, tout en incluant ses principes et visées propres qui dépassent les exigences des devis — ce avec quoi il est en accord — prépare les

étudiants à répondre aux exigences de ces devis. P5 intitule cette théorisation :
Tableau complet de la double boucle d'apprentissage.

Tableau complet de la double boucle d'apprentissage

Le tableau suivant est plus précis que le précédent et tient compte de mon travail lors de la session qui a suivi l'expérimentation. Les étapes ne sont donc pas tout à fait les mêmes.

| PRINCIPES | STRATÉGIES | RÉSULTATS VISÉS |
|---|---|---|
| <p>ÉTAPE 1 : Première lecture individuelle des œuvres</p> <p>Principe du niveau de difficulté élevé Principe de l'expérimentation • Une œuvre littéraire est un objet complexe qui demande plusieurs lectures. Or, l'attitude des élèves par rapport à une lecture difficile est souvent négative (« une œuvre doit être facile à lire », « une œuvre doit être lue une seule fois, ensuite elle n'est plus intéressante, il ne sert plus à rien de la relire », « lire une pièce avant d'aller en voir la mise en scène gâche le plaisir », etc.). Un changement d'attitude est nécessaire en ce qui concerne la difficulté de la lecture et l'investissement qu'elle nécessite.</p> <p>Principe de l'exploration • Les élèves connaissent en général peu les œuvres étrangères et les œuvres littéraires québécoises, étant davantage familiers avec la culture</p> | <p>• Je demande aux élèves d'avoir lu la pièce dès le premier cours du bloc théâtre. Je donne un contrôle de lecture sur la pièce.</p> <p>• Je choisis, lorsque c'est possible, des pièces de théâtre québécoises contemporaines qui abordent à la fois l'ici et l'ailleurs (des pièces dont les référents sont en partie connus des étudiants et en partie étrangers).</p> | <p>• Que les élèves aient une base commune à partir de laquelle on peut travailler en classe, c'est-à-dire connaître l'histoire de la pièce et les référents nécessaires pour s'intéresser aux explications et les comprendre, et participer aux discussions.</p> <p>• Que les élèves découvrent d'autres horizons culturels à partir des œuvres québécoises.</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>cinématographique américaine et, dans une moindre mesure, québécoise. Il est nécessaire d'apporter un changement de leurs attitudes et habitudes par rapport à la lecture en ce qui concerne l'exploration dans l'acte de lecture.</p> | | |
| <p>ÉTAPE 2 : Construction d'un réseau de sens et de référents culturels en équipes</p> | | |
| <p>Principe de l'expérimentation Principe de l'exploration Principe de la pluralité des significations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre une œuvre implique, pour les lecteurs, de faire des liens entre leurs propres référents et l'œuvre, et parfois d'acquérir de nouveaux référents. Il m'apparaît donc important d'amener les élèves à découvrir la richesse de la relecture et des recherches sur une œuvre. <p>Principe de l'expérimentation Principe de l'exploration</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parce que les élèves apprennent davantage quand ils choisissent eux-mêmes ce sur quoi ils font des recherches et qu'ils les font eux-mêmes (plutôt que de lire un simple dossier déjà constitué sur un sujet), j'ai décidé de faire faire le dossier d'accompagnement de la deuxième pièce par les élèves. | <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves répondent à des questions sur les points obscurs de la pièce, les liens entre les parties de la pièce et les référents culturels, les allusions littéraires ou historiques, etc. Je leur fournis parfois de courts dossiers (articles, etc.). (On est ici dans l'ordre de l'interprétation.) Puis, nous revenons en classe sur leurs réponses. (Ce travail est en partie d'ordre intuitif.) Les réponses sont mises en commun et partagées; des discussions ont alors lieu. • Parfois, je ne fournis aucun dossier et les élèves doivent faire tout le travail de recherche eux-mêmes, à partir de ce qu'ils considèrent qu'il serait important de connaître après leur première lecture (ils font des recherches sur les noms propres, la géographie, le contexte historique, les allusions, etc.). | <ul style="list-style-type: none"> • Que tous les élèves fassent des liens entre les référents historiques et culturels pour enrichir préciser et rendre plus vivante leur compréhension du texte. Que les étudiants relèvent différents sens possibles appropriés au texte. Que les élèves voient que la première lecture doit être dépassée, que les lectures subséquentes construisent un sens plus riche (changement d'attitude), qu'ils constatent qu'un texte nourri par une culture personnelle « vit » davantage... • Que les élèves, en choisissant eux-mêmes ce qu'ils cherchent et en effectuant eux-mêmes les recherches, retiennent mieux ce qu'ils apprennent. |

| | | |
|--|--|--|
| <p>ÉTAPE 3 : Conception commune (socio-constructivisme) d'une interprétation et d'une mise en scène de la pièce : 1^{re} actualisation</p> | | |
| <p>Principe de l'exploration Principe de la pluralité des significations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une pièce sur laquelle on a fait un travail d'interprétation devient beaucoup plus claire et riche de signification... et il devient beaucoup plus facile de faire une dissertation sur elle. | <ul style="list-style-type: none"> • Je propose une activité de lecture de thèmes. La lecture de thème consiste à relire la pièce, scène par scène, à partir de deux ou trois thèmes donnés par le professeur. Les élèves sont placés en équipes et doivent relever, pour une des scènes, le traitement des thèmes et relever les passages où ces thèmes sont exploités et les procédés d'écriture qui sont liés à ces thèmes. Ces thèmes sont ceux sur lesquels ils font par la suite une dissertation. | <ul style="list-style-type: none"> • Que les élèves comprennent comment lire des thèmes dans une œuvre, comment relever des procédés d'écriture. Que les élèves constatent que le travail d'interprétation d'un texte (lecture de thèmes, recherche de procédés d'écriture, etc.) le rend plus significatif, plus riche, plus vivant. Que les élèves arrivent à mieux comprendre des textes pour que les dissertations qu'ils rédigent sur ces textes soient plus riches, précises et nuancées. |
| <p>Principe de l'exploration Principe de la pluralité des significations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parce qu'une œuvre sur laquelle on a fait un travail de création devient un objet de plaisir, ce qui permet une meilleure compréhension et un rapport plus personnel à l'œuvre. Parce qu'assister à une mise en scène après avoir fait soi-même un exercice (minimal) de mise en scène donne un regard différent sur ce travail. | <ul style="list-style-type: none"> • Je propose une activité de mise en scène. La mise en scène consiste, pour les élèves, à proposer une façon de jouer la pièce (décor, objets, musique, éclairage, costumes, etc.) liée à leur propre façon d'interpréter les thèmes et de les mettre en valeur dans la pièce. | <ul style="list-style-type: none"> • Que les élèves arrivent à apprécier davantage le théâtre en étant touchés personnellement (ils mettent en scène la pièce selon leur lecture), en s'impliquant eux-mêmes sur le plan analytique et créatif. Que les élèves apprécient davantage la création (ici, par la mise en scène) et qu'ils constatent qu'une lecture doit être créative, qu'elle est une création elle-même. Que les élèves soient mieux préparés à voir la mise en scène professionnelle de la pièce. |
| <p>Principe de l'expérimentation Principe de l'exploration</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parce qu'on apprend par l'exemple, voire par l'imitation (C. Jung, <i>Présent et avenir</i>)... | <ul style="list-style-type: none"> • Pour ces deux activités, je donne d'abord un exemple de l'exercice à faire en travaillant une des scènes avec eux : le travail est fait en groupe à partir de mes questions, | <ul style="list-style-type: none"> • Que les élèves fassent un travail d'interprétation individuel et en équipe à la fois, qu'ils voient que l'interprétation se forge entre autres par la discussion, qu'elle est |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>de leurs réponses (je réponds parfois aussi, pour les guider, pour leur donner des exemples). Eux font ensuite le travail en groupes pour la scène que leur équipe a choisie. Enfin, nous revenons ensemble sur leurs réponses, nous les partageons et les discutons (socio-constructivisme).</p> | <p>aussi un travail de partage et de discussion. Que les élèves confrontent différentes interprétations, qu'ils voient la diversité des interprétations et aussi ses limites.</p> |
| <p>ÉTAPE 4 : Assister à la pièce : 2^e actualisation</p> | | |
| <p>Principe de l'exploration Principe de la pluralité des significations • Parce qu'assister à la mise en scène d'une pièce rend la pièce beaucoup plus vivante... Parce que voir du théâtre peut briser les préjugés qu'on entretient à son endroit...</p> | <p>• Les élèves vont voir la pièce sur laquelle ils ont travaillé (parfois, je donne un choix de deux pièces; alors ils choisissent d'aller voir l'une des deux pièces ou encore les deux).</p> | <p>• Pour que les élèves expérimentent le plaisir et la puissance cathartique de la pièce. Pour que les élèves éprouvent le texte théâtral, après l'avoir lu et interprété, pour qu'il devienne un vécu personnel. Pour que les élèves trouvent l'expérience théâtrale suffisamment forte pour qu'ils aient envie de lire davantage et de retourner au théâtre.</p> |
| <p>ÉTAPE 5 : Rencontre avec le dramaturge : 3^e actualisation</p> | | |
| <p>Principe de l'exploration Principe de la pluralité des significations • Parce qu'une rencontre avec un créateur qu'on connaît suscite la curiosité et éveille le désir d'en savoir plus, de comprendre mieux, de poser des questions sur les motivations de la création, sur le travail de création, etc.</p> | <p>• J'invite le dramaturge à venir passer une heure dans chacun de mes groupes pour y discuter avec les élèves de la conception et de la genèse de la pièce, de sa signification, de sa mise en scène, etc.</p> | <p>• Pour donner aux élèves un autre élément de <i>désir</i> de comprendre davantage la pièce. Pour donner l'occasion aux élèves de découvrir le texte théâtral sous un autre angle, en discutant directement avec le dramaturge en chair et en os, en ayant un contact personnel et vivant avec son créateur, donc pour qu'ils entrent en contact avec le caractère immédiatement humain d'une création. Que les élèves aient accès à une source</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | | d'interprétation supplémentaire, qu'ils continuent de découvrir la pièce en comparant leurs interprétations à la sienne. Que les élèves confrontent différentes interprétations, qu'ils voient la diversité des interprétations et aussi ses limites. |
| ÉTAPE 6 : Travail sur la mise en scène de la pièce vue | | |
| <p>Principe de la pluralité des significations</p> <ul style="list-style-type: none"> Parce que comparer deux interprétations d'un texte permet de mieux comprendre le texte, les rouages de l'interprétation et ses limites. <p>Principe de la pluralité des significations</p> <ul style="list-style-type: none"> Parce qu'effectuer un retour sur un spectacle permet de le comprendre davantage... | <ul style="list-style-type: none"> Les élèves comparent leur propre proposition de mise en scène à celle qu'ils ont vue au théâtre. Les élèves discutent en équipes de la pièce vue, des différents éléments de la mise en scène. Ils rédigent ensuite un court travail individuel où ils commentent cette mise en scène vue (ils donnent les trois éléments de la mise en scène qui sont les plus significatifs, à leur avis, et donnent le « sens » de ces éléments). | <ul style="list-style-type: none"> Que les élèves confrontent différentes mises en scène et leurs significations, qu'ils voient la diversité des interprétations et aussi ses limites. Que les élèves apprécient davantage la mise en scène et qu'ils constatent qu'une lecture doit être créative, qu'elle est une création elle-même. Que les élèves poursuivent leur travail d'interprétation, à partir d'autres éléments. Que les élèves comprennent que de nombreux éléments participent à la construction du sens d'une œuvre. |
| ÉTAPE 7 : Construction d'une argumentation sur la pièce (travail individuel) | | |
| <p>Principe de la réflexion structurée</p> <ul style="list-style-type: none"> Parce que rédiger une argumentation structurée, à partir d'une question précise, permet de faire le point sur une démarche d'interprétation... Parce que la compétence | <ul style="list-style-type: none"> Les élèves reçoivent des sujets de dissertation portant sur les thèmes étudiés dans la pièce. Ils cherchent des éléments de preuve et, à partir de ces éléments, construisent un plan d'argumentation. | <ul style="list-style-type: none"> Que les élèves construisent eux-mêmes une interprétation personnelle précise sous forme d'un texte argumentatif (dissertation critique). Que les élèves poursuivent leur |

| | | |
|---|---|--|
| <p>du cours même consiste à rédiger une dissertation critique...</p> | | <p>interprétation du texte par cette rédaction.</p> |
| <p>ÉTAPE 8 : Rédaction de la dissertation critique (travail individuel)</p> | | |
| <p>Principe de la réflexion structurée • Parce que le travail de rédaction implique de bien formuler sa pensée, de la préciser, de la nuancer (beaucoup plus que ce qu'une simple discussion le permet, aussi riche soit-elle). Parce que la rédaction d'une dissertation critique est la compétence même de ce cours...</p> <p>Principe du plaisir de l'expression par la langue Principe de la réflexion structurée • Parce que l'amélioration de l'argumentation, de la structure des textes et du français écrit nécessite, pour les élèves, de revenir sur les travaux antérieurs, de bien connaître leurs points forts et de s'assurer de comprendre comment éviter les erreurs qu'ils ont faites.</p> | <p>• Les élèves rédigent leur dissertation critique à partir de leur plan et la corrigent ensuite.</p> <p>• Les élèves doivent consulter leur dissertation précédente et les commentaires que j'y ai mis, afin d'améliorer leurs points faibles (structure, argumentation et français écrit).</p> | <p>• Que les élèves constatent que le travail d'interprétation d'un texte (recherche sur les référents et le contexte, analyse des thèmes, recherche de procédés d'écriture, proposition de mise en scène, spectacle, retour sur la mise en scène) le rend plus significatif, plus riche, plus vivant et que les élèves deviennent plus aptes à argumenter à son propos. Que les élèves arrivent à mieux comprendre des textes pour que les dissertations qu'ils rédigent sur ces textes soient plus riches, précises et nuancées. Que les élèves poursuivent leur interprétation du texte par cette rédaction.</p> <p>• Que les élèves apprennent de leurs erreurs, qu'ils s'améliorent d'une rédaction à l'autre, le constatent et soient encouragés, qu'ils arrivent à mieux s'exprimer et à faire moins de fautes.</p> |

6.17. 5 *Commentaire*

Peut-on dégager du travail de P5 à la session 5 quelques énoncés qui répondent aux questions de recherche ? On retiendra, pour le moment, le commentaire qui suit, concernant une théorie de l'action, dans la perspective de la conception d'une démarche type.

Le travail final de P5 consiste, comme il a été dit ci-dessus, en une *théorisation complète d'une action de longue durée* dont le but ultime est « [q]ue les élèves arrivent à *mieux comprendre* des textes pour que les *dissertations* qu'ils rédigent sur ces textes soient *plus riches, précises et nuancées*. » Plus précisément, à partir de ce qu'il sait et pense d'une œuvre littéraire et des élèves, le praticien d'expérience parvient à ordonner une suite d'activités qui doit mener à ce but. Ces activités sont ses stratégies, lesquelles reposent sur des principes et doivent mener à des résultats. L'action se divise en étapes. Est-ce que les résultats visés par les stratégies seront nécessairement tous atteints? Cela reste à voir. C'est pourquoi le praticien les appelle *résultats visés*, mais chose certaine, il sait pourquoi il fait faire telle activité et ce qu'il pense que ces activités doivent engendrer comme résultat. C'est ainsi que fonctionne une théorie de l'action : l'action est mise en ordre selon les composantes de la double boucle d'apprentissage, qu'il ne reste plus qu'à exercer. En d'autres termes, dans l'action, le praticien, à l'aide de son tableau, peut mieux suivre les résultats atteints et corriger, s'il y a lieu, des stratégies ou des principes.

Pour parvenir à ce tableau, le spécialiste de la littérature a d'abord réfléchi sur sa discipline et sur son enseignement — ce qui l'a amené à affirmer sa conviction que la littérature doit être expérimentée. Puis, il a mis cette conviction en rapport avec les devis de la discipline au collégial et avec l'élève de ce niveau — ce qui l'a amené à formuler quelques principes d'actions; il a décidé de remettre à plus tard (lors de l'expérimentation) la résolution du problème du lien entre ses principes et les activités prévues avec la compétence.

Mais l'expérimentation lui a permis davantage. En effet, en tentant d'associer tout ce qu'il demandait à l'élève de faire (les stratégies) avec des résultats visés chez l'élève et avec des principes d'action, il a découvert, chemin faisant, d'autres principes qu'il a pu intégrer à un ordre plus conforme à l'expérience.

On a relevé plus haut les remarques qu'a faites P5 à la suite de sa démarche, à savoir qu'il prenait «[...] davantage le temps de [s]e demander quelles sont les raisons pour lesquelles [il] fai[t] ce qu'[il] fai[t]; de plus, [qu'il] revien[t] non seulement sur les activités, mais de plus sur les raisons et les motivations de cette activité dans l'ensemble du cours...». On a dit, à propos de ces remarques, que P5 exerçait désormais la double boucle d'apprentissage de façon systématique. Or, en fait, une telle *théorie de l'action* ne peut être que propice à un tel exercice, car elle est organisée pour le faire. On détermine des résultats visés, qu'on considère que telles stratégies devraient engendrer pour certaines raisons. Il ne reste plus alors, à partir des résultats déterminés, de poser un jugement sur les stratégies et les principes qui les justifient, pour ajuster au fur et à mesure l'action et la vision qu'on en a.

Ici, par exemple, les principes de P5 proviennent en partie de savoirs disciplinaires et de savoirs expérientiels extraits de la réflexion sur la pratique, et en soi, chaque principe, résultat d'une réflexion, semble bien acceptable. Mais qu'en sera-t-il de leur importance dans le résultat ? D'autres variables gouvernantes interviendront-elles dans la mise en œuvre des stratégies ? D'ailleurs, ces stratégies produiront-elles les effets visés ? Ce ne sont que la répétition et l'analyse de l'action qui permettront de le savoir.

On entend d'ordinaire par théorie :

Ensemble organisé de principes, de règles, de lois scientifiques visant à décrire et à expliquer un ensemble de faits (comme dans le cas d'une théorie scientifique); ou un ensemble relativement organisé d'idées, de concepts se rapportant à un domaine

déterminé (comme par exemple : *Une théorie littéraire.*)
(<http://fr.answer.com>)

Or, dans le cas d'une théorie de l'action, il ne s'agit pas uniquement d'expliquer les faits, mais aussi de les produire.

6.18 La démarche de P6

6.18.1 Présentation de P6 et de sa démarche

Lorsqu'elle commence sa démarche réflexive, P6 enseigne la philosophie au collégial depuis déjà 15 ans. Elle a travaillé en quelques institutions fort différentes, fréquentées par des gents étudiantes aussi très différentes, et, autre fait particulier de son expérience, elle a œuvré au début de sa carrière dans un établissement où elle était la seule enseignante de philosophie. Au cours de sa démarche, P6 ne revient pas souvent sur ces débuts, mais parfois, elle y fait allusion :

Peut-être à cause de mon isolement au début de ma carrière, je continue de me sentir libre d'explorer les chemins que je souhaite et c'est auprès des élèves qu'il m'importe de vérifier jusqu'où il est possible d'aller. Si je me trompe, je m'en excuse auprès d'eux. Mais se tromper lorsque l'on vise l'apprentissage et le goût de la curiosité ne peut jamais constituer un fiasco total, selon moi.

Ainsi, lorsqu'elle examine aujourd'hui dans sa pratique, elle y reconnaît des traits et des manières de faire qu'elle a développés lors de cette première situation de travail. C'est le cas du moins d'une liberté d'explorer et d'une habitude qu'elle a toujours conservée depuis de s'appuyer sur les réactions des étudiants pour juger de ses actions — ce qui constitue d'ailleurs, en termes de pratique réflexive, une habitude de base pour apprendre de ce qu'on fait, à savoir l'habitude d'aller chercher des rétroactions sur le terrain où l'on agit. De plus, elle fait cet autre constat :

En ce qui concerne les élèves, j'ai toujours tenté de leur faire aimer la philosophie. Pour ce faire, les méthodes ont varié au cours des ans, mais les échanges en classe ont toujours occupé une place de choix. Dans mes classes, les élèves ont droit de parole.

Ainsi donc reconnaît-elle dans sa pratique non seulement les constantes d'une attitude exploratoire et d'une habitude à s'appuyer sur ce qui se passe sur le terrain, mais aussi une intention de base, celle de faire aimer la philosophie, et une règle d'action, à savoir que dans ses cours, on a droit de parole. Mais certains problèmes se présentaient, comme elle remarque aussi :

Cela variait, selon que les cours allaient bien ou non. [...] J'y allais plutôt par intuition [...] Il m'est d'ailleurs arrivé de me sentir démunie lorsque quelque chose ne fonctionnait pas, il m'est arrivé de me fâcher également.

En d'autres termes, même si l'intention a toujours été bonne et que certains principes, règles et stratégies avec lesquelles la praticienne est toujours en accord ont réussi à s'imposer, il reste que les choses n'ont pas toujours été faciles et que le savoir a parfois manqué. L'intuition, en fait, peut parfois être un guide formidable, mais souvent elle ne suffit pas, car elle n'est pas toujours claire et elle ne se manifeste pas toujours non plus.

Que vient alors faire P6 dans une démarche pratique réflexive ? Au début de sa démarche, cette P, comme quelques autres, dit qu'elle s'y est engagée par curiosité, ne sachant pas trop ce en quoi consistait la pratique réflexive. Toutefois, à la fin de la démarche, elle déclare qu'au fond, la démarche réflexive lui est assez vite apparue comme une occasion de *parler de ce qu'elle faisait*, de l'exprimer, et de *vérifier* l'état de sa propre démarche d'enseignante :

J'avais l'intuition que j'avais quelque chose à dire, qu'il était temps de vérifier si ma démarche était assez structurée. Cela correspondait aussi avec un retour aux études (maîtrise en philosophie) que j'ai choisi de faire pour vérifier l'état de mes connaissances.

Ces paroles sont chargées de sens. D'abord, la praticienne a l'impression qu'elle a quelque chose à dire, ce qui suggère que sa pratique est personnelle et qu'elle s'implique dans le monde. On a dit précédemment que P6 a toujours cherché à faire aimer la philosophie, et elle dit elle-même qu'elle « [...] a toujours cherché à faire voir l'utilité des cours de philosophie dans la vie concrète de [s]es élèves. » Cela est de l'ordre de l'intention, mais aussi du sens quelle donne à son action professionnelle. Elle a aussi précisé qu'autant que faire se peut, il y a place dans ses classes pour l'expression de ce que ses élèves pensent et pour l'échange; or, P6 déclare à un autre moment que cela fait justement partie de l'apprentissage du philosopher, seule chose qu'on peut vraiment apprendre, comme le pensait Kant. Ainsi son action s'enracine dans sa discipline. Mais cela dit, elle se demande si l'organisation de sa démarche d'enseignante est suffisante, malgré la nette présence de grandes orientations et de principes qui la guident, et elle veut le vérifier. Elle veut donc exprimer, nommer ce qu'elle fait, l'identifier et vérifier certains éléments. Selon le dictionnaire Trésor de la langue française informatisé (atilf), le verbe « vérifier » signifie : « Soumettre à un examen portant sur a) la valeur d'une chose, son exactitude, sa validité en la confrontant aux faits ou en s'assurant de sa cohérence interne, et b) l'existence de ce qui confère à une chose un caractère de vérité, d'authenticité » (www.atilf.atilf). Tel sera alors le *sens de sa démarche réflexive*. De plus, l'offre de démarche arrive à un moment où, dans son développement en tant que spécialiste de la philosophie, elle tient à faire un pas en avant. Ainsi, elle a déjà décidé de retourner aux études pour faire une maîtrise en philosophie; elle espère aussi que la démarche de pratique réflexive la fera avancer et se développer en tant qu'enseignante.

Alors, P6 s'engage à part entière dans sa démarche réflexive. Dès la session 1, elle fait confiance à l'accompagnateur et à son partenaire de démarche, et elle s'ouvre. Elle parle de ce qui est important pour elle dans sa pratique, mais elle rend aussi compte lors des rencontres hebdomadaires de difficultés qui ont pu survenir en classe pendant la semaine, et elle accueille avec gratitude les suggestions que peuvent lui faire son partenaire et l'accompagnateur. Car s'il y a des éléments de sa

pratique qui sont clairs et fonctionnent bien, il existe aussi des difficultés du terrain telles la diversité des étudiants, leurs difficultés scolaires, leurs résistances, la gêne des uns à parler, sans oublier le programme chargé des cours de philosophie, du moins au cégep où elle enseigne. De tout cela aussi il faut parler pour arriver à circonscrire les problèmes. Mais elle n'oublie pas non plus ses bons coups, comme lorsqu'elle a réfléchi tout haut en classe, que ses étudiants furent touchés par son propos et qu'ils ont pris part à la réflexion. N'était-ce pas là un moment où elle a vraiment fait œuvre de philosophe dans l'action, et du même coup, de professeur de philosophie en action? Car que fait-on en philosophie, sinon réfléchir? Et que fait-on dans un cours de philosophie, sinon apprendre à réfléchir? Ainsi, cette anecdote raconte l'exercice réussi d'une réflexion philosophique faite en classe, et pour la praticienne de l'enseignement de la philosophie, un moment où s'est manifesté d'une façon évidente un savoir-faire professionnel. En fait, elle l'avait reconnu pendant que l'action se déroulait, mais le fait de revenir sur ce moment lors de la réflexion sur la pratique et de l'exposer à son partenaire et à l'accompagnateur lui permet d'en confirmer toute la valeur. Plus précisément, dans son récit, la praticienne remarque qu'elle s'est lancée sans hésitation dans l'action de réfléchir tout haut devant la classe et qu'elle a constaté au fur et à mesure son effet sur l'auditoire et la rectitude de son action. Cela constitue un exemple de ce qu'on appelle, dans le langage de la pratique réflexive, le « knowing-in-action », moment qui fut suivi par une réflexion-dans-l'action, quand une étudiante fit une remarque sur laquelle la praticienne a réfléchi quelques instants pour ensuite répondre, et ainsi ajouter un autre élément au développement de l'action.

Ainsi se déroule la réflexion sur la pratique de P6, qui parfois revient sur des principes d'action qu'elle n'a pas besoin de vraiment justifier mais quand même de mettre en relation avec des actions particulières. Elle vérifie, met en rapport principes, orientations, et stratégies. À d'autres moments, elle en découvre de nouveaux.

Pendant la session de réflexion dans et sur l'action, elle ordonne davantage sa pratique et, comme elle le dit en fin de démarche :

Maintenant, un an et demi plus tard, il est certain que mes cours sont structurés autrement et que je n'entre ni ne sors de classe sans avoir en tête la nécessité de noter les données importantes.

Certes, elle a pris un certain temps avant d'en faire un réflexe :

Au début de l'expérimentation, je ne le faisais pas immédiatement après le cours. Ce pouvait être le lendemain, quelques jours plus tard. J'ai dû en prendre l'habitude en quelque sorte.

Ainsi a-t-elle développé le cycle de la *réflexion avant, pendant et après* que recommande la pratique réflexive. Et revenant à la fin de démarche sur une découverte fort importante qui a guidé son entreprise de *théorisation de sa pratique* à la session 3 de la démarche, elle écrit ceci :

Disons qu'en me sentant autorisée à expérimenter, je me suis sentie en confiance et qu'il m'est apparu que j'avais raison de rechercher l'utilité. Mais j'ai aussi réalisé que l'utilité se doit d'être circonscrite autour du grand objectif propre à chaque cours, si je ne veux pas voir mes différents projets soumis aux élèves voler dans tous les sens.

6.18.2 Le travail de P6

De ma « pratique » à une théorisation de ma pratique

Session 1 de la recherche : la réflexion sur la pratique

Mise en situation

Avant de m'engager dans la démarche réflexive, j'avais déjà développé l'habitude de faire faire aux étudiants différents exercices pour qu'ils s'intéressent à leur cours de philosophie. Je cherchais en fait à provoquer cet intérêt.

Or, si la *réflexion sur la pratique* a mis en évidence certains principes sur lesquels s'appuyait cette habitude et qui la justifient, elle a aussi montré un certain non-achèvement de mes stratégies et certains problèmes qui l'entourent.

Voici en bref un *résumé de la problématique*, comprenant entre autres des principes et des difficultés, résumé que j'ai tiré des discussions de la première session.

Principes

D'abord, j'ai toujours voulu *donner le goût aux étudiants de la philosophie*. Cela est fondamental. Ce désir m'anime. Et je trouve que pour aimer la philosophie, il faut qu'ils en fassent. Comment ? Je pense qu'ils peuvent faire de la philosophie à tous les jours, mais pour qu'il en soit ainsi, il faut leur donner de la philosophie de tous les jours. D'ailleurs, n'est-ce pas ça qu'on veut dire quand on dit qu'on veut leur montrer que ça peut être *actuel*? C'est du moins toujours ainsi que j'ai pensé.

Personnellement, j'aime la *liberté* de penser de la philosophie. J'ai donc envie de les encourager à penser par eux-mêmes. J'ai beaucoup lu. Je lis toujours. J'écris aussi. Ces exercices me permettent d'intégrer un peu de tout ça. Et je trouve que ça va bien.

Problèmes

Certains enseignants de philosophie peuvent penser que ce n'est pas notre rôle, puisque, de toute façon, on n'est pas philosophes, donc on ne peut pas leur montrer à l'être... Mais Kant le disait : on n'apprend pas la philosophie, mais on peut apprendre à philosopher. Alors, je me sens justifiée de fonctionner ainsi.

Dans le fond, *je veux qu'ils reconnaissent en eux l'être humain*. Sans doute y a-t-il là l'expression dans mon action d'enseignement qui reflète ce que je trouve moi-même dans la philosophie, mais je me sens tout à fait en accord avec la philosophie quand je le fais, car que font d'abord les philosophes sinon tenter de comprendre l'être humain ? C'est donc ce que j'appelle mon *principe de reconnaissance de l'être humain* : il faut que ces philosophes nous parlent par rapport à ce qu'on est en tant qu'êtres humains.

Et pour en revenir à la critique possible de cette méthode, il y a le *modèle d'enseignement classique et universitaire*. On présente un contenu, l'étudiant le reçoit et le retransmet. Mais on enseigne au cégep... Peut-être peut-on trouver une autre façon de faire plus appropriée au niveau collégial et à cette situation ? Le modèle classique de l'enseignement universitaire n'est qu'un modèle qui, d'ailleurs, ne correspond pas à ce que faisaient les philosophes de l'Antiquité. Ce n'est donc pas nécessairement vrai que c'est comme ça que ça se fait. D'ailleurs, Tozzi a montré qu'il y avait différentes façons d'enseigner la philosophie dont l'une est réflexive.

Par rapport à ce que les philosophes ont dit, je pense donc qu'il faut que les étudiants prennent position et se situent. Certes, ils ne sont peut-être pas capables de comprendre tout ce qu'on leur montre et ce qu'ont dit les philosophes, mais il faut qu'ils s'habituent à réfléchir, et dans cette optique, prendre position, décider quelque chose ne peut que les y entraîner, même s'ils n'ont pas tout compris, même s'ils n'ont pas lu des livres et des livres. D'ailleurs, il ne faut pas se leurrer là-dessus non plus, après leur cégep, peu continueront en philosophie, mais au moins, s'ils ont pu avoir l'expérience d'appliquer quelque chose de la philosophie dans leur vie, c'est déjà ça. C'est peut-être un peu ça d'ailleurs, la *compétence* qu'on peut développer en philosophie collégiale et qui pourra rester.

En fait, *il s'agit de rapprocher la philosophie des étudiants et de rapprocher les étudiants de la philosophie.* Les problèmes qu'ils ont à cet âge-là, des philosophes peuvent les aider à les résoudre. Pourquoi alors ne pas leur en donner l'occasion dans la mesure du possible ? Ils peuvent trouver des petites réponses à travers les philosophes, mais encore faut-il qu'ils essaient, qu'ils expriment leurs problématiques et tentent un règlement.

Certes, il ne faut pas être prétentieux : ça peut être de petits problèmes et de petites solutions, mais au moins, il y a réflexion. Il s'agit de respecter où ils en sont. Ces jeunes-là ont 17 ans, 18 ans, et ils arrivent du secondaire, leur culture peut être bien minime, mais la négliger ne m'apparaît pas très pédagogique. Et encore moins négliger leur intelligence propre.

La réflexion sur la pratique m'a permis de relever quelques moyens déjà maîtrisés

La définition universelle

Je ne manque pas une occasion de leur rappeler l'importance de définir les termes de la façon la plus universelle possible. Et cela, quand je le

fais, surtout lorsqu'on a une difficulté de discussion en classe, je sens que c'est pertinent. À quoi, par exemple, peut mener le fait de parler d'amour avec des définitions trop différentes? Peut-on parvenir à un terrain d'entente? Difficilement, quasi accidentellement, et cela ils le comprennent. Je sens ainsi que la philosophie les imprègne un peu, qu'ils apprennent quelque chose qui pourra leur être utile, qu'ils mettent déjà en pratique quelque chose qui pourra rester quand ils auront terminé leurs cours.

Cela de plus correspond à mon principe : *Faire aimer la philo*. Ils découvrent en effet un peu ainsi ce qu'est la philosophie et ils apprécient.

Développer le philosophe par l'exemple

Encouragée par la *réflexion-dans-l'action* dont nous avons parlé lors de la session de *réflexion sur la pratique*, il m'est arrivé de développer moi-même une réflexion sur un thème en classe. Je ne m'attendais pas moi-même de faire cela, ce fut comme une surprise en soi, et tout à coup j'ai vu, je ne dirais pas 45 paires d'yeux, mais plusieurs, la très grande majorité, excessivement fascinée par ce que j'étais en train de dire. Je sentais alors qu'ils se *questionnaient vraiment*. Et il y en a un qui a dit : « C'est quand même extraordinaire effectivement et on est peu de choses. » Cela m'a permis de lui répondre : « Oui, on est peu de choses, mais on est tout ça aussi, et on a quand même réussi à rendre quelque chose d'habitable. » Une autre alors a déclaré : « Moi je suis complètement à terre parce que dans le fond, tout ça [notre monde] n'est que mensonge... » Elle se questionnait alors profondément. J'ai eu le sentiment d'avoir atteint un but en tant que prof de philosophie et j'étais contente, très contente... Je me suis questionnée moi-même par rapport à un thème. Je n'étais alors plus la prof qui enseigne un contenu, mais j'étais l'humaine, qui a une expérience en philosophie et qui se questionne devant de jeunes gens, et cela a donné un résultat. Cela fut pour moi non seulement un bon cours, mais une jouissance pédagogique. Je ne leur ai rien enseigné en réalité, j'ai juste pensé avec eux quelque chose qui m'étonne. Cela était collé dans mon cahier depuis des années et là tout à coup, ça fonctionnait tout à fait.

La phénoménologie

La phénoménologie nous invite d'abord à nous approprier l'objet. Je leur fais toucher des livres, choisir des articles. On travaille en effet avec des objets qui sont dissociés d'eux. La plupart n'ont pas lu beaucoup et il convient qu'ils apprivoisent les livres. On le fait et ils aiment bien.

La réflexion sur la pratique a aussi mis en évidence nombre de difficultés dans cette façon de faire et autour de moi.

1 : Il est difficile d'amener les étudiants à intégrer le *langage philosophique*.

2 : Quand ils arrivent, en général, les jeunes ne sont pas très *curieux*.

3 : On a tellement de choses à faire par rapport au *temps* dont on dispose. On a de la difficulté à gérer ça. Cela peut mener à des confusions entre théorie professée et théorie actualisée. Par exemple, on leur fait faire un résumé. On les aide tellement qu'on en fait une grande partie. Ce qu'ils ont alors vraiment compris du texte, on ne le sait pas, en réalité.

4 : Il y a *peu de concertation* entre les enseignants des différentes disciplines et même dans nos disciplines respectives. On dit qu'on veut harmoniser les pratiques, mais on se parle peu. Comment alors harmoniser si on ne sait pas ce que les autres font? C'est contradictoire, possiblement aussi générateur de confusion chez les étudiants à qui l'on dit que l'on forme leur personne de façon générale.

Par exemple, j'ai dit à mon partenaire de discussion qu'enseigner la philosophie consistait à amener l'étudiant à raisonner pour qu'il saisisse mieux l'essence des problèmes humains. Or, de quoi est-il question en littérature? La littérature et la philosophie ne pourraient-elles pas travailler ensemble à un tel but? D'ailleurs, les philosophes qu'on enseigne partent souvent de la littérature, font même toutes sortes de références à tel personnage dans tel roman. Cela est maintenant pour nous évident, mais il en est ainsi parce qu'on a discuté. Dans les faits, au cégep, on ne parle même pas des problèmes en classe, de peur, peut-être, de passer pour un mauvais professeur.

5 : Mes principes m'invitent à faire discuter les élèves en classe. Mais il est souvent arrivé qu'en leur donnant la parole, on s'y perde. J'en ai discuté avec mon partenaire, qui fait lui aussi s'exprimer les étudiants, et il m'a donné quelques méthodes pour ordonner la discussion. Il y avait donc là une petite difficulté personnelle, celle de m'affirmer parfois, mais aussi un certain *manque de technique*, technique que j'ai appliquée et qui a bien fonctionné. Il s'agit simplement d'établir à l'avance des *règles à la discussion*. Il y a un rôle d'animateur à assumer. Ça ne se fait pas nécessairement tout seul.

6 : *Autre problème des discussions :*

Souvent, les étudiants réussissent mieux quand ils ne parlent pas trop. Les classes les plus dynamiques n'ont pas nécessairement des résultats tout à fait représentatifs de cet intérêt qu'ils ont. Souvent, les élèves qui ne parlent pas sont des élèves qui étudient beaucoup. Ils en veulent de la matière, eux autres, ça étudie beaucoup et ça réussit mieux. C'est assez paradoxal. Mais en tout cas, nous au département de philosophie, on a noté ce fait.

7 : *Problème de contexte pédagogique :*

Il y a trop de monde, il y a beaucoup trop de monde. Et dans ces conditions-là, comment peut-on gérer tous ces potentiels ou cette absence de potentiel qu'il peut y avoir? Pour moi, cela veut dire : comment arriver à stimuler la pensée personnelle des étudiants à l'occasion d'un travail réflexif rédigé à partir de textes philosophiques, et comment coordonner tout ça? Chose certaine, il faut que les consignes soient claires, surtout que les élèves s'y perdent facilement si elles ne le sont pas.

8 : *La différence :*

Comment les étudiants peuvent-ils composer avec des approches différentes de l'enseignement de la philosophie? Que feront-ils si avec moi, ils sont éduqués à la philosophie de façon réflexive et avec un autre enseignant d'une autre façon? Il y a là une difficulté à assumer. Tozzi a montré qu'il y avait quatre paradigmes de l'enseignement de la philosophie, le mien selon sa classification est plutôt *problématisant*. Tozzi parle, en effet, des paradigmes historique, doctrinal, problématisant et praxéologique.

La différence est donc acceptable, peut-être même inévitable et souhaitable, pourvu que l'élève ne répète pas trois fois la même chose avec trois professeurs différents, pourvu, donc, qu'on se connaisse les uns les autres et qu'on considère la diversité dans l'attribution des tâches, chose difficile à faire dans le contexte actuel.

9 : *Dernière difficulté et non la moindre : la fameuse rédaction finale*

40 % pour le travail final, c'est quand même beaucoup. *Comment peuvent-ils penser par eux-mêmes pendant la session et intégrer suffisamment de matière pour qu'ils soient prêts à cette rédaction finale?* Question intégrative. *Comment donc lier mes principes avec l'examen final? Tel est mon problème.*

Session 2 de la recherche : l'expérience

J'ai alors décidé de *construire ma prochaine session, session d'expérience, en ciblant mes expériences en rapport avec les théories à étudier*. En d'autres termes, avant, je faisais faire des exercices de réflexion parce que je croyais que cela intéresserait les étudiants au cours, maintenant, je découvrais que ces exercices, s'ils sont bien choisis à l'avance, pouvaient servir à l'intégration du contenu.

Le plan de cours fut donc construit de façon à prévoir les différents projets tant dans leur contenu respectif que dans leur rapport aux objectifs spécifiques du cours. Cela m'a amenée à théoriser de la façon suivante :

Il s'agissait du cours *Les conceptions de l'être humain*. Les philosophes étudiés étant Descartes (rationalité), Sartre (liberté) et Lévinas (amour d'autrui), je devais trouver des exercices qui allaient vérifier comment ces conceptions se transposent réellement dans l'existence.

Les exercices suivants ont été proposés aux étudiants : lecture de la première page d'un roman (choisi intuitivement en classe à partir de ceux que j'avais moi-même choisis et apportés) et identification de concepts et d'idées relatifs aux théories étudiées; prise de position par rapport à un problème social concernant leur programme d'étude et rencontre par la suite d'un enseignant de son programme pour discuter de cette position.

Je ramenaient bien sûr mes réflexions sur cette expérience au fur et à mesure dans le groupe de discussion, et mon partenaire et moi nous étonnions, entre autres, de l'accueil chaleureux de la part des enseignants du collège et de leur implication. Nous nous étonnions aussi que les étudiants plus faibles et moins intéressés trouvent un intérêt à tenter de comprendre les théories philosophiques.

Toutefois, comme me le fit remarquer le responsable de la recherche, en quoi ces exercices, même s'ils étaient maintenant mis en rapport direct avec les théories, se trouvaient-ils liés aux travaux d'intégration propres à ce cours?

Dans le cours en question, les étudiants doivent faire notamment un commentaire critique et une dissertation finale. J'ai décidé de faire de l'exercice de la prise de position sur un problème social un exercice de transfert de l'opération intellectuelle impliquée dans le commentaire critique. En effet, ce dernier consiste à se positionner sur une question en comparant des théories philosophiques. Certes, le professionnel n'était pas un théoricien de la philosophie, mais était quand même

considéré comme quelqu'un ayant une vision développée de la question.

De plus, on avait déjà vu un film qui avait suscité la discussion et la prise de position personnelle. On en a alors fait une analyse philosophique à l'aide des théories à l'étude. Cela a permis de mettre à profit leur connaissance des théories, et donc de les intégrer, ultérieurement, à la fois dans le commentaire critique et dans la dissertation finale.

Je puis dire que cela a bien fonctionné et même que j'ai observé un changement significatif dans les travaux : une implication plus enthousiaste de la part des étudiants et une meilleure intégration des contenus.

Session 3 de la recherche

En prévision de la session suivante, qui n'était plus une session d'expérimentation aux fins de la recherche, j'ai construit mon plan de cours de façon à ce que les différents projets contiennent des exercices qui soient directement liés aux objectifs spécifiques du cours. J'ai ciblé mes objectifs personnels (initiation à la méthode phénoménologique, discussions, lectures significatives) et j'ai modifié les moyens d'enseignement. Ainsi, pour les déplacements hors classe, j'ai prévu la visite d'une exposition artistique (à Saint-Jean-sur-Richelieu) avec des questions appropriées (plutôt que de demander un texte d'opinion). Pour les lectures, j'ai choisi des livres contenant des extraits d'œuvres philosophiques, lesquels permettraient de prendre contact avec l'écriture des philosophes sans que la longueur du texte essouffle les étudiants moins habiles à lire. Et, pour les discussions, j'ai aménagé des plages, nommées *séminaires* (sur le modèle universitaire), au cours desquelles nous pouvions discuter mais en fonction des textes lus et des questions remises préalablement aux étudiants. Enfin, tous ces exercices devaient donner matière à réflexion pour les travaux écrits, dont la dissertation finale.

Je puis affirmer, sans me tromper, que ce fut la session la plus satisfaisante et la plus enrichissante de ma carrière. Les commentaires des étudiants m'ont confortée dans ce sentiment.

Théorisation de ma pratique

Le tableau suivant rend compte des stratégies d'enseignement mises en pratique au cours de la session d'automne 2004 et des résultats que j'ai pu observer.

Les activités ont été réalisées dans le cadre du cours *Les conceptions de l'être humain*, le deuxième cours de philosophie inscrit dans le corpus de l'élève.

La réalisation de ces activités est conséquente à mon engagement dans un travail de recherche sur la pratique réflexive et à la découverte de nouveaux moyens d'enseignement en philosophie (PAREA). La première session a permis de dégager des pistes de réflexion et d'action tandis que la deuxième session a permis la mise en œuvre d'un projet pédagogique dont est issue la *théorisation* suivante. Cette théorisation fut toutefois révisée lors de la troisième session, puis mise en forme sous une version plus communicable. Elle n'en est pas pour autant définitive, étant maintenant destinée à faire face au monde de la pratique et à être améliorée.

Je voudrais cependant ajouter que la production écrite d'une telle *théorie de l'action* contient une difficulté de standardisation. N'ayant pas de formation théorique en éducation, les concepts justes m'ont parfois manqué. L'aide de l'accompagnateur fut en cela utile. Également, cela m'a rappelé que, selon le type de rédaction en cause, il faut prendre soin d'utiliser le vocabulaire approprié.

| Finalité d'application | Principes | Stratégies | Compétences vérifiables |
|--|--|---|--|
| Compréhension du sens de la philosophie | 1. Parce que la philosophie est une discipline qui oblige à questionner le sens de l'existence humaine et la place que l'homme peut occuper dans le monde. | 1. Alors il importera de favoriser les discussions à partir des théories enseignées de façon magistrale et des thèmes qui s'y rapportent. | 1. Que l'élève s'aperçoive qu'il est concerné par les questions philosophiques (ce qu'on peut vérifier pendant et après l'action.) 2. Que l'élève apprenne à formuler ses propres questions (vérifiable lors des séminaires et lors de la rédaction des travaux). |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | | <p>3. Qu'il devienne attentif aux préoccupations exprimées par ses pairs et constate que les différents regards sur la vie varient, tout en procédant des mêmes catégories d'interrogation (ce qu'on vérifie aisément par l'intérêt manifesté lors des séminaires).</p> <p>4. Qu'il apprenne à douter de ses propres idées et à les remettre en question s'il y a lieu.</p> |
| <p>Lien entre l'école et la vie</p> | <p>Choix de la phénoménologie comme méthode d'enseignement⁶ :</p> <p>1. Parce que la phénoménologie est stimulante pour l'élève, qu'elle lui permet de s'impliquer personnellement dans toutes les activités du cours, autant celles qui concernent l'apprentissage des théories que celles qui relèvent de la rédaction.</p> | <p>1. Alors il conviendra d'utiliser cette approche philosophique dans la plupart des activités.</p> | <p>1. Que l'élève puisse constater que la philosophie est une activité pratique (vérifiable par questionnement).</p> <p>2. Que l'élève s'aperçoive qu'il peut prendre plaisir à questionner son rapport à la réalité (vérifiable par questionnement).</p> <p>3. Qu'il en arrive donc à s'impliquer personnellement dans le cours et à</p> |

⁶ Puisque la phénoménologie permet d'appréhender l'homme et le monde comme phénomènes interactifs, j'entends par méthode d'enseignement phénoménologique un souci d'amener l'élève à reconnaître la position qu'il occupe dans l'espace et les axes de perception qui se présentent à lui en fonction de cette position. C'est donc à partir de cette perception que les questions surgissent et que le désir de les formuler trouve sa voie.

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | | l'extérieur du cours (vérifiable par les rédactions). |
| Reconnaissance de différenciations fondamentales entre les élèves | <p>1. Parce que nos élèves sont différents⁷ mais qu'ils doivent pouvoir réussir, ce qui ne nous apparaît possible que si chacun trouve dans la philosophie des motivations personnelles.</p> <p>2. Parce que les garçons ont besoin d'approches qui favorisent le mouvement.</p> <p>3. Parce que les habitudes scolaires diffèrent selon que les élèves sont inscrits dans un programme technique ou pré-universitaire.</p> <p>4. Parce que le degré de maturité varie, de même que l'âge des élèves.</p> | <p>1. Il faudra se préoccuper de varier les exercices, tant sur le plan formatif que sommatif.</p> <p>2. Alors il faudra chercher à intégrer des exercices qui obligent à se déplacer.</p> <p>3. Il importera de choisir des textes et exercices qui concernent chacun des programmes.</p> <p>4. Il faudra personnaliser certains exercices, de telle façon que tous puissent s'exprimer en fonction de leurs compétences réelles.</p> <p>Cela implique qu'il est nécessaire d'adapter les critères de correction en fonction du suivi de chaque élève.⁸</p> | <p>1. Que l'élève arrive à trouver une piste de réflexion et/ou de rédaction dans laquelle il a envie de s'engager parce qu'il se sent concerné et qu'il a effectivement quelque chose de pertinent à dire à ce sujet (vérifiable par questionnement et par les rédactions).</p> <p>2. Que l'élève qui a besoin de bouger trouve une justification à cet état de fait dans la pertinence des exercices proposés⁹.</p> <p>3. Que l'élève apprenne qu'il y a des liens possibles entre la philosophie et le programme d'études qu'il a choisi.</p> <p>4. Que l'élève comprenne qu'il peut apprivoiser la philosophie et ses exigences en fonction de ses capacités réelles.</p> <p>Qu'il fasse le point sur les connaissances déjà acquises. Comme l'élève peut mesurer</p> |

⁷ Les différences dont il est question ici sont notamment le choix de programme, le milieu familial, l'intérêt initial pour la philosophie, l'habitude de la lecture et les compétences argumentatives.

⁸ Cette pratique convient tout à fait aux évaluations formatives et donne l'occasion au professeur de transmettre des commentaires adaptés à la progression de l'élève. Pour ce dernier, une évaluation particularisée permet de réagir aux lacunes et faiblesses, et aussi de

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | | l'avancement de ses connaissances et relever les éléments qu'il ne comprend pas suffisamment, son savoir s'en trouvera plus étayé. |
| Individualisation de l'apprentissage | 1. Parce que l'élève doit être au cœur de son projet d'apprentissage et de réussite. | 1. Il faudra donner à chacun la possibilité de faire des réflexions progressives en utilisant des outils appropriés ¹⁰ . 2. Il faudra aussi assouplir les considérations d'ordre scolaire en donnant parfois l'occasion de structurer un projet personnel. ¹¹ | 1. Que l'élève prenne conscience de ses habiletés en philosophie en même temps qu'il constate ses lacunes sur le plan de l'argumentation. |
| Lien entre la philosophie et les autres programmes et disciplines | 1. Parce que la philosophie est tournée vers l'interprétation des actions humaines. 2. Parce que la philosophie vise la discussion entre les hommes. | 1. Alors il faudra chercher à développer des échanges et des activités interdisciplinaires. | 1. Que l'élève s'aperçoive graduellement que les préoccupations philosophiques se retrouvent dans tous les champs de savoir. 2. Qu'il constate qu'il acquiert les outils pour discuter de ces |

trouver une motivation aux efforts qu'il déploie dans son apprentissage. Enfin, l'évaluation particularisée brise quelque peu le tabou social de l'obligation de se comparer aux autres ; l'élève doit d'abord prendre conscience de ses capacités et des efforts nécessaires pour les développer.

⁹ En effet, il ne s'agit pas ici de favoriser l'errance. Au contraire, et en grande partie grâce à la méthode phénoménologique, les thèmes étudiés en classe peuvent être questionnés par l'élève en dehors de cette classe.

¹⁰ À titre d'exemples, nous pensons ici à la rédaction d'un journal de bord, à la participation à un forum sur la plateforme DecClic et à la création d'un dossier d'échanges entre l'élève et le professeur.

¹¹ Par exemple, un journal de bord se construit au fil de la session, sans pressions inutiles et à la seule condition d'avoir quelque chose de pertinent à dire. Cela n'empêche aucunement de fixer les exigences globales dès le début de la session.

| | | | |
|---|--|---|--|
| | 3. Parce que chaque individu doit trouver le moyen de s'exprimer sur son rôle de citoyen et qu'il le fera à partir de sa condition sociale. ¹² | | préoccupations et qu'il devienne de plus en plus compétent pour le faire (vérifiable lors du travail final). |
| Développement de son potentiel de compréhension des textes philosophiques | 1. Parce que les théories et les textes ne sont pas d'égale difficulté. 2. Parce que les élèves ont souvent l'impression que les textes philosophiques sont difficiles d'accès. | 1. Alors il faudra choisir les textes en fonction d'un degré croissant de difficulté. 2. Il faudra aussi s'assurer que les premiers textes proposés aux élèves sont accompagnés d'un guide de lecture et de questions de compréhension. | 1. Que l'élève parvienne à intégrer le vocabulaire philosophique (vérifiable dans tous les travaux). 2. Que l'élève avance graduellement dans l'analyse et le résumé de textes. 3. Qu'il acquière une reconnaissance de l'argumentation philosophique qui lui permettra de rédiger sa dissertation finale. |
| Découverte et structuration de son potentiel de production de sens philosophique | Parce que la philosophie est liée à des textes théoriques et généraux qui expliquent des événements particuliers et parce qu'il est possible d'induire le général du particulier. | 1. Alors il convient de partir d'événements particuliers pour remonter aux éléments des théories que le professeur déterminera au fur et à mesure. 2. Il faudra favoriser la mise en relation des idées induites avec de petits textes théoriques à partir desquels l'élève pourra formuler ses questions et ses réflexions. | 1. Que l'élève parvienne à découvrir des éléments théoriques avant qu'ils ne lui soient présentés. 2. Que, sur le plan motivationnel, l'élève parvienne à philosopher, ce qui est là une découverte satisfaisante et encourageante. 3. Que l'élève reconnaisse un certain nombre de ses idées dans les textes théoriques, ce |

¹² Nous entendons par cela que nos préoccupations citoyennes ne sont pas étrangères au métier ou à la profession que nous exerçons.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | qui donne de l'extension à sa compréhension initiale des textes. |
| Développement des habiletés argumentatives | 1. Parce que l'élève doit produire une dissertation finale personnelle dans laquelle il fait une synthèse de son apprentissage tout en respectant les exigences de l'argumentation philosophique. | <p>1. Alors il convient de lui indiquer régulièrement lesquelles de ses idées méritent d'être intégrées au travail final.</p> <p>2. Il faudra l'amener à reconnaître les ressemblances et différences entre ses idées et celles des philosophes étudiés.</p> <p>3. Il faudra s'assurer qu'il définisse adéquatement les concepts dont il fait usage.</p> <p>4. Il faudra lui laisser l'occasion de formuler la problématique et la thèse qui feront l'objet de son travail.</p> | <p>1. Que l'élève apprenne à mobiliser son attention sur la pertinence des idées émises (en classe lors de discussions ou dans les différents travaux hebdomadaires) et parvienne à circonscrire un terrain personnel de questionnement et d'argumentation.</p> <p>2. Puisque le travail final doit vérifier l'intégration de connaissances théoriques, que l'élève compare graduellement, mais sans relâche, ses idées à celles qu'il découvre dans les textes ou dans les exposés magistraux.</p> <p>3. En faisant le tri dans les idées et théories qu'il entend discuter dans le travail final, que l'élève s'assure d'utiliser les bons concepts et qu'il porte attention aux différents sens qu'ils peuvent prendre selon les théoriciens.</p> <p>4. Que l'élève prenne davantage en charge un travail qui lui tient à cœur. Comme il a formulé un certain nombre de problématiques</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | et de thèses au cours de la session, il est tout à fait compétent pour choisir le thème et l'orientation argumentative de son travail final. En ce sens, l'épreuve synthèse du cours reflète plus adéquatement le déroulement de la session pour chacun des élèves et aussi pour le professeur, qui peut alors vérifier les efforts individuels et l'intégration réelle des compétences. |
|--|--|--|--|

Conclusion

Bâtir un cours en partant des finalités d'application permet à l'enseignant de demeurer vigilant en ce qui concerne les *principes* sur lesquels repose son enseignement et aussi les *moyens* utilisés pour favoriser l'apprentissage.

Un regard objectif sur la discipline oblige à reconnaître les degrés de difficulté qu'elle peut représenter pour des élèves qui n'ont pas l'habitude d'avoir à faire face à l'acquisition d'un savoir qui implique une intégration de connaissances et une acquisition d'habiletés d'argumentation orale et écrite.

De ce fait, la pratique réflexive s'avère une méthode efficace pour particulariser l'enseignement et la correction. Le suivi de la progression de chacun rend justice aux efforts des élèves et ne pénalise nullement les plus forts, puisque ceux-ci peuvent aller au-delà de ce qui est initialement exigé.

Cette progression est au cœur du projet ci-dessus présenté. *De la reconnaissance de ce qu'est la philosophie jusqu'à la rédaction de l'épreuve synthèse, l'élève demeure constamment lié à son cours de philosophie et, en faisant de ce dernier un projet individuel, il peut discuter à l'extérieur de la classe de ses motivations, de ses idées, de ses découvertes.*

Pour l'enseignant, la motivation à préparer les cours et à transmettre la matière se trouve augmentée. Toutefois, on ne peut passer sous silence la charge additionnelle de travail que cela peut représenter¹³.

Ainsi, aucun cours ne peut être considéré comme achevé pour un certain nombre de sessions. S'il une base théorique est acquise, il faut continuellement présenter de nouveaux thèmes et s'adapter aux exigences de chaque groupe.

De plus, le nombre de travaux à corriger augmente et il est nécessaire de faire des évaluations adaptées aux progrès des élèves.

Toutefois, il est possible de fixer les critères de correction selon les travaux ainsi que les modalités de transmission des informations. Par exemple, un exercice peut être corrigé sans qu'il soit nécessaire d'entrer dans les détails, sauf si l'élève est réellement en difficulté. Il est aussi possible de cibler dans un exercice ce que l'on veut vérifier et d'avertir les élèves que la correction ne se fera qu'en fonction de telle habileté.

Mais le plus important est que la qualité des travaux de fin de session, ajoutée à l'implication réelle dont la plupart des élèves témoignent pendant 15 semaines, confirme qu'un apprentissage adapté aux élèves selon les différenciations inévitables augmente les chances de réussite des cours de philosophie pour tous les élèves, sans distinction de sexe, d'âge, de motivation ou de programme d'études.

À la suite de la recherche

La pratique réflexive m'a permis de m'apercevoir très rapidement que je faisais fausse route à la session suivante. En effet, motivée par cette très belle session et enhardie par les commentaires des étudiants qui affirmaient qu'ils auraient aimé aller encore plus loin dans la démarche des séminaires, j'ai décidé de construire le cours uniquement en fonction de cela, avec des textes complets de philosophes. Cela ne correspondait qu'à une partie de mon *modèle* seulement, celle où on leur donne la parole. Ce fut une erreur. En négligeant le côté magistral de l'enseignement, la compréhension des textes s'est avérée déficiente.

¹³ À titre d'exemple, dans le cadre d'un cours fonctionnant par division des élèves en sous-groupes et en séminaires de discussion, la charge de travail hebdomadaire peut représenter cinq heures de choix et de lecture de textes et de rédaction de questionnaires, deux heures de correction par groupe-classe, deux heures de récapitulation par groupe-classe des idées formulées dans les séminaires. Il faut admettre, évidemment, que cette charge peut diminuer à mesure que l'on y devient plus habile et que le projet se raffine. Il reste bien sûr à développer des outils d'évaluation qui allègent le travail du professeur et qui puissent être utilisés d'une session à l'autre.

J'ai donc corrigé le tir et repris le tableau pour expliquer ce que les étudiants ne comprenaient pas bien dans les théories. Cela me fit très agréablement ressentir la fièvre d'enseigner. *Un professeur de philosophie doit entraîner à penser, mais il doit aussi communiquer du savoir.* Cela était déjà dans mon modèle, mais je l'avais négligé.

Il faut dire cependant que deux autres facteurs sont venus perturber la session. En acceptant un stagiaire et en participant à un projet d'intégration des techniques informatiques, projet qui était évalué en classe par la responsable, j'ai dû changer les dates de séminaires, ce qui a déstabilisé plusieurs étudiants.

La pratique réflexive ouvre à des expériences réflexives, mais il faut savoir doser. Elle m'a cependant permis de ne pas m'affoler, sans minimiser non plus ce qui se passait. Ainsi, j'ai été honnête envers les étudiants en leur disant que je m'étais trompée sur certains aspects de ma démarche (trop de séminaires, lectures trop difficiles, pas assez d'enseignement). J'ai rétabli la situation pour que la dissertation finale soit réussie : nous avons ciblé des parties spécifiques des livres à l'étude et je leur ai donné des questions très précises leur permettant de rendre compte de leur compréhension.

Interrogés sur la démarche, les étudiants ont confirmé que les séminaires sont intéressants, mais que les textes doivent être plus accessibles. Il fut alors clair que le modèle de la session précédente devait devenir *mon modèle de référence*.

J'ai aussi compris que mes intuitions devaient être questionnées avec soin et qu'il est nécessaire d'expérimenter une formule pendant quelques sessions avant d'y apporter quelques modifications importantes. En réfléchissant sur l'échec partiel de ma dernière session, j'ai constaté que j'ai tendance à me fier aux commentaires des étudiants les plus intéressés et de croire que tous se mettront à aimer les cours de philosophie parce que la formule que je leur propose leur plaît davantage que les cours dits traditionnels. En fait, peut-être aimeront-ils les cours, mais je ne dois pas négliger les différences fondamentales qui existent dans la capacité de rendre compte, par écrit surtout, de leur compréhension. Les habiletés de lecture et de rédaction demeurent les deux problèmes majeurs que nous rencontrons chez nos élèves en philosophie.

C'est pourquoi ceux-ci ont davantage besoin de repères que seul le professeur peut leur transmettre, dans un enseignement rigoureux.

La pratique réflexive joue maintenant un rôle considérable dans l'articulation de ma démarche d'enseignante. Le fait de prévoir, de réfléchir en classe sur les réussites et les problèmes rencontrés, de faire

le point après les rencontres avec les étudiants, tout cela me permet de reconnaître les lieux nécessaires d'intervention et de correction et aussi de faire voir aux étudiants, au moment où cela se passe, à quel point quelque chose réussit bien. Autrement dit, il est important de les sensibiliser à toutes leurs réussites, avant même qu'ils fassent des examens et des rédactions.

6.18.3 Commentaires

Peut-on dégager du travail de P6 à la session 5 quelques énoncés qui répondent aux questions de recherche ? On retiendra, pour le moment, le commentaire qui suit, dans la perspective de la conception d'une démarche type.

D'une pratique qui comportait quelques constantes — intentions et stratégies — mais restait quand même en grande partie intuitive et variait selon que les cours allaient bien ou non, la praticienne est passée à une pratique ***réfléchie, régulée et complète, qui favorise la congruence.***

Réfléchie : la pratique de P6 l'est maintenant, car elle résulte d'une longue réflexion qui s'est étendue sur trois sessions. Cette réflexion comprend certaines étapes.

1) D'abord, la praticienne a réfléchi sur sa pratique dans un journal de bord et discuté avec son partenaire de démarche de leurs pratiques respectives. Ils ont parlé un peu de tout, réfléchi un peu sur tout : les étudiants, le contexte pédagogique, leur discipline, leur rapport personnel à ces trois composantes de la pratique, ce qu'ils pensent de chacune de ces composantes, ce qui en chacune leur cause problème. Ils ont aussi discuté de leur expérience d'enseignement et de leur vision de leur métier.

2) Par la suite, la praticienne a répertorié des principes d'action, des problèmes, des stratégies déjà maîtrisées et des difficultés particulières à la pratique en général et à sa pratique à elle.

3) Ensuite, elle a mené une expérience pédagogique qui visait à développer sa méthode d'enseignement antérieure, qui consistait à donner aux élèves des exercices de réflexion en supposant que cela les amènerait à s'intéresser au cours (principe de base). L'ajout à cette méthode éprouvée a été de choisir des exercices qui servent aussi à l'intégration du contenu du cours. En d'autres termes, elle a relié une « petite pratique connue » (stratégie et principe gouvernant), à un but plus grand, but d'une action plus longue, celle de l'intégration du contenu de tout le cours, et ainsi son action s'est améliorée en cohérence.

4) Après cela, elle a construit son plan de cours en prévoyant que « [...] les différents projets contiennent des exercices qui soient directement en rapport avec les objectifs spécifiques du cours », ce qui a ajouté de la cohérence à l'action.

5) Et finalement, elle a intégré dans un tableau qui *théorise sa pratique* les principes découverts en majorité lors de la réflexion sur la pratique et les apprentissages tirés de la session d'expérience et de la session ultérieure, et elle les a tous alignés sur un but ultime, soit la « production d'une dissertation finale personnelle dans laquelle il [l'étudiant] fera une synthèse de son apprentissage tout en respectant les exigences de l'argumentation philosophique. »

Certes, comme le dit la praticienne dans la présentation de sa théorisation, cette dernière « [...] n'en est pas pour autant définitive, étant maintenant destinée à faire face au monde de la pratique et à être améliorée. » (Entendons ici, par monde de la pratique, l'action quotidienne.) Mais l'on peut quand même dire que la pratique de P6 est désormais *régulée*, puisqu'elle est organisée autour des trois composantes de l'action que sont les variables gouvernantes, les stratégies et les résultats, organisation qui favorise la *double boucle d'apprentissage*, laquelle est source de contrôle, de maintien et de conservation d'une certaine maîtrise de l'évolution d'un phénomène. L'on remarque d'ailleurs que cette organisation repose sur une structure de raisonnement qui aligne les *parce que, alors, et dans le but de*. Plus précisément, cette structure est la suivante : *parce qu'il y a tels savoirs*

expérientiels et disciplinaires et telle exigence de la situation pédagogique, il convient *alors* de faire ceci, pour ou *dans le but* de parvenir à tel résultat. Ces résultats sont appelés compétences vérifiables, en ce sens qu'ils sont tous définis en fonction d'une vérification possible à l'occasion de certains exercices — volet pragmatique d'une pratique réflexive. Certes, vérifiable ne veut pas nécessairement dire mesurable, mais là n'est pas non plus le but, puisque l'organisation des enseignements et apprentissages n'implique pas nécessairement que chacun soit précisément quantifiable.

En outre, on peut remarquer que les principes d'action concernent trois éléments de la pratique — la discipline, les étudiants et le contexte pédagogique —, ce qui permet de qualifier la pratique de P6 de **complète**, en ce sens que son organisation prend en charge toutes ces composantes de la pratique. Puis, il y a ce que la praticienne appelle les *finalités d'application*. Leur présence dans la théorie, permet, d'une part, de la qualifier de *théorie de la pratique* — puisqu'il s'agit en fait de *grands principes de pratique*. Leur présence permet aussi, d'autre part, d'avancer que l'action est plus **congruente**, c'est-à-dire qu'elle convient mieux à la praticienne et à la situation d'enseignement. On peut, en effet, conclure de cette action qu'elle convient et est donc congruente : d'une part, la praticienne est en accord avec ses grands principes de pratique puisqu'ils sont siens et réfléchis; d'autre part, l'action est régie à la fois par les principes d'action, les stratégies et les résultats vérifiables sur le terrain.

Que dire alors de ce *travail de théorisation*, sinon qu'il est tout à fait remarquable, réflexif et prometteur ? Il est *remarquable*, en raison de sa complétude, *réflexif*, en ce sens qu'il favorise la double boucle d'apprentissage, et *prometteur*, en ce sens qu'il favorise aussi la congruence de la praticienne avec ce qu'elle fait et avec la situation où elle agit. En fait, ce travail constitue l'achèvement de ce à quoi pouvait mener cette recherche, soit à ce qu'on a dit ci-dessus, une pratique *réfléchie, régulée et complète, qui favorise la congruence*. On ne pouvait en effet viser à plus. Certes, chacun des éléments de cette théorie pourra par la suite être soumis à

l'expérience de terrain, à la discussion avec des collègues et à l'épreuve des standards théoriques de la discipline et du monde de l'éducation. Chose certaine, cette théorie montre que la praticienne est une *actrice* au sens où elle introduit dans le monde de l'action son originalité; qu'elle est en possession de son action, puisque la théorie rend l'action conforme à ce qu'elle croit et veut faire, et qu'elle peut aussi professer une théorie qu'elle met vraiment en acte; et qu'elle est aussi prête à ajuster le tir au fur et à mesure de l'action future, en raison de la double boucle d'apprentissage qu'elle favorise. D'ailleurs, d'un point de vue pragmatique, cette théorie devrait être particulièrement efficace en ce qu'elle tient compte de plusieurs réalités du terrain : les difficultés particulières que la discipline peut présenter pour les étudiants; la diversité et les particularités de ces étudiants; le contexte pédagogique avec son épreuve intégrative. Chacun de ces objets est, en effet, élevé au rang de principe d'action en fonction duquel sont coordonnés des stratégies et des résultats vérifiables.

6.19 Questions de recherche et résultats généraux

Au début de la recherche, après avoir fait un tour de reconnaissance du phénomène de la pratique réflexive et développé le thème de la complexité dans l'enseignement collégial, j'ai formulé quelques questions initiales de recherche, qui devaient me servir de phares tout au long du parcours. Pointant en quelque sorte dans les directions de ce que je cherchais savoir, elles devaient guider mes actions. Dans cette section, je reviendrai sur ces questions initiales et je les appliquerai à l'ensemble des démarches pour parvenir à des résultats généraux.

Les premières questions de recherche portaient sur le langage de la pratique réflexive, ce qu'il est, ce en quoi il pourrait être utile dans le cadre de cette recherche et ce qu'il pourrait nous apprendre relativement à une démarche de pratique réflexive appropriée aux praticiens d'expérience de l'enseignement de la philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature. Ces questions étaient plus précisément formulées ainsi :

- *Quels sont les principaux concepts, processus et théories de la pratique réflexive?*

- *Comment ceux-ci déterminent-ils l'organisation d'une démarche de pratique réflexive pour faire face à la complexité de la pratique des enseignants d'expérience de philosophie et de français, langue d'enseignement et littérature, au collégial ?*

- *Que peut-on apprendre des démarches des praticiens à l'aide de ces concepts, processus et théories ?*

Au fond, ce que je cherchais à connaître en posant ces questions était comment le langage et le savoir de la pratique réflexive pouvaient aider les praticiens du collégial à mieux comprendre ce qu'ils font et à en parler. Car après tout, de quel langage et de quelles connaissances dispose-t-on dans l'enseignement collégial pour faire cela ? Le langage et les connaissances disciplinaires ? Certes, mais ceux-ci peuvent s'avérer insuffisants puisque l'action professionnelle d'enseigner n'est pas nécessairement leur objet. Le langage des compétences ? Peut-être, mais si ce langage oriente maintenant la pédagogie collégiale, les praticiens ne font pas nécessairement que cela, développer des compétences, et d'ailleurs, chose que je savais même avant de commencer la recherche et qui me fut confirmée par les propos des praticiens dans les démarches, ce langage n'est pas nécessairement clair, du moins pour eux. De plus, l'hypothèse était que le langage de la pratique réflexive nomme des réalités de la pratique des praticiens de l'enseignement collégial que les deux autres langages ne nomment pas. Or, à quoi est-on parvenu ?

D'abord, remarquons que le libellé de la première question fut motivé par la prise de connaissance qu'il n'existait pas, dans la littérature sur le sujet, de lexique clair et complet de la pratique réflexive auquel se référer. Aussi, décidai-je de produire un tel outil. Il constitue l'essentiel du cadre théorique de ce rapport. Ici, on pourrait alors reformuler cette question de la façon suivante : *Parmi tous les concepts et processus présentés dans le lexique, lesquels désignent des réalités du travail des praticiens qui ont participé à cette recherche ?* Quant au libellé de la question 2, il fut motivé par la nécessité de construire un schéma intégrateur afin d'organiser la démarche. Aussi bien se servir, autant que faire se peut, des termes consacrés, pensai-je alors. Maintenant, je considère qu'il s'agit plutôt de voir *quel usage on a*

fait de ces concepts et théories dans les démarches. Cette question est inséparable de la troisième à laquelle on avait donné une formulation générale, qui relève de la nature exploratoire de la recherche. En d'autres termes, à la fin de la recherche, il apparaît que l'on doit plutôt voir à *quels résultats généraux on parvient à la suite de l'organisation, de la poursuite et de l'analyse des démarches à l'aide des concepts et théories de la pratique réflexive.*

6.19.1 Concepts et processus de la pratique réflexive dans la pratique des praticiens

Il s'est avéré que, parmi les concepts et processus de la pratique réflexive, présentés ou non dans le lexique, plusieurs désignent des réalités du travail des praticiens qui ont participé à cette recherche. Ces concepts et processus sont les suivants : *pratique, réflexion dans le feu de l'action, réflexion-dans-l'action de longue durée, réflexion sur l'action, réflexion avant et après l'action, théorie professée, théorie en usage, double boucle d'apprentissage (incluant variables gouvernantes, stratégies et résultats),* de même que *congruence*. Plus précisément, dans les cas des concepts de réflexion dans le feu de l'action, de réflexion-dans-l'action de longue durée, de réflexion sur l'action, de réflexion avant et après l'action, il s'agit d'opérations auxquelles les praticiens se livraient déjà avant cette recherche, de façon plus ou moins régulière et efficace, sans avoir les mots pour les nommer, les identifier, les évaluer et les mettre en ordre. Dans le cas du concept de pratique, on l'a déjà dit, les praticiens d'expérience ont un univers de significations et d'actions complexe très développé, rempli de savoirs d'action, d'opinions et de questions. Dans le cas de la double boucle d'apprentissage, les concepts qui la composent — variables gouvernantes, stratégies et résultats — renvoient nécessairement à la réflexion impliquée dans l'organisation de leur pratique, sans pour cela qu'ils exercent la double boucle de façon méthodique. Et dans le cas de la congruence, les praticiens recherchent bel et bien cet état d'accord avec ce qu'ils font. Tel est alors, on peut dire, un résultat de base de cette recherche : ***le langage et les savoirs de la pratique réflexive désignent des réalités du travail des six***

praticiens qui ont participé à cette recherche, et fort probablement aussi de tout praticien du collégial.

En ce qui concerne les deux autres questions — l'une portant sur la démarche réflexive que l'on a organisée à partir des concepts et savoirs de la pratique réflexive pour faire face à la complexité de la pratique, et l'autre portant sur ce qu'on peut apprendre des démarches réflexives des praticiens à l'aide de ces concepts, processus et théories —, les principaux résultats sont présentés ci-dessous session par session.

Session 1

Nature de la réflexion sur la pratique et de la découverte qu'elle permet

La session 1 de la démarche avait pour titre *réflexion sur la pratique*, définie comme un : retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner plus à fond les idées, les situations, les problèmes de la pratique qui, elle, est constituée des gestes, des conduites, des langages, et à travers les règles, des objectifs, des stratégies et des idéologies des praticiens. (Section 6.5.1)

Pour effectuer ce retour, les praticiens devaient, d'une part, réfléchir individuellement sur leur pratique, en dehors de l'action, dans leur journal réflexif, et, d'autre part, à l'occasion de rencontres hebdomadaires, mettre en commun leur réflexion personnelle et discuter de leur pratique avec leur partenaire de réflexion et l'accompagnateur. Ces activités visaient à apporter des réponses au problème de complexité de la pratique, tout d'abord en exprimant les données de ce problème et y mettant de l'ordre. Lors des rencontres, l'accompagnateur, ne sachant pas encore quels concepts de la pratique réflexive étaient appropriés à la pratique des six enseignants, ne devait donner de formation à ce sujet que de façon circonstancielle. Plus exactement, lorsque les praticiens mentionnaient quelque chose qui renvoie à quelque concept de la pratique réflexive, l'accompagnateur l'indiquait et en profitait pour l'expliquer. Cela devrait alors permettre au chercheur de découvrir

quels concepts étaient les plus pertinents. L'attitude de recherche était donc *exploratoire*. Et à quoi est-on parvenu ?

D'abord, tel que mentionné à la section 6.5.1., ***lors de la session de réflexion sur la pratique, un praticien fait à la fois de la réflexion sur sa pratique, sur la pratique de l'enseignement de sa discipline et sur la pratique de l'enseignement au collégial.***

Ensuite, comme on vient de le mentionner ci-dessus, nombre de concepts et savoirs de la pratique réflexive désignent et concernent des réalités du travail des praticiens. Aussi, plusieurs de ces concepts renvoient à des opérations auxquelles ils se livrent déjà dans leur enseignement. Ainsi, il est souvent arrivé, au cours de la réflexion sur la pratique, que les praticiens mentionnent quelque chose qui relève de ces concepts et théories (voir à ce sujet l'analyse des comptes rendus intégraux de la session 1), ce qui a alors permis à l'accompagnateur de nommer au passage ce dont il était question et de définir les concepts auxquels on faisait référence. Or, cela a eu pour effet non seulement de permettre aux praticiens de faire un certain apprentissage du langage et des théories de la pratique réflexive, mais aussi, comme on le dit dans l'analyse de la session 1, *d'aider les praticiens à prendre conscience de l'état de leur pratique réflexive et à juger de la clarté de certaines de leurs actions* (Section 6.4). On peut considérer cela comme un second résultat de la réflexion sur la pratique, celui-là lié à la formation à la pratique réflexive qu'on y a reçue. Ce résultat, de l'ordre d'une *découverte de la pratique*, peut être formulé ainsi : ***l'apprentissage de concepts de la pratique réflexive lors de la réflexion sur la pratique aide les praticiens d'expérience à mieux connaître l'état de leur pratique réflexive et à avoir une meilleure perception du degré de clarté et des zones de flou de leurs actions pédagogiques ; cette découverte de la pratique est rendue possible par la réflexion sur la pratique.***

Cela dit, remarquons que, dans la perspective d'une proposition d'une démarche type appliquée à une plus grande échelle (ce qui relève d'une autre question de

recherche), rien n'empêcherait, maintenant que l'on sait quels concepts de la pratique réflexive sont les plus appropriés à l'enseignement collégial, que soit donnée une formation de base sur le lexique de la pratique réflexive avant la poursuite de la réflexion sur la pratique. Cela pourrait en effet donner un cadre de référence auquel pourrait faire allusion l'accompagnateur pendant les discussions et favoriser un meilleur apprentissage du langage.

De plus, en matière de *découverte*, rappelons d'abord ce qu'on écrivait dans l'introduction à propos du tournant réflexif et de la recherche en pratique réflexive : on considère, dans ce domaine, qu'« il existe une signification sous-jacente [aux] actions professionnelles [d'un praticien], signification [que le chercheur] peut non seulement chercher à découvrir mais qu'il peut aussi aider le praticien à découvrir lui-même, dans un but d'efficacité. » Il ne s'agit donc pas d'un concept mais d'une proposition ou principe théorique de la pratique réflexive qui est à la base de la recherche dans le domaine. Ce principe théorique servira ultérieurement à mieux comprendre le travail de l'accompagnateur, mais notons pour le moment qu'il mène à ce qu'on peut considérer comme un résultat important et généralisé lié à cette partie de la démarche : *en réfléchissant individuellement et en équipes de deux professeurs sur leur pratique, les praticiens découvrent facilement nombre de significations de leurs actions*. Notons cependant qu'il faut alors entendre le terme « découvrir » non dans son sens usuel de « mise à jour de choses jusque-là cachées ou inconnues; fait de parvenir à cette connaissance » (atilf.atilf.fr), mais plutôt dans le sens de mettre à jour et de laisser voir quelque chose qui jusque-là n'était pas nécessairement dissimulé mais qui n'était pas clairement identifié et nommé. D'ailleurs, dès la seconde rencontre du Groupe 1, P2 a considéré cette action de nommer ce qu'on fait comme une activité importante de la réflexion sur la pratique.

Par exemple, les praticiens ont découvert certains *principes d'action* et certaines *valeurs gouvernant l'action* qui ne sont cependant pas érigées en principes ; ils avaient déjà ces principes et valeurs et les appliquaient, sans pour cela les avoir

déjà clairement formulés. Aussi, leur découverte et leur formulation ne causent-elle pas vraiment de surprise. D'ailleurs, il est arrivé que certains de ces principes d'action aient été adoptés dès le début de son enseignement par un praticien et qu'ils aient toujours été utilisés par lui, puisqu'ils entraînent leur part de résultats satisfaisants. C'est le cas de P6, qui, dès ses premières années de pratique, a adopté l'intention de faire aimer la philosophie comme principe, sans trop se le dire explicitement, et a toujours conservé ce principe.

Ainsi, on peut dire que, *pendant la réflexion sur la pratique, les praticiens d'expérience découvrent nombre de significations de leurs actions simplement parce qu'ils se remémorent des gestes qu'ils ont déjà posés et des idées qu'ils ont déjà eues*. Il s'agit donc de significations de leur pratique qu'ils connaissaient déjà mais que la réflexion sur la pratique leur donne l'occasion d'exprimer et de reconnaître. Il en est ainsi d'abord parce que la réflexion personnelle dans un journal, en dehors de la discussion, oblige les praticiens à faire appel à leur mémoire et en favorise l'expression ; cela s'explique aussi par le fait qu'à l'occasion des rencontres, il arrive qu'un praticien reconnaisse dans les propos de l'autre des idées et des gestes partagés et que cette reconnaissance entraîne des confirmations, des développements et des consensus. Ces derniers, bien qu'ils ne constituent pas un but délibérément recherché lors de la réflexion sur la pratique, sont d'ailleurs très appréciés par les praticiens lorsqu'ils surviennent. En fait, il existe entre les pratiques des *analogies*, c'est-à-dire des gestes et des significations à la fois semblables et différents, que les praticiens reconnaissent lorsqu'ils discutent entre eux de leur pratique. Et alors, fait intéressant, *les significations peuvent se compléter et se préciser* lors de ces discussions. Cela arrive certes plus fréquemment dans les échanges entre enseignants d'une même discipline, mais se produit aussi entre les enseignants de disciplines différentes. D'ailleurs, la *précision* des significations est sans doute favorisée par le temps accordé à la réflexion dans le journal réflexif, lieu où les praticiens expriment et ordonnent ce qu'ils pensent, mais aussi par la situation de discussion qui les oblige à se faire comprendre et où ils se donnent la peine d'explicitement leur pensée.

Cela dit, lors de la réflexion sur la pratique, il se produit aussi des découvertes dans le sens de « mise à jour de choses jusque-là cachées ou inconnues; fait de parvenir à cette connaissance » (atilf.atilf.fr). Cela est moins fréquent, mais n'en est pas moins important, puisque ces éléments dissimulés de la pratique peuvent intervenir dans l'action en tant que variables gouvernantes d'un praticien malgré qu'il n'en soit pas conscient, et ainsi interférer avec l'action prévue et nuire à la congruence du praticien et de ce qu'il fait. C'est le cas surtout de certains éléments de la pratique qui impliquent *l'émotivité du praticien*, émotivité à laquelle il faut parvenir et qu'il faut mettre à jour, comme c'est un peu le cas dans la psychanalyse.

À ce sujet, on a déjà affirmé, dans l'analyse de la session 1 à la section 6.4 : « La réflexion est un phénomène intellectuel mais aussi émotionnel. » Par exemple, P1, après quatre semaines de réflexion sur la pratique, est finalement parvenue à s'avouer qu'elle avait beaucoup trop tendance à s'en faire pour la progression philosophique de ses élèves, puisque de toute façon, elle ne pouvait faire suffisamment de constats relativement à cette progression pour être certaine du résultat de ses efforts. C'était là une *prise de conscience*, comme elle l'a d'ailleurs elle-même appelée, qui l'amenait à dire avec déception : « Il faut que j'apprenne à lâcher prise là-dessus. » Il fallait, en d'autres termes, qu'elle change son attitude envers ce fait. Elle est parvenue à cette prise de conscience après avoir discuté de la double identification du professeur de philosophie au corps professoral et au corps philosophique, puis de l'existence d'une dualité dans sa façon d'exercer sa profession (une partie de ses actions consiste à faire en sorte que la majorité des étudiants retirent quelque chose de son enseignement, et une autre partie, à satisfaire une minorité d'étudiants qui avait davantage de facilité et d'intérêt pour la philosophie). Ainsi, de signification en signification, elle est parvenue jusqu'à l'émotion et à la prise de conscience. C'est là un développement qu'on a associé, dans l'analyse, au caractère *itératif* de la réflexion. (Section 6.4).

De plus, un des P du Groupe 2 a lui aussi fait une prise de conscience importante qui impliquait l'émotion. Dans ce cas, toutefois, la suite des significations menant à la prise conscience est beaucoup plus difficile à dépister. On peut cependant dire qu'au fur et à mesure des discussions, des liens se sont créés entre différentes significations, ce qui a amené ce P à réaliser qu'il devait en fait changer quelque chose dans son *attitude* envers les étudiants pour être plus à l'aise dans son travail. À propos de cette prise de conscience, ce P a affirmé ceci :

Je me suis rendu compte d'une chose très importante, qui m'a été «révélée» (où que j'ai appris à accepter) grâce aux discussions de groupe de la session passée : je ne peux être tenu (et ne peux me tenir moi-même) complètement responsable de la motivation (donc, en bout de ligne, souvent, du succès ou de l'échec) de chacun des étudiants. Je ne peux agir directement que sur moi-même; je n'ai qu'une influence (ou une conséquence) quelconque (degré d'impact divers) sur les étudiants. Bien que mon enseignement puisse les amener à mieux apprécier la matière et/ou le cours et, ainsi, possiblement, à mieux performer dans ce cours, ils restent les premiers responsables de leur réussite ou de leur échec. Je peux (et me dois de) donner mon 110 %, soit d'être toujours compétent, dynamique, bien préparé, prêt à les écouter ou à les aider, mais voilà... Moi, je sais que j'aurai bien fait mon boulot : c'est à eux de profiter ou non de ce que je leur offre, d'apprécier ou non ce que je leur offre.

Au cours de la réflexion sur la pratique, ce P a exprimé sa frustration à propos du fait que le système d'éducation est axé davantage sur le développement du travailleur que sur celui de l'être humain, pour ensuite affirmer son adhésion à une culture humaniste. Il n'y avait rien là de neuf pour ce P, sauf peut-être la possibilité d'exprimer ces idées et frustrations. Il a aussi parlé des étudiants et de l'importance d'établir une relation avec eux pour que leur apprentissage se fasse bien, conviction qu'il avait depuis qu'il enseigne. Il a cependant éprouvé de la surprise lorsqu'il a repassé en mémoire certaines de ses actions auprès des étudiants et qu'il s'est aperçu qu'il n'était peut-être pas toujours aussi ouvert avec eux qu'il le croyait. Il a

aussi beaucoup entendu parler son partenaire de discussion de l'attitude amorphe de certains étudiants, fait qui est malheureusement assez répandu et dont l'enseignant doit tenir compte pour éviter de s'exténuer en effectuant à leur place le travail. Et lorsqu'il a parlé des nombreuses heures qu'il consacre au travail, notamment à la correction, et que l'accompagnateur s'est dit étonné par ce nombre, il s'est lui-même étonné de ne s'être jamais aperçu de cet excès de travail auparavant. Comment alors les liens se sont-ils établis entre toutes ces significations, et sans doute aussi avec d'autres, pour que ce P parvienne jusqu'à la « révélation » citée ci-dessus? Cela est difficile à savoir exactement, mais comme il le dit lui-même, ces discussions ont permis que quelque chose d'important lui soit révélé ou qu'il apprenne à l'accepter grâce aux discussions. En fait, le praticien avait probablement déjà une certaine conscience du contenu de ce qui lui a été révélé avant cette réflexion sur sa pratique, mais cette conscience n'était alors pas aussi claire. Il n'en avait pas conscience assez, du moins, pour engendrer un changement d'attitude.

Ainsi, on peut dire en résumé que la réflexion sur la pratique permet aux praticiens d'expérience de découvrir facilement nombre de significations de leur pratique. Cette découverte est le fait de la remémoration de gestes et de significations sous-jacentes, laquelle est favorisée par la réflexion individuelle dans le journal réflexif et par les échanges lors des rencontres. Ces significations, bien qu'issues d'éléments de la pratique que les praticiens connaissent déjà, peuvent néanmoins se développer et se préciser. De plus, la réflexion sur la pratique permet aussi parfois aux praticiens de parvenir à la découverte d'éléments de leur pratique qui sont plus difficiles d'accès parce qu'ils impliquent leur émotivité. Il s'agit alors de prises de conscience de postures, d'attitudes, de gestes qu'ils n'adoptaient pas de façon délibérée, mais plutôt, en partie du moins, de manière inconsciente. Il est parfois possible de retracer les liens entre les diverses significations qui ont permis d'accéder à ces éléments inconscients.

6.19.2 La réflexion sur la pratique et la recherche du sens

La réflexion sur la pratique favorise aussi l'expression de nombreuses stratégies que les praticiens employaient déjà avec plus ou moins de succès, là encore sans jamais avoir vraiment pris le temps de les décrire et d'en tirer les questions qui s'imposent. Ainsi, ***la réflexion sur la pratique apparaît aussi*** non pas comme un lieu de révélation du sens de ce qu'on fait, mais plutôt ***comme le lieu de la recherche du sens de ce que l'on fait***. Cette recherche de sens ne porte d'ailleurs pas seulement sur des gestes plus ou moins clairs que le praticien fait, mais aussi sur des concepts pédagogiques qui sont censés gouverner son action mais qu'il ne comprend pas trop bien, comme ce fut le cas pour le concept de compétence en fonction duquel on doit définir les cours. Cette recherche de sens peut aussi viser une meilleure connaissance des caractéristiques et des capacités des étudiants auxquels on s'adresse, ou une meilleure connaissance de sa discipline, non pas tant sur le plan du contenu, mais surtout de sa place au sein de l'institution et du rapport que les étudiants entretiennent avec lui. Ainsi, toutes les questions que génère cette recherche sont alors de nature théorique ou pratique, et c'est d'ailleurs souvent d'elles que les six praticiens ont tiré le projet d'expérimentation qu'ils devaient préparer pour la deuxième session. Il s'agit alors de *zones de flou dans la pratique*, comme les a appelées P1, que l'on veut éclairer.

6.19.3 La réflexion sur la pratique et la pratique originale du praticien

Au chapitre des résultats de la session 1, il faudrait aussi ajouter que la ***réflexion sur la pratique favorise aussi le développement du caractère unique et original de la pratique d'un praticien***. Il en est ainsi parce que, d'une part, la réflexion dans son journal est une bonne occasion pour un praticien de développer sa réflexion sur ce qu'il fait, de s'interroger et de mettre de l'ordre dans sa pratique (voir pour exemple le travail de P5 à la section 6.14.2) ; cela s'explique aussi par le fait que les rencontres où l'on met en commun les réflexions et où l'on discute favorisent l'unicité de la pratique de chacun. On l'a en effet remarqué à propos des

discussions du Groupe 1 : « Une discussion entre praticiens peut parfois être le lieu d'expression d'idées divergentes. En fait, il n'y a pas lieu de s'en surprendre, il y a nécessairement des écarts entre les interlocuteurs et il convient de tenir la présence d'altérité pour acquise. » On a aussi écrit que « [l]a réflexion sur la pratique faite en groupe est d'abord un phénomène individuel » et qu'« [e]n situation de réflexion sur la pratique, [...] chacun peut [...] avoir son rythme réflexif et ses buts personnels » même s'il ne sait pas, « au début, ce qu'il vient chercher dans une telle démarche. » (Section 6.5.1) Or, en fait, *chacun a sa propre pratique. Chacun a en effet son style, ses préférences, chacun agit mieux ou moins bien dans certains domaines, et chacun a aussi ses opinions à propos des différents éléments de la pratique — les étudiants, la discipline, le contexte pédagogique et soi-même.* Tout cela existe déjà chez le praticien d'expérience avant qu'il s'engage dans une démarche réflexive, et celle-ci ne fait que révéler davantage ce qui est déjà. En fait, même s'il se manifeste lors des rencontres nombre de ressemblances importantes entre les pratiques des praticiens et que, comme on l'a dit ci-dessus, les praticiens apprécient ce fait, il s'exprime aussi nombre de différences, et l'originalité de la pratique est en général considérée par chacun davantage comme un phénomène fondamental de la pratique que comme quelque chose à affirmer. Plus exactement, il n'y a en fait que lors de la réflexion sur la pratique du Groupe 1 qu'un des membres eut, pendant un certain temps, de la difficulté à exprimer l'originalité de sa pensée face à l'autre qui souhaitait l'adoption d'une définition de la discipline à laquelle la première ne pouvait se résigner. Cela permet de dire que dans la recherche *Démarche de pratique réflexive au collégial*, les groupes réflexifs se sont comportés davantage comme des *communautés scientifiques*, « où il y a recherche d'équilibre entre la création individuelle de sens et la validation collective », que comme des « communautés d'enquête » ou *community of inquiry* (Schön, 1992), expression qui désigne un « regroupement intentionnellement tourné vers la construction d'une compréhension partagée de situations de pratique » (Boutet, 2001, p. 196).

Session 2

La session 2 de la démarche avait pour titre *réflexion dans et sur l'action*, deux expressions qui proviennent directement des textes de Donald Schön, fondateur de la pratique réflexive. (Voir à ce sujet les sections 4.1.4 et 4.1.5.) L'exercice de ces opérations réflexives devait se dérouler comme suit. D'une part, il était prévu que les praticiens feraient de la réflexion dans l'action de longue durée pendant l'ensemble du cours et de l'expérience pédagogique particulière qu'ils avaient conçue à la fin de la session 1 (session de *réflexion sur la pratique*). D'autre part, ils devaient aussi porter une attention particulière à leur réflexion dans le feu de l'action des cours, réflexion sur laquelle ils reviendraient immédiatement après les cours ou durant la fin de semaine suivante, faisant ce qu'on appelle de la réflexion sur la-réflexion-dans-l'action. Outre cette dernière réflexion sur la réflexion-dans-l'action, faite de façon régulière pendant toute la session, ils devraient aussi, à la fin de la session, de même qu'à la fin de leur expérimentation, revenir sur celles-ci pour faire le point. Tout cela devrait concourir, pensait-on, à développer le réflexe de recourir à ces opérations réflexives. Or, qu'a-t-on, à l'occasion de cette deuxième session de la démarche, constaté ?

6.19.4 Liens entre la réflexion sur la pratique et la réflexion dans et sur l'action, et phénomène de la réflexion souterraine

L'analyse de la réflexion sur la pratique a montré que tous les praticiens se livraient déjà dans leur pratique de façon plus ou moins régulière et ordonnée à chacune des opérations réflexives que la session 2 visait à faire acquérir et à développer. Ainsi, par exemple, si P2 a déclaré qu'elle se livrait beaucoup à la réflexion dans le feu de l'action pendant ses cours, elle a aussi reconnu que ce n'était pas toujours avec succès. En fait, a-t-elle dit, elle a même développé une tendance à changer trop rapidement ses stratégies prévues quand elle s'apercevait, au cours de l'action, que quelque chose ne fonctionnait pas, ce qui entraînait

souvent plus de confusion dans l'action que de résultats convaincants. Quant à P1, elle réfléchit beaucoup avant l'action des cours, surtout lorsqu'elle prépare le plan de cours, mais, contrairement à P2, elle réfléchit moins dans le feu de l'action, et même si elle revient assez souvent pendant le déroulement de la session sur ce qui se passe, elle a peine à corriger le tir quand elle s'aperçoit que quelque chose fonctionne mal. Elle éprouve donc un autre genre de difficulté avec ces opérations. Or, il en est ainsi, peut-on dire, pour tous les participants : tous se livraient déjà à chaque opération réflexive que la session 2 doit faire acquérir et développer, mais de façon bien inégale, et aucun ne pouvait prétendre exercer une réflexion avant, pendant et après l'action suivie et efficace.

Cela dit, remarquons maintenant que, dans le schéma intégrateur de la démarche, la réflexion sur la pratique venait à la première session de la démarche, puisqu'il semblait pertinent de permettre d'abord aux praticiens de s'exprimer et d'échanger à propos de leur pratique, de faire face ainsi à sa complexité et d'y mettre un certain ordre. Mais il y avait aussi l'hypothèse jamais explicitée que cette façon de faire favoriserait le développement à la session 2 des opérations de réflexion-dans-l'action et de réflexion sur l'action. Or, quels sont les résultats à ce sujet ?

Lors de l'analyse de la session 2 de P3, on a dit qu'il lui est parfois arrivé, et ce dès les premières semaines de cours de sa session d'expérimentation, de reconnaître, en pleine action dans la classe, une signification dont il avait discuté lors de la réflexion sur la pratique. Plus précisément, dans le feu de l'action, ce praticien prenait soudainement une distance face à ce qui se passait, se remémorait quelque élément de discussion et faisait des associations. Il ne changeait alors rien à l'action, mais il en était quand même surpris. Par la suite, lors de sa réflexion sur la réflexion-dans-l'action, il est revenu sur ces significations, a fait d'autres associations avec certains éléments de sa pratique et a effectué un certain classement de ces pratiques. Il commençait ainsi la conception d'un travail qui est recommandé en pratique réflexive, le *répertoire de pratique*, qui est composé de gestes et de significations pouvant être utiles en des situations semblables ou

différentes. Plus exactement, selon ses dires, le praticien a pris conscience qu'un tel répertoire existait déjà dans sa pensée, qu'il l'avait même déjà formulé, mais jamais de façon aussi claire qu'il le faisait alors.

De cette brève narration, on peut tirer que, conformément à une partie de notre hypothèse non écrite, *il semble que la réflexion sur la pratique ait un effet de stimulation sur le développement de la réflexion dans le feu de l'action*. C'est du moins ce que pense lui-même P3, qui, de son aveu, a l'impression de peu réfléchir dans l'action lors de sa pratique usuelle. D'ailleurs, il témoigne qu'il trouve ce fait remarquable, encore plus remarquable que le souvenir du classement de certaines de ses façons de faire qu'il avait commencé lors de ses premières années d'enseignement, souvenir qui lui était survenu lors de sa réflexion sur la réflexion-dans-l'action. Notons cependant que, malgré ce commentaire, P3 a continué tout au long de la session à développer et à utiliser son répertoire de pratique, et y a classé, en l'occurrence, tous les personnages qu'il avait développés au cours de son expérience pour traiter de différents sujets. P3 avait développé cette habitude réflexive au début de sa carrière, l'avait oubliée ou négligée, s'en était alors rappelé et en reconnaissait du même coup toute la pertinence et la valeur. Aussi, il la reprenait de façon délibérée, en en faisant cette fois un élément de méthode. N'est-ce pas alors une indication que quelque chose était en train de se développer dans la pratique réflexive de ce P ? Tel est du moins ce que j'ai pensé. J'ai aussi remarqué à cette occasion que, comme dans la réflexion sur la pratique, le développement de la réflexion-dans-l'action et de la réflexion sur l'action était encore une affaire de *mémoire*, mémoire stimulée lors de la réflexion sur la pratique, et stimulée à nouveau par l'attention que le praticien portait aux opérations de réflexion dans et sur l'action, conformément à la recommandation du schéma intégrateur de la démarche. Ainsi, sans considérer pour l'instant cette observation comme un résultat officiel et général, puisqu'on l'induit d'une seule narration d'événements, on peut néanmoins affirmer qu'*il semble bien que le phénomène de la découverte que permet la réflexion sur la pratique se continue lors de la session de réflexion dans et sur l'action*. Mais il y a plus.

Un autre lien intéressant entre la réflexion sur la pratique et l'action ultérieure se manifeste chez P3. En effet, lors de la première, comme on l'a dit plus haut, P4 a résolu de changer quelque chose dans son attitude. P3, quant à lui, n'a pas pris cette résolution, mais il en a nécessairement discuté avec son partenaire. Or, il se passe quelque chose de significatif lors de la session ultérieure. Rappelons ce qu'il a écrit lors d'une réflexion sur l'action, au cours de la session 2 :

Des discussions de la première session, il en est peut-être sorti quelques idées assez précises: « place à la littérature, à l'enseignement du beau », « les compétences ne sont pas tout ce que nous enseignons », etc. Mais il y a tout le reste où des décisions n'ont pas été arrêtées et, pourtant, l'influence s'en fait sentir! Ainsi, juste le fait de se questionner, de questionner sa manière d'enseigner ouvre ensuite la porte à tout le reste. Ce questionnement, même sans décisions arrêtées, a provoqué un changement d'attitude, une ouverture. Ainsi, dans mon cas, sans avoir décidé d'enseigner selon un paradigme de l'étudiant, je me trouve à faire des expériences de ce côté, je dois bien l'admettre. Pour reprendre en termes « schöniens », je comprends que toutes nos réflexions sur l'action à travers nos rencontres de la première session, sans amener toujours des décisions concrètes, ont fait naître une *nouvelle réflexion souterraine* qui se manifeste cette session-ci pendant l'action. (Ce que je compte parmi un des effets réjouissants de cette pratique réflexive.)

P3 fait cette réflexion lors de la réflexion sur l'action de la semaine 6 de la session 2. Il s'est cependant aperçu du phénomène pendant l'action à l'occasion d'une brève réflexion-dans-l'action. Que s'est-il donc alors passé ? Ne pourrait-on pas rapprocher ce phénomène du travail d'association des significations qui avait mené P1, à la session 1, à prendre conscience de la nécessité de lâcher prise ? Ne pourrait-on pas aussi le rapprocher de la « révélation » de P4 après plusieurs semaines de réflexion sur la pratique, prise de conscience dont il a ci-dessus été question ? En fait, ne pourrait-on pas dire que, comme chez P1 et P4, un travail intérieur s'est accompli et a fait apparaître enfin quelque chose à la conscience, mais que dans le cas de P3, il y eut d'abord un geste posé, puis la découverte de sa signification ? Ici, en effet, un questionnement conscient lors de la réflexion sur la

pratique, mais qui n'avait alors pas abouti, a engendré des actions sans qu'il y ait eu prise de décision consciente ; aussi, la réflexion sur ce que ce P venait de faire a montré qu'une réponse à ce questionnaire était en train de se manifester. Dans les termes de la pratique réflexive, on dirait que la *théorie-en-usage* (section 4.1.8) du praticien était en train de changer, et ce qui est encore plus intéressant, elle changeait de façon contraire à sa *théorie professée* lors de la réflexion sur la pratique — puisque lors de celle-ci, ce P ne se disait pas très favorable à l'enseignement selon le paradigme de l'étudiant, paradigme qu'il était pourtant en train d'adopter. Ce changement s'était opéré, comme le dit P3, d'une manière « souterraine » ; en d'autres termes, sans trop qu'il s'en aperçoive, sa théorie professée avait été remise en question et sa théorie-en-usage réorganisée, ce qui a fait soudainement apparaître des gestes nouveaux.

En résumé, on peut dire que ***la réflexion stimulée lors de la session de réflexion sur la pratique se continue lors de la session de réflexion dans et sur l'action. Elle peut se continuer d'une manière souterraine et engendrer une action nouvelle, porteuse d'une signification que la réflexion dans et sur l'action peut par la suite faire découvrir.*** En d'autres termes, *l'exercice constant et suivi de la réflexion provoque constamment l'éclosion, à la surface, de significations. Cela se fait parfois dans l'univers de significations des praticiens (comme chez P1 et P4), lors de leur réflexion sur la pratique, ou parfois dans l'action, comme chez P3 lors de la session 2. Dans ce cas, les significations se manifestent dans des gestes et des attitudes, et elles sont par la suite amenées à la conscience et verbalisées lors de la réflexion dans et sur l'action.*

6.19.5 Commentaires additionnels sur la réflexion souterraine, la session de réflexion dans et sur l'action, et hypothèse d'une unité de la réflexion

En réfléchissant sur ce qu'il fait, des changements peuvent survenir dans ce qu'un praticien pense, sans trop qu'il s'en aperçoive, et se poursuivre jusque dans

l'action. C'est ce que P3 appelle le travail de la « réflexion souterraine ». Puis, ces changements se manifestant dans ce que le praticien fait, ils peuvent alors être amenés à sa conscience lors d'une réflexion-dans-l'action et verbalisés lors d'une réflexion sur la réflexion-dans-l'action. Dans le cas présent, P3 a réfléchi avec P4 sur l'attitude générale à adopter envers l'étudiant et n'a d'abord rien changé à ce qu'il professait à ce sujet. Mais le travail de réflexion s'est continué et a agi à son insu sur son *attitude*, laquelle a été modifiée et s'est manifestée autrement dans l'action, ce qui fut suivi d'une prise de conscience et d'une remise en question de ce que P3 professait et pensait. Dans ce cas, *la réflexion fut donc agente de transformation de la pensée, de l'attitude et de l'action du praticien.*

Cela dit, le changement dans la pratique du P a-t-il été par la suite délibérément adopté? En d'autres termes, P3 a-t-il alors choisi de s'engager davantage dans l'enseignement selon le paradigme de l'étudiant, paradigme qu'il refusait quelques mois auparavant? La réponse à cette question relève, en pratique réflexive, de l'exercice de la *double boucle d'apprentissage*, exercice qui favorise la mise en relation du praticien — ce qui se passe en lui — avec ce qui se passe sur le terrain, c'est-à-dire les résultats que peuvent engendrer ses actions. En d'autres termes, il revient alors au P d'ajuster le tout, ce qu'il peut faire en effectuant un retour sur le contenu théorique, sur sa position face à ce contenu, sur ce qu'il peut faire pour mettre en action sa position, et en se préoccupant des résultats engendrés par les nouvelles attitudes et actions. On traitera ci-dessous plus en détail de cette double boucle d'apprentissage, mais notons pour le moment qu'elle relie les deux volets d'une pratique réflexive, les volets identitaire et pragmatique, de sorte qu'elle permet de vérifier l'efficacité d'un changement qui se produit chez un praticien et dans ses actions. Elle est, peut-on dire, l'instrument privilégié de la voie de la *congruence*, qui est un processus de transformation et d'ajustements constants, un état jamais, en quelque sorte, tout à fait atteint, une fois pour toutes, la congruence étant affaire à la fois de changements dans son soi-praticien, dans sa vision des choses et de soi-même, et d'analyse des résultats pratiques engendrés par l'action.

On peut alors résumer, à partir de ce qui vient d'être expliqué, ce qui se passe pendant la session de *réflexion dans et sur l'action*. Avant la session 2, le praticien prépare son plan de cours à l'aide du projet d'expérimentation qu'il a formulé à la fin de session de *réflexion sur la pratique*. Il *réfléchit* alors *avant* l'action longue du cours. Tout au cours de l'action de longue durée que constitue l'ensemble de son cours, il *réfléchit sur* l'action d'une période de cours qu'il va ou qu'il vient de donner en fonction de cette préparation et de la visée de ce cours particulier. Il fait alors de la *réflexion avant ou après une période de cours*. Cette *réflexion sur* l'action de chaque cours se fait en dehors du feu de l'action, mais elle peut s'inspirer de la *réflexion dans le feu de l'action*, réflexion brève que le praticien a faite pendant qu'il était en train d'agir et qu'il n'a pas eu le temps de développer. C'est alors ce qu'on appelle la *réflexion sur la réflexion-dans-l'action*. À la fin de la session, il fait une réflexion sur l'ensemble du cours et sur l'expérimentation particulière qu'il voulait mener. Or, que se passe-t-il chez P3 lors de ces opérations ? D'abord, P3 remarque qu'à son insu, des propos tenus lors de la réflexion sur la pratique reviennent dans le feu de l'action et provoquent des moments de réflexion-dans-l'action, opération à laquelle il est peu habitué. Cela le surprend et l'intéresse. Lors de sa réflexion sur l'action, après le cours, il revient sur ces moments de réflexion-dans-l'action, et fait alors de la réflexion sur la réflexion-dans-l'action, et il se remémore alors d'autres contenus expérientiels dont il n'avait même pas discuté lors de la réflexion sur la pratique, mais qui lui paraissent avoir de l'importance. Il en fait alors un élément de méthode : il reconnaît en eux un élément de style qui peut lui être utile. Puis, quelques semaines plus tard, il fait un autre constat, plus important celui-là : son attitude envers les étudiants a changé et il fait avec eux, sans l'avoir consciemment décidé, des expériences qui relèvent d'une position pédagogique avec laquelle il avait déclaré, quelques mois auparavant, ne pas être en accord. Il constate alors que quelque chose a changé dans sa pensée, qu'il n'est plus tout à fait certain de sa position par rapport au paradigme de l'étudiant, voire qu'il pourrait y trouver là quelque chose qui lui convient. Par la suite, P3 revient, à la fin de la session, sur ce changement, et fait alors une réflexion sur l'ensemble de l'action du cours : il reconnaît les

changements dans ses gestes et dans son attitude, retrace leurs effets sur les étudiants et sur leurs résultats, et projette de se renseigner davantage sur les contenus théoriques qui relèvent de ce qu'il a appelé le paradigme de l'apprentissage.

Cela dit, en raison d'un défaut du schéma intégrateur à la session 3 et de l'inexpérience de l'accompagnateur, P3 n'a pas eu l'occasion de se pencher sur les données théoriques des sciences de l'éducation qui concernent le paradigme de l'apprentissage. Il l'a d'ailleurs souligné en fin de parcours. Mais on peut néanmoins souligner, à partir de ce que P3 a relaté à la session 2, que son exemple montre bien le lien qui peut exister entre la réflexion sur l'action et la réflexion dans le feu de l'action, voire avec la réflexion sur la pratique faite antérieurement. En fait, on pourrait même faire l'*hypothèse de l'existence d'une unité de la réflexion* chez un praticien, réflexion qu'il suffit de stimuler et de garder en éveil pour que quelque chose s'en manifeste à tout moment, tantôt de façon surprenante, en pleine action, tantôt de façon plus évidente, comme lorsque, par exemple, une situation manifeste quelque chose qui renvoie à une famille d'actions et de significations répertoriées, conséquence d'une analyse verbalisée. Certes, cela reste à démontrer et doit être analysé plus en détail à l'occasion de la poursuite par plusieurs praticiens d'une démarche semblable à celle qu'on a poursuivie lors des sessions 1 et 2 de cette recherche. Mais, il semble bien que lors de la réflexion sur la pratique, on se remémore nombre d'actions et de significations de sa pratique, qu'on en découvre aussi de nouvelles, qu'on en effectue un certain classement, qu'on en remet aussi certaines en cause, pour enfin se concentrer sur quelques idées importantes que l'on tente délibérément de mettre en action à la session 2. Lors de cette session de *réflexion dans et sur l'action*, les praticiens mènent consciemment une expérimentation à partir de quelques idées retenues lors de leur réflexion sur la pratique ; de plus, tout le brassage d'idées de la session de réflexion sur la pratique se poursuit et influence à leur insu l'action des praticiens, et surgit parfois dans leur pensée, lors de la réflexion-dans-l'action et de la réflexion sur l'action — ce que P3 a appelé le travail de la « réflexion souterraine ». Aussi,

pourrait-on avancer que, lors des sessions 1 et 2 de la démarche, le travail réflexif consiste à stimuler d'abord la réflexion lors de la réflexion sur la pratique, puis à se concentrer sur l'actualisation de certaines idées et sur l'analyse de leur effet sur l'action, tout en restant très attentif lors de la poursuite de l'action et de la réflexion sur l'action au retour d'idées discutées ou non lors de la réflexion sur la pratique. L'hypothèse à ce sujet est que la réflexion, lorsqu'elle est stimulée et maintenue en activité, se rapproche de plus en plus de l'action, l'imprègne de plus en plus. L'acteur doit cependant être attentif aux données des résultats que lui renvoie le terrain pour que tourne la roue réflexive, dialectique entre l'acteur et le résultat, afin de créer une action de plus en plus cohérente et congruente. Ce procédé relève néanmoins d'une épistémologie dite *faillible* (Dewey, 1916) et est donc possiblement erronée ; le praticien doit donc toujours rester ouvert à la critique et à la révision.

6.19.6 Habitude de réflexion et régulation de l'action

Lors de cette recherche, il avait été demandé aux praticiens de faire un retour réflexif immédiatement après la tenue de chaque cours sur la réflexion-dans-l'action qui pouvait y survenir. Dans les termes de la pratique réflexive, il s'agissait donc de faire, immédiatement après l'action d'une période de cours, de la réflexion sur la réflexion-dans-l'action. Certes, il faut aussi dire que l'accompagnateur n'avait pas insisté sur le fait, voulant justement vérifier si la prise d'une telle habitude était difficile, et il a effectivement constaté que c'était le cas. En effet, il s'est avéré que cette habitude de réfléchir sur la réflexion-dans-l'action immédiatement après l'action d'une période de cours a été difficile à prendre pour tous les participants. Plus exactement, deux praticiens seulement sur six y sont parvenus, et cela, non sans effort conscient de leur part.

Cela dit, il fut cependant beaucoup plus facile pour chaque praticien de s'habituer à revenir durant la fin de semaine sur l'ensemble des cours de la semaine qui venait

de se terminer, et de faire à cette occasion des ajustements dans le déroulement du cours. Cette remarque est importante, car elle implique, d'une part, qu'en réservant chaque semaine une période de temps pour faire de la réflexion dans le cours d'une action longue, on peut bénéficier de son effet, à savoir ce que la pratique réflexive appelle *la régulation de l'action* — phénomène qui a d'ailleurs été observé par P3. Cette remarque implique aussi, d'autre part, qu'il n'est pas nécessaire, pour parvenir à ce résultat, que de la réflexion sur la réflexion-dans-l'action soit effectuée immédiatement après l'action de chaque période de cours, ce qui peut être parfois très difficile à intégrer dans un horaire de travail. Cette régulation de l'action dépend néanmoins d'un exercice régulier et suivi de la réflexion liée à l'action, exercice qu'on peut considérer comme une opération réflexive complète, liée à l'action, et que l'on nomme la réflexion *avant, pendant et après l'action*.

6.19.7 Canevas de réflexion sur l'action

Le schéma intégrateur de la démarche comprenait peu d'indications sur la préparation du plan de cours ; il insistait davantage sur la préparation d'une action particulière pouvant durer quatre ou cinq semaines, action qui devait être issue de la réflexion sur la pratique. Or, à l'occasion de cette action particulière, P2 a conçu, avec l'aide de l'accompagnateur, un canevas qu'on a appelé *canevas de réflexion sur l'action, à l'aide des concepts de variables gouvernantes, stratégies et résultats*, qui constitue un résultat important de cette recherche. Aussi, parlera-t-on dès maintenant de ce canevas, bien qu'il consiste en une réponse à la question de recherche : *quels instruments réflexifs appropriés à leur situation les praticiens en démarche pourront-ils concevoir ?*

D'abord, remarquons que P2 a produit avant l'action un premier canevas, où elle a écrit sommairement ce qu'elle voulait faire, pourquoi elle voulait le faire et dans quel but. Pendant la déroulement de l'action, qui a duré six semaines et consistait en l'organisation de trois débats de deux semaines chacun, la praticienne a réfléchi,

avec l'aide de son canevas, sur ce qui se passait et a ainsi exercé la double boucle d'apprentissage, processus réflexif fondamental d'une pratique réflexive, et elle a réaménagé l'action à chaque fois, à la suite de ses réflexions. À la fin de l'action, elle a revu le contenu du canevas de départ pour le rendre plus fidèle à l'action telle qu'elle s'était déroulée. Ainsi, elle est parvenue à une vision plus claire de l'action. En quoi consiste ce canevas, précisément ? Et quels changements la P a-t-elle apportés au canevas initial (réalisé lors d'une réflexion avant l'action), à l'occasion d'une réflexion après l'action, pour produire un second canevas plus fidèle à l'expérience ? Les réponses à ces questions sont données dans les paragraphes suivants.

Le canevas comprend trois cases : un case *Principes* (dont le sous-titre est : variables gouvernantes) ; une case *Stratégies utilisées* ; et une case *Résultats visés*.

Principes : Sont considérées comme un principe une idée qui fonde l'action, une règle élémentaire ou une norme constituant une référence fondée sur des considérations théoriques et pratiques, des valeurs sur lesquelles il convient de régler une action ou sa conduite.

Le canevas de départ de P2 comprend un principe pédagogique général, un principe disciplinaire, deux intentions et une préférence, de même qu'une croyance pédagogique et une connaissance expérientielle du comportement des étudiants. Tous ces principes découlent de sa réflexion sur la pratique.

Stratégies : Les stratégies sont des actions que l'enseignant effectue en classe ou qu'il fait faire par les étudiants. Elles découlent directement des principes.

Résultats visés : Il s'agit des résultats que l'enseignant estime que ces actions engendreront chez les étudiants.

Pendant toute son expérimentation pédagogique, P2 se référera à ce canevas et fera des observations qui s'y rapportent, et en fin d'expérimentation, elle reverra le canevas pour y intégrer ce qu'elle a observé, afin de le rendre plus fidèle à l'action réelle.

Le second canevas tient compte des modifications suivantes :

- Parce qu'elle a constaté que les étudiants aiment discuter, P2 a ajouté au canevas le principe du plaisir, qui implique une stratégie de travail oral, et un résultat visé de prise de conscience du plaisir de discuter d'une question philosophique.

- Le principe lié à la discipline, à savoir que son enseignement passe du général au particulier et du particulier au général, n'a pas été changé, la stratégie qui lui est associée non plus, mais le résultat visé a été remplacé, en conséquence de l'observation.

- L'intention de faire connaître des théories est devenue une stratégie, celle de faire lire et réfléchir sur des textes philosophiques, et d'autres précisions ont été ajoutées à l'activité ; cette action est maintenant justifiée par un principe disciplinaire qui reprend la stratégie liée au principe antérieur, à savoir que l'activité philosophique implique de conceptualiser, de faire des liens entre des idées, entre des idées et des faits, de soulever des questions, et d'avoir des idées nuancées. Les résultats espérés sont que les étudiants intègrent ce principe.

- Le principe du canevas 1, qui relève de la connaissance qu'a la praticienne des étudiants, est qu'ils peuvent être parfois agités. Ce principe sera précisé de même que les résultats, en fonction des résultats de l'expérience. La stratégie reste la même.

- Découlera aussi de l'expérimentation un autre principe qui relève d'une difficulté particulière observée dans le déroulement de l'action, à savoir que les étudiants

peuvent s'éloigner parfois du sujet. Aussi, ce principe sera-t-il accompagné d'une stratégie dans le but de l'enrayer, qui consiste à faire concevoir et développer une argumentation par les élèves.

- Et finalement, la praticienne résumera le tout, ajoutant des principes, stratégies et résultats généraux qui, eux, résument l'action complète. Ce résumé de l'action peut être formulé ainsi : parce que la réflexion philosophique est une activité qui peut comporter un plaisir et parce qu'elle est exprimée de façon cohérente, alors il convient de faire faire un travail d'expression orale qui développe la capacité d'argumenter et qui implique la réflexion. Cette activité pourra engendrer la prise de conscience du sérieux de la réflexion philosophique et du plaisir d'en jouer le jeu, tout en parvenant à s'exprimer de façon réfléchie et cohérente.

Cela dit, il est à noter que, si les éléments du premier canevas n'étaient pas placés par ordre chronologique, ceux du second le sont. En d'autres termes, pendant son expérimentation, P2 a observé que certains résultats atteints sont liés à l'utilisation de certaines stratégies, dont le choix relève de certaines variables ou principes. Elle a aussi observé certaines difficultés dont il faut tenir compte pour parvenir à de meilleurs résultats, en mettant en œuvre certaines stratégies. Et à partir de telles observations, elle est maintenant à même de placer dans une séquence chronologique certains trios (principes, stratégies et résultats) à l'intérieur d'une action entière, comme en témoigne son dernier trio. Certes, la praticienne remarque que ce canevas est incomplet, puisque, comme elle le dit : « Je n'ai pas encore atteint la forme idéale du débat [...] », mais elle est néanmoins capable de dire que pour organiser un débat, il faut d'abord faire ceci pour produire tel résultat, puis faire cela pour produire tel autre résultat, et ainsi de suite. Une séquence des stratégies et des résultats à produire est désormais organisée, ce qui devrait, lors de la reprise de la même action ou lors de l'organisation d'une action semblable, en faciliter l'analyse et la conduite. Chose certaine, la praticienne a désormais un meilleur aperçu général de cette action et elle est à même d'en déterminer précisément certaines parties. Cela est un résultat direct de la conception, de

l'utilisation et du développement d'un tel canevas : *il permet au praticien de mieux voir l'action comme un objet entier et d'en déterminer précisément certaines parties*, jusqu'à ce que le praticien parvienne à une action tout à fait réussie, dont il est satisfait de toutes les étapes. Tel est du moins le but.

Commentaire additionnel

Tel que mentionné précédemment, la réalisation de ce canevas répond à la question de recherche : *quels instruments réflexifs appropriés à leur situation les praticiens en démarche pourront-ils concevoir?* En effet, ce canevas est un bel exemple d'un *instrument réflexif et pédagogique* que peut produire un praticien dans une démarche de pratique réflexive. En fait, la réalisation de cet instrument démontre qu'au cours des deux premières sessions de la démarche de la praticienne, sa réflexion est passée de la prise de conscience faite lors de la réflexion sur la pratique que ses actions manquaient de définition, à la production d'un instrument destiné à mieux les définir. Ainsi, ***non seulement la démarche de pratique réflexive développe la réflexion du praticien, mais aussi elle favorise aussi la conception et le développement d'instruments réflexifs et pédagogiques qui permettent l'amélioration de la pratique***, puisque la production d'un tel canevas sera utile à la conduite et à l'analyse ultérieures de l'action qu'il organise. De plus, la conception de cet instrument constitue un fait qui peut aider à répondre, en partie du moins, aux questions que posait Desjardins, à la suite de son étude des textes du MEQ et du CSE, à propos de l'approche réflexive suivie dans la formation des futurs maîtres : « La réflexion est-elle une qualité intellectuelle que l'on souhaite développer chez les futurs enseignants? » « Ou envisagent-ils plus spécifiquement la réflexion dans une perspective instrumentale dont la visée ultime est d'améliorer la pratique? » (Julie Desjardins, 2000, p. 340). En fait, P2 démontre, par son travail, qu'en développant sa réflexion, elle fut amenée à concevoir et à développer un instrument qui peut améliorer la pratique.

Par la suite, l'accompagnateur s'est servi de ce travail pour aider les participants du Groupe 3 lors de la session 2 et surtout de la session 3 de leur démarche, à concevoir leur travail de *théorisation*, travail important pour une démarche type.

Session 3

La session 3 a pour titre *Retour sur la démarche et perspective d'avenir*. Elle implique un retour analytique sur la première session, session de *réflexion sur la pratique*, et sur la deuxième session, session de *réflexion dans et sur l'action* ; la session 3 comprend aussi une critique de la démarche et un retour sur les apprentissages dans le but de théoriser la pratique.

Or, on l'a déjà dit lors de l'analyse de la session 3, tous les P ont considéré qu'il aurait été souhaitable que le retour sur les deux premières sessions soit beaucoup plus bref, afin qu'ils puissent se consacrer davantage à la généralisation finale. Cela dit, trois des P sont quand même parvenus à une telle généralisation.

6.19.8 P2 et la théorisation de la pratique d'un cours

Dans le cas de P2, elle a rédigé un long discours où elle reprend d'abord les points les plus importants de la réflexion sur la pratique et montre comment celle-ci l'a menée à choisir le débat comme expérience pédagogique. Puis, elle a précisé les principaux objectifs de cette activité en fonction de sa conception de l'enseignement qui se dégage de sa réflexion sur la pratique. Enfin, elle a repris la forme de son *canevas de réflexion sur l'action* produit à la deuxième session et l'a appliqué cette fois à tout le cours *Conceptions de l'Être humain*, deuxième cours de la séquence en philosophie. Ce travail constitue une *théorisation de la pratique d'un cours*.

6.19.9 P5 et le tableau complet de la double boucle d'apprentissage

Quant à P5, il a d'abord, lors de la réflexion sur la pratique, réfléchi dans son journal réflexif sur quelques sujets : la littérature, la matière qu'il enseigne, ce qu'il est réellement possible d'enseigner, la façon de l'enseigner et la possibilité de mettre en rapport son enseignement réel et souhaité avec les devis collégiaux. Puis, il s'est livré à un important travail de synthèse où il a tenté de dégager de sa réflexion ses principes pédagogiques et ses valeurs. Il a poursuivi le travail en extrayant des comptes rendus intégraux de la réflexion sur la pratique tous les principaux concepts qu'il a utilisés (concepts qui ne sont pas issus du vocabulaire de la pratique réflexive), pour enfin en ordonner les principaux dans un réseau de concepts, qui inclut aussi ses principes. Ce travail lui a fourni une représentation graphique de sa pratique à la fois déjà expérimentée (sa théorie-en-usage) et souhaitée. Il a alors remarqué que quelques questions restaient en suspens et qu'il devrait tenter de leur apporter des réponses au cours de l'expérience.

Lors de la session 2, il s'est livré à une expérimentation où il a tenté à la fois de répondre à ses questions et de vérifier l'applicabilité de ses principes. En fin de session, il a dressé à nouveau, à partir de ce qu'il avait expérimenté et de ses observations, une liste de principes, de stratégies et de résultats visés plus conformes au terrain et à ce qu'il lui était possible de faire.

À la session 3, il a effectué l'expérience à nouveau, de son propre chef, et a réorganisé le plus possible, au fur et à mesure, les principes, stratégies et résultats visés. Ce travail lui a permis de parvenir, à la fin de la session, à une théorisation complète de cette expérience, qu'on a appelée *théorisation complète d'une action de longue durée, car elle rend compte d'une vision de l'action dans son entier et dans ses parties*. Il s'agit d'un tableau de principes, stratégies et résultats visés, ordonnés par étapes, qui vise à amener les étudiants à répondre aux exigences des devis, mais qui inclut aussi les principes et visées propres de cet enseignant. Il s'agit donc d'un *tableau qui favorise à la fois la congruence de l'action avec les*

exigences extérieures et celle du praticien avec lui-même, et en ce sens, on peut considérer qu'il s'agit là d'un instrument réflexif conçu par un praticien dans le cadre de sa démarche de pratique réflexive, qui est tout à fait approprié à sa situation de praticien.

Ce tableau comprend huit étapes qui portent sur les différentes activités de l'action de longue durée. À chaque étape sont associés des principes, des stratégies et des résultats visés. Chacun de ces éléments est très bien défini. Les principes expliquent *pourquoi* le praticien pose tel geste et *pourquoi* il fait faire telle activité aux étudiants. Les stratégies décrivent certains gestes particuliers que doit poser le praticien et ce que doivent faire les étudiants. Les résultats visés sont définis en tant que résultats chez l'étudiant, les uns étant mesurables et les autres non, mais même ceux qui ne sont pas mesurables sont décrits de façon suffisamment claire pour fournir quelque repère à l'observation. Aussi, ce P a-t-il appelé ce canevas *Tableau complet de la double boucle d'apprentissage, car il est effectivement organisé de manière à favoriser cet exercice réflexif tout au long de l'action*. Autrement dit, lorsque le praticien exécute l'action, il sait pourquoi il fait ou fait faire aujourd'hui telle activité précise plutôt que telle autre. Cette activité précise s'inscrit dans une séquence d'activités qui doit mener à un résultat final, mais elle doit aussi donner elle-même son résultat particulier. C'est une illustration de ce qu'on a expliqué ci-dessus, à savoir que *le praticien voit l'action dans son entier et dans ses parties*. Certes, l'action ne se déroule peut-être pas toujours tout à fait comme prévu, mais chose certaine, le praticien est préparé à voir ce qui s'y passe. A-t-on, par exemple, atteint ce résultat prévu ? Tout à fait, plus ou moins, pas du tout ? Lors des activités, ces constats aident le praticien à juger de ses stratégies et principes — il exerce alors la double boucle d'apprentissage —, et à ajuster le tir si nécessaire, à remanier le canevas s'il y a lieu, au fur et à mesure du déroulement de l'action de longue durée.

Ainsi, on peut dire que ***le tableau complet de la double boucle d'apprentissage ou théorisation complète d'une action de longue durée de P5 constitue un résultat***

très important de cette recherche, car il prépare le terrain à l'exercice de la double boucle d'apprentissage, laquelle permet au praticien de suivre clairement le déroulement d'une action et d'ajuster son tir, en corrigeant le canevas au besoin lorsque l'observation et la réflexion l'y incitent. Il devrait d'ailleurs constituer un but important d'une démarche type.

6.19.10 P6 et la théorisation de sa pratique

À la fin de session de réflexion sur la pratique, la praticienne a tiré de ses réflexions et des rencontres de groupe quelques principes personnels d'action, quelques problèmes et difficultés de son enseignement, et quelques stratégies déjà maîtrisées.

Au début de la session d'expérimentation, P6 a d'abord décidé de mettre en rapport certaines stratégies à succès repérées lors de la réflexion sur la pratique avec les théories philosophiques à étudier. Ainsi, comme elle le dit elle-même :

En d'autres termes, avant, je faisais faire des exercices de réflexion parce que je croyais que cela intéresserait les étudiants au cours, maintenant, je *découvrais* que ces exercices, si bien choisis à l'avance, pouvaient servir à l'intégration du contenu.

Pendant quelques semaines, la praticienne travaille à améliorer de cette façon son cours ; elle réfléchit d'abord, lors des fins de semaine, sur le déroulement des cours de la semaine, puis, après chaque cours. Lors des rencontres du groupe réflexif, elle revient sur sa réflexion, et elle fait alors une prise de conscience qui la fait progresser :

Toutefois, comme me le fit remarquer le responsable de la recherche, en quoi ces exercices, même s'ils étaient maintenant mis en rapport direct avec les théories, se trouvaient-ils liés aux travaux d'intégration propres à ce cours ?

La praticienne, trouvant alors cette question fort pertinente, décide de préciser le tir de l'action pendant son cours :

J'ai décidé de faire de l'exercice de la prise de position sur un problème social un exercice de transfert de l'opération intellectuelle impliquée dans le commentaire critique.

Elle observe ensuite, au fur et à mesure, les résultats de ces changements et en arrive au constat suivant :

Je puis dire que cela a bien fonctionné et même que j'ai observé un changement significatif dans les travaux : une implication plus enthousiaste de la part des étudiants et une meilleure intégration des contenus.

Bien que cela ne soit pas requis ni même prévu par la recherche, P6 décide de reprendre et d'améliorer ce qu'elle a appris de la réflexion sur la pratique et de l'expérimentation de la session 2, dans ses cours de la session 3 :

En prévision de la session suivante, qui n'en était plus une d'expérimentation aux fins de la recherche, j'ai construit mon plan de cours de façon à prévoir que les différents projets contiennent des exercices qui soient directement en rapport avec les objectifs spécifiques du cours.

Plus précisément :

- 1) J'ai ciblé mes objectifs personnels (initiation à la méthode phénoménologique, discussions, lectures significatives).
- 2) Et j'ai modifié les moyens d'enseignement.
 - Ainsi, pour les déplacements hors classe, j'ai prévu la visite d'une exposition artistique (Saint-Jean) avec questions appropriées (plutôt que de demander un texte d'opinion).
 - Pour les lectures, j'ai choisi des livres contenant des extraits d'œuvres philosophiques, lesquels permettraient de prendre contact avec l'écriture des philosophes sans que la longueur du texte essouffle les étudiants dont les habiletés de lecture sont moindres.

- Et, pour les discussions, j'ai aménagé des plages nommées *séminaires* (modèle universitaire), au cours desquels nous pouvions discuter mais en fonction des textes lus et des questions remises préalablement aux étudiants.

3) Enfin, tous ces exercices devaient donner matière à réflexion pour les travaux écrits, dont la dissertation finale.

Bref, d'une part, P6 oriente son cours en tenant compte de ses principes personnels. D'autre part, elle choisit quelques stratégies appropriées dans son répertoire de stratégies qui fonctionnent bien ; elle choisit les lectures en fonction des théories à étudier, en s'assurant que la difficulté des textes corresponde aux capacités des étudiants ; et elle place dans une séquence tous les exercices en fonction d'un résultat ultime, qui est une bonne performance lors de la dissertation finale. Ainsi, l'ensemble de la session lui paraît-il comme une grande action unique.

Et lorsqu'elle revient sur cette session, elle en dit :

Je puis affirmer, sans me tromper, que ce fut la session la plus satisfaisante et la plus enrichissante de ma carrière. Les commentaires des étudiants m'ont confortée dans ce sentiment.

De plus, à la fin de la session, P6 se livre à un travail de *théorisation de sa pratique* qui, comme on l'a dit à la section 7.12.1, a exigé d'elle beaucoup plus de temps que ce qui était prévu pour la démarche dans la recherche.

La *théorisation de la pratique* de P6 comprend quatre cases, intitulées *Finalités d'application*, *Principes*, *Stratégies*, et *Compétences vérifiables*. On y reconnaît donc les trois parties d'une théorie de l'action : principes, stratégies et résultats visés.

Les *finalités d'application* sont en fait de grands principes et orientations que la praticienne veut donner à tout son enseignement. Relevées en grande partie lors de la réflexion sur la pratique et mis en action en grande partie lors des deux sessions consécutives, ces finalités sont précisées et ordonnées lors de la théorisation. Ces

finalités sont : compréhension du sens de la philosophie, lien entre l'école et la vie, reconnaissance de différences fondamentales entre les élèves, individualisation de l'apprentissage, lien entre la philosophie et les autres programmes et disciplines, développement du potentiel de compréhension des textes philosophiques, développement des habiletés argumentatives.

Les *principes* sont des principes d'action en ce sens qu'ils orientent les finalités en fonction d'une action à poser avec les étudiants. Ils tiennent compte de la discipline et de ses difficultés particulières pour les étudiants, d'expériences pédagogiques déjà faites avec succès, des capacités et particularités des étudiants, d'une orientation de la formation générale (c'est-à-dire le développement de l'autonomie et la prise en charge de ses études par l'élève), et de la compétence particulière qu'entendent développer les cours de philosophie (c'est-à-dire le développement des capacités argumentatives).

Les *stratégies* indiquent plus précisément ce que P6 devra effectuer et demander aux étudiants de faire pour que ces principes prennent une forme concrète.

Les *compétences vérifiables* présentent les résultats à obtenir de manière à ce que non seulement P6 puisse en vérifier l'atteinte, mais aussi que les étudiants, chaque fois que cela est possible, puissent le faire eux-mêmes et suivre ainsi leur propre progression vers l'atteinte de la compétence finale du cours. Cela est particulier et original sur le plan réflexif, car P6 pourra effectuer, à l'aide de ce tableau, la double boucle d'apprentissage, et stimuler aussi chez les étudiants une certaine pratique réflexive, c'est-à-dire une réflexion sur leur apprentissage. Cette théorie de sa pratique constitue aussi une tentative d'adaptation notable de son enseignement de la philosophie à la définition des cours par compétences.

Comme on l'a dit précédemment lors de l'analyse de la session 3 de P6, ce *travail de théorisation* était « [...] tout à fait remarquable, réflexif et prometteur, remarquable, en raison de sa complétude, réflexif, en ce sens qu'il favorise la

double boucle d'apprentissage, et prometteur, en ce sens qu'il favorise aussi la congruence de la praticienne avec ce qu'elle fait et avec la situation où elle agit » (section 7.15.3). Il est aussi *complet*, en ce que les finalités d'application tiennent compte de l'ensemble de la pratique (les étudiants, la discipline, le contexte pédagogique et soi-même enseignant). Il est *réflexif*, puisqu'il est organisé de manière à favoriser l'exercice de la double boucle d'apprentissage pendant la poursuite de l'action, de même que la réflexion des étudiants sur leur apprentissage. Il est enfin *congruent*, parce qu'il rend possible l'accord de la praticienne avec ce qu'elle pense et avec la situation. De plus, je répète ici les commentaires faits dans la même analyse, à savoir que cet instrument devrait être particulièrement *efficace*, grâce aux éléments suivants : tout ce dont il tient compte sur le plan pragmatique — les difficultés particulières des étudiants, leur diversité et leurs particularités — ; le recours aux exercices à succès déjà expérimentés ; le fait que les exercices sont conçus en fonction de l'épreuve intégrative ; le fait que P6 et les étudiants peuvent observer les résultats des exercices au fur et à mesure de la progression des cours. Et, pour revenir sur sa complétude, on peut ajouter que cet instrument réflexif organise, en fait, les trois relations impliquées dans le travail d'enseignant au collégial : la relation d'enseignement, entre l'enseignant et les étudiants ; la relation didactique, entre l'enseignant et la matière à enseigner ; et la relation d'apprentissage, entre l'étudiant et la matière à apprendre (Étude du Comité paritaire, p. 27). Il tient même aussi compte de la relation interdisciplinaire, entre une discipline et les autres.

En résumé, on peut dire que *la théorisation de la pratique de P6 constitue un instrument qui achève sa démarche réflexive. Cette théorisation est complète, car elle tient compte de tous les éléments de la pratique complexe (les étudiants, la discipline, le contexte pédagogique et soi-même enseignant.) Elle est réflexive, car elle favorise l'exercice de la double boucle d'apprentissage par l'enseignante et la réflexion des étudiants sur leur apprentissage; et elle est congruente, puisqu'elle rend possible l'accord de la praticienne avec elle-même et avec ce*

qu'elle fait, et qu'elle tient compte de l'accord de l'action avec le terrain. Cette théorisation devrait donc constituer un but ultime d'une démarche type.

6.19.11 Profils de démarche

Une des questions de recherche portait sur les différents profils de démarche qui pouvaient être empruntés par les praticiens en démarche. Cette question était formulée ainsi : *Quels profils de démarche suivront les différents praticiens et groupes réflexifs?* Or, cette question ne me paraît pas sans intérêt, mais je constate que je ne peux lui apporter une réponse précise en raison du genre d'analyse que j'ai effectuée. Comme je visais surtout à parvenir à une démarche type et que je ne disposais que d'un temps limité pour le faire, j'ai choisi d'analyser dans le détail des parties des différents parcours, plutôt que d'analyser plus superficiellement tous les parcours dans leur entièreté. Ainsi, je ne dispose pas d'un portrait suffisamment global des six démarches pour en dégager différents profils. Il faudrait, en fait, se livrer à une analyse de chaque cas particulier pour y arriver, ce que je n'ai pas eu le temps de faire. Aussi, m'en tiendrai-je à quelques considérations générales qui pourraient servir de catégories pour une telle analyse, si elle était faite ultérieurement.

Ainsi, il est à remarquer qu'*une démarche de pratique réflexive est un phénomène individuel.* Elle peut être menée en groupe, mais elle reste individuelle, pour les raisons suivantes : 1) *chacun a sa façon de réfléchir*, marquée par l'ensemble de sa personnalité ; 2) *chacun a dans la pratique ses principaux intérêts* ; et 3) *chacun a aussi son rythme de démarche.* Ainsi, au chapitre des façons de réfléchir, certains des praticiens sont plus analytiques que d'autres. C'est le cas, dans notre recherche, de P1, de P3 et de P5. L'analyse de P1 est toutefois plus conceptuelle et rhizomatique, celle de P3 et P5 est plus catégorique. La tendance d'intellect de P2, de P4 et de P6 les porte davantage vers la synthèse. Ainsi, autre fait remarquable : P2, P3, et P6 sont d'emblée plus tournés vers les actions, P1 et P5 vers les idées, et P4 vers les émotions. Quant au rythme de démarche, celui-ci est conditionné entre

autres par le phénomène émotionnel impliqué dans toute démarche réflexive, et aussi par le nombre d'heures qu'on y consacre chaque semaine. Dans cette recherche, chaque semaine de réflexion exigeait un minimum de six heures de travail, mais certains y ont consacré beaucoup plus de temps. Alors comment, peut-on se demander, deux individus dont les intérêts, les façons de réfléchir et les rythmes de démarche sont différents peuvent-ils cheminer ensemble, comme ce fut le cas dans cette recherche ? La réponse est, comme on l'a déjà dit, qu'il se constitue très spontanément des *communautés scientifiques* « où il y a recherche d'équilibre entre la création individuelle de sens et la validation collective » (Boutet, 2001). En fait, lors des rencontres du groupe réflexif, les praticiens partagent leurs réflexions, précisent ce qu'ils pensent et discutent. Tantôt, ils arrivent à des accords, tantôt, à des désaccords, mais chacun reste maître de sa réflexion comme des actions qu'il choisit d'effectuer. Tant mieux si, comme dans le cas du Groupe 2, les praticiens préparent une expérimentation semblable, mais ce n'est pas une règle de ces démarches. Ce cas particulier relève d'une situation particulière, à savoir l'existence d'un problème important de l'enseignement du français, langue d'enseignement et littérature, qui est l'Épreuve uniforme, épreuve qui est considérée par les deux praticiens comme une limitation à ce qu'ils veulent et peuvent faire dans leurs cours. Alors, puisque les deux membres du groupe font face à un même problème, le groupe réflexif devient davantage une « communauté d'enquête » (Schön, 1992), intentionnellement tournée vers la construction d'une compréhension partagée de la situation problématique.

Ensuite, il vaut la peine de rappeler une autre remarque générale : il faut un certain temps, lors de la réflexion sur la pratique, avant que la réflexion des praticiens se concentre sur un élément qu'ils choisissent par la suite d'attaquer, d'étudier, de résoudre. Pendant les premières semaines, chaque praticien fait ce qu'on a appelé *le tour de sa pratique*. Il parle alors un peu de tout. Il est certes possible de déceler dès les premières semaines de réflexion sur la pratique certaines pistes suffisamment captivantes, intéressantes et prometteuses pour orienter et soutenir l'intérêt de toute une démarche, ce qu'on a appelé, à la section 6, des *moteurs de*

démarches, mais des changements surprenants peuvent par la suite survenir. Ainsi, par exemple, la question qui devait mener toute la démarche de P6 vers une théorisation de sa pratique n'est survenue qu'au début de la réflexion dans et sur l'action, à la deuxième session.

Cela dit, toutes les démarches comportent un *volet identitaire* et un *volet pragmatique*. En d'autres termes, tous les praticiens progressent pendant leur démarche dans la connaissance d'eux-mêmes en tant que praticiens et dans la connaissance de leur action, surtout lorsqu'ils prennent l'habitude de la préparer et de l'analyser à l'aide des concepts de variables gouvernantes, de stratégies et de résultats visés et atteints.

On peut, dans le cas du volet identitaire, donner l'exemple de P1, qui, dès la première rencontre, s'est demandé si l'enseignant de philosophie au collégial est davantage enseignant ou philosophe. Elle a fait porter son questionnement, dans les rencontres ultérieures, sur elle-même et en a par la suite fait un pôle fondamental de son réseau de concepts qui doit représenter l'ensemble de sa pratique. P2, elle, a aussi réfléchi avec P1 sur la question identitaire pendant la réflexion sur la pratique et a déclaré au début de la deuxième session : « [...] je me considère comme une philosophe enseignante (les termes étant pris dans cet ordre) [...] » Elle part alors de valeurs auxquelles elle adhère en tant que philosophe pour tenter de déterminer ce qu'elle doit faire dans l'action en tant qu'enseignante pour les mettre en œuvre. La suite de sa démarche constitue cette mise en œuvre, qui l'amène à théoriser l'action d'un cours. La démarche de P2 montre bien comment peut s'articuler une démarche d'un volet à un autre, dans ce cas-ci du volet identitaire au volet pragmatique.

Après sept semaines de réflexion sur la pratique, P3 affirme qu'on peut bien discuter longuement des finalités de l'enseignement, de la formation générale au cégep avec la formation de l'individu, du fond culturel commun, de la formation du citoyen, mais se demande ce qu'il reste, au fond, si on met de côté tout cela, voire la matière et les connaissances littéraires. Et il répond ainsi : « Un tout petit rien,

cette impression d'être éveillé, rien de plus.» Il ajoute alors : « Je suis un enseignant humaniste, puisque mon enseignement n'est pas au service du monde du travail mais au profit de l'individu pour qu'il connaisse le plus grand développement personnel. » Ainsi se manifeste chez ce P le pôle identitaire de la réflexion (Perrenoud, 2003). Il a fait le tour de la pratique avec son partenaire de réflexion et à un moment donné, il a fait fi de tout cela pour toucher à l'essentiel de ce qu'il est en tant qu'enseignant, de ce qu'il fait et de ce qu'il veut faire :

Je veux ouvrir les étudiants à autre chose que leur nombril, qu'ils découvrent d'autres expériences humaines à travers des textes, qu'ils aient à faire face à d'autres visions de l'amour, de la vie, de la mort et qu'ils soient forcés de prendre position eux-mêmes. Tout ce qui en fait ne sera pas en fin de compte évalué à la fin du cours et qui, pourtant, constitue une bonne part de l'essentiel que des cours de littérature peuvent apporter.

P3 conçoit par la suite, avec P4, un projet d'action qui leur donne la possibilité de miser davantage sur cet « essentiel », tout en respectant les devis et en transmettant aux étudiants les connaissances qu'ils sont supposés recevoir. Par ce projet, les deux P prévoient d'en apprendre davantage sur ce qu'il est possible de faire avec les étudiants dans ce domaine.

Dans les cas de P5 et de P6, on peut dire que la théorisation complète d'une action de longue durée de P5 et la théorisation de la pratique de P6 sont d'excellents exemples du volet pragmatique d'une démarche de pratique réflexive, particulièrement dans les cases de leurs canevas qu'ils appellent résultats visés et compétences vérifiables. Le volet identitaire n'est pas cependant laissé pour compte : on le trouve dans les cases principes et finalités d'application qui correspondent souvent à des valeurs auxquelles ils adhèrent personnellement. P5 affirme d'ailleurs à ce sujet :

Ma démarche de pratique réflexive m'a permis de trouver quelles sont mes valeurs d'enseignant, de faire un portrait plus précis de ce que je suis, de ce que je fais, de mes goûts.

6.19.12 Le rôle de l'accompagnateur

Une autre question de recherche portait sur le rôle de l'accompagnateur au cours d'une démarche réflexive. Plus précisément, cette question avait été formulée ainsi : *Quelle aide convient-il d'apporter aux différents praticiens et groupes réflexifs ?* Or, il est à noter que le rôle de l'accompagnateur ne consiste pas seulement à aider les praticiens en démarche; en fait, il comporte trois volets : un volet d'*organisation* des démarches; un volet de *formation* des praticiens en démarche à la pratique réflexive; et un volet d'*aide et soutien aux praticiens* en démarche.

Le volet de l'*organisation* comprend la prise en charge de l'aspect logistique des démarches et de leur déroulement en fonction de leur schéma intégrateur. Dans cette recherche, le schéma intégrateur était d'emblée considéré comme un objet de recherche qu'il faudrait ajuster au fur et à mesure de la progression des démarches, mais ce travail relevait autant du rôle de chercheur que de celui d'accompagnateur. Dans une démarche type, ce schéma serait davantage un modèle à suivre qu'un objet de recherche. En d'autres termes, il relèverait du travail de l'accompagnateur de diriger le déroulement des démarches des groupes réflexifs en fonction de ce qui est prévu au schéma intégrateur, mais il pourrait le faire avec souplesse, considérant ce schéma davantage comme un guide que comme une règle absolue. Par exemple, la session 1 de la démarche type que l'on proposera ci-dessous comprend trois parties : une partie formation, qui doit durer deux semaines; une partie réflexion et expression, qui doit durer de huit à neuf semaines; et une partie synthèse et préparation de la prochaine session, qui doit durer quatre à cinq semaines. C'est à l'accompagnateur de voir à ce que les praticiens en démarche effectuent toutes ces opérations, mais il est bien possible qu'il y ait quelque variante dans les durées. Si, par exemple, les praticiens d'un groupe réflexif faisaient le tour de leur pratique après sept semaines et avaient ainsi terminé la deuxième opération, l'accompagnateur devrait alors les inviter à passer à la troisième, même si ce n'est pas tout à fait prévu de cette façon. L'important serait

que l'accompagnateur s'assure que tous soient prêts pour la deuxième session. Et il devrait en être ainsi pour toute la démarche proposée.

Quant à l'aspect logistique des démarches, l'accompagnateur doit aménager l'horaire des rencontres du groupe et trouver des lieux favorables où les tenir. On l'a déjà dit : le côté personnel et émotionnel d'une démarche réflexive exige que les rencontres aient lieu dans des locaux favorables à l'expression de ces émotions. En fait, comme on l'a écrit à la section 6.12.2.3 :

[...] une démarche réflexive en ce qu'elle implique nécessairement l'émotion des praticiens, implique aussi nécessairement la *confidentialité*, de même que le *respect* et le *soutien* de chaque participant envers les autres. Cela implique aussi qu'une telle démarche se déroule nécessairement dans une atmosphère privée et sécuritaire, favorable à l'expression des émotions [...]

Lors de cette recherche, comme on l'a mentionné dans la section des remerciements, il est arrivé à quelques reprises, pendant les mois qui ont précédé le Forum sur l'enseignement collégial, qu'un praticien se présente à une rencontre du groupe réflexif en étant particulièrement troublé par les événements, et chaque fois, l'autre membre de l'équipe de même que l'accompagnateur ont su lui apporter le réconfort dont il avait besoin à ce moment, ne serait-ce qu'en écoutant ses propos qui ne s'inscrivaient pas du tout dans le développement logique de la démarche à ce moment. Il en fut ainsi pour cette recherche, et les choses devraient se passer de même dans tout groupe réflexif. L'accompagnateur peut fournir un soutien émotionnel aux participants, ce qui relève de *l'aide aux praticiens* et qui fait partie de son mandat, mais il convient aussi qu'il renseigne les participants sur l'aspect émotionnel d'une démarche réflexive et qu'il engage chacun à soutenir son ou ses partenaires dans le cas d'une difficulté de cet ordre. L'accompagnateur peut s'assurer du respect de chacun des praticiens en leur demandant de signer une entente éthique à ce propos. Cette entente devrait comporter des clauses sur la confidentialité et l'attitude de respect à adopter à l'égard des autres et de leurs propos. Le respect, en fait, est déjà implicite dans l'organisation des rencontres où chaque participant, tour à tour, résume sa réflexion personnelle de la semaine, ce

qui oblige l'autre ou les autres à l'écouter. Cependant, comme les propos d'un praticien peuvent être remis en question et critiqués, il va de soi que ces opérations doivent se faire dans le respect de la personne qui s'exprime. De plus, comme il est toujours possible qu'un praticien ressente au fil de la discussion une émotion profonde qui le trouble, l'accompagnateur, par mesure de précaution, pourrait s'assurer de la disponibilité d'un psychologue pendant le déroulement des rencontres — ce qui relève aussi du volet d'organisation de son mandat. C'est ce qui a été organisé au cours de cette recherche, bien qu'il n'ait jamais été nécessaire de recourir au service du psychologue.

Le volet de *formation* consiste à enseigner aux praticiens les principaux concepts et théories de la pratique réflexive. Pour y arriver, l'accompagnateur doit bien les connaître et les utiliser lui-même dans l'exercice de sa profession et de son accompagnement. Dans cette recherche, les concepts et théories furent présentés aux praticiens au fur et à mesure de leur démarche, lorsqu'ils mentionnaient quelque chose qui en relevait ou qu'il apparaissait à l'accompagnateur que ce savoir pouvait leur être utile pour développer une idée ou un travail réflexif particulier. Cette façon de faire a été motivée par le caractère exploratoire de cette recherche où il fallait découvrir ce qui, dans le langage et le savoir de la pratique réflexive, convenait à la réflexion des praticiens. Dans une démarche type, on proposerait cependant que l'accompagnateur fournisse d'abord, au début de la démarche, un lexique complet de la pratique réflexive et qu'il insiste sur quelques concepts principaux qui, selon cette recherche, sont particulièrement appropriés et utiles à la pratique des praticiens de l'enseignement collégial. Ces concepts sont les suivants : pratique, réflexion dans le feu de l'action, réflexion-dans-l'action de longue durée, réflexion sur l'action, réflexion avant et après l'action, théorie professée, théorie en usage, double boucle d'apprentissage — incluant variables gouvernantes, stratégies et résultats visés —, de même que congruence. À l'épreuve, il s'est avéré que ces concepts désignent tous des réalités de la pratique des praticiens qui ont participé à cette recherche, et ils ont tous été utiles, à quelque moment des démarches, au développement de la réflexion et de la conscience

praticiennes. Après leur présentation théorique, au début de la démarche, l'accompagnateur pourrait, comme on l'a fait dans cette recherche, les rappeler un à un au cours des démarches, lorsqu'ils sont appropriés aux propos des praticiens et, au besoin, pour favoriser le développement de leurs démarches.

Les volets de l'organisation et de la formation sont inséparables du volet d'*aide et soutien aux praticiens* en démarche, qui d'une certaine manière, les englobe, puisque le souci d'assurer le soutien mutuel des praticiens — pour ne nommer que cet exemple — relève d'un *principe d'aide aux praticiens en démarche*. De plus, que vise une formation en pratique réflexive, sinon à aider les praticiens à développer leur réflexion sur leur pratique, leur conscience de ce qu'ils font, de même que l'organisation de leurs actions et de ce qu'ils pensent de leurs actions ? Comme on l'a déjà dit, la formation donnée aux praticiens sur les concepts de la pratique réflexive, lors de la réflexion sur la pratique dans cette recherche, leur a donné non seulement un certain bagage conceptuel et théorique sur la pratique réflexive, mais aussi une meilleure conscience de l'état de leur pratique réflexive et une meilleure perception du degré de clarté et des zones de flou de certaines de leurs actions. De même, le soutien accordé par l'accompagnateur à P5 et P6, lors de leur travail de théorisation, fut très utile à ces praticiens et très apprécié par eux. En fait, l'aide aux praticiens en démarche de développement d'une pratique réflexive par l'accompagnateur se résume, lors de la session 1, session de *réflexion sur la pratique*, à fournir de l'information aux praticiens par rapport aux concepts et théories de la pratique réflexive, à encourager l'explicitation de leurs propos par des questions et à encadrer leurs démarches pour qu'ils soient prêts à se lancer, à la deuxième session, dans leur expérimentation. Lors de la session 2, session de *réflexion dans et sur l'action*, l'aide aux praticiens consiste d'abord à bien expliquer ce que sont la réflexion dans le feu de l'action, la réflexion sur la réflexion-dans-l'action, la réflexion complète (avant, pendant et après l'action), de même que les concepts de variables gouvernantes, stratégies et résultats visés, qui doivent présider à l'organisation de leur action et à leur réflexion sur ce qu'ils font. De même, il doit aussi aider les praticiens à développer leur canevas de réflexion

sur l'action, canevas qui favorise l'acquisition et le développement d'une vision claire d'une action dans son entièreté. De plus, il convient que l'accompagnateur souligne, au passage, ce qui, dans la réflexion dans le feu de l'action et dans la réflexion sur l'action, provient de réflexions antérieures sur la pratique. Cela a pour but de favoriser le développement, chez le praticien, de la conscience du lien entre le contenu de la réflexion sur la pratique et la réflexion dans et sur l'action. De plus, comme à la session 1, l'accompagnateur doit voir à ce que le groupe suive le mieux possible le schéma intégrateur. À la session 3, il a pour tâche d'aider les praticiens à donner la meilleure forme possible à leur action et à l'ensemble de leur pratique, comme on l'expliquera dans cette proposition d'une démarche type.

6.19.13 Proposition d'une démarche type

La principale question de recherche était libellée comme suit : Peut-on dégager une démarche type de pratique réflexive des six démarches réflexives réalisées ? Aussi, peut-on parvenir à une démarche type pouvant convenir à tout praticien d'expérience dans l'enseignement de la philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature ? De plus, cette démarche type pourrait-elle convenir aussi à tout praticien d'expérience de toute discipline au collégial, voire à tout praticien, y compris un débutant ?

En science, un type est un « [e]nsemble de caractères d'abord connus comme distincts puis structurés en un tout servant d'instrument de connaissance à la suite d'une abstraction rationnelle et permettant d'élaborer ou de distinguer des catégories. » (Dict. Atilf)

Dans le cas de notre démarche type, il s'agit d'un ensemble d'opérations ayant des caractéristiques particulières et devant mener à des résultats particuliers. Chacune de ces opérations a été exercée par au moins un des six praticiens lors de la recherche, et parfois elle l'a été par tous. Elle a été isolée et analysée, à la suite de

quoi l'ensemble de la démarche type fut reconstruit. Le résultat a quelque chose qui relève de la notion de modèle.

On parle de modèle, en science, chaque fois qu'il y a renvoi d'une réalité concrète à une réalité idéale avec exploitation de leurs analogies descriptives. Analogie ne signifie nullement identité; il existe même une différence de nature entre le modèle et le réel qu'il représente, le modèle ayant une valeur symbolique. (Sill., *Psychol.* 1980, p. 753, cité dans le dictionnaire Atilf.)

Ainsi, proposer une démarche type ne signifie pas que celle-ci doive nécessairement être organisée et suivie exactement comme on le recommande pour qu'un praticien parvienne à développer une pratique réflexive. De même, le praticien n'a pas non plus à suivre exactement toutes les étapes suggérées pour parvenir à ce développement. Cette démarche est simplement un modèle de référence.

Cela dit, remarquons que j'ai veillé à ce que soit fait tout ce qu'il était possible de faire au cours de cette recherche pour parvenir à une telle démarche type. Entre autres choses, j'ai continué à accompagner P5 et P6 dans leur travail de théorisation après la fin du temps prévu pour leur démarche. Je l'ai fait parce que je voulais soutenir ces praticiens dans leur entreprise, mais aussi parce que je m'apercevais qu'ils étaient en voie de parvenir à un résultat important pour cette démarche. De plus, j'ai orienté le travail d'analyse en fonction de cet objectif. Ainsi, j'ai choisi de présenter et d'analyser les parties des démarches des différents praticiens qui m'apparaissaient les plus aptes à contribuer à la conception d'un tel modèle.

La démarche type s'intitule : ***De la réflexion sur la pratique à la réflexion dans et sur l'action, puis à la théorisation de la pratique.*** Telle est la formule qui la résume le mieux.

Le but de cette séquence est que les praticiens, en plus de s'entraîner à créer et à développer une pratique réflexive régulière et entière à l'occasion de la poursuite d'une action longue, ancrent cette action dans leur réflexion sur leur pratique, et qu'ils tentent aussi de parvenir à mieux connaître ou à améliorer leur pratique à l'occasion d'une expérience. Cette séquence devrait fournir, en quelque sorte, une réponse à un problème de leur pratique. Les praticiens reviennent, par la suite, à la fois sur le problème et sur l'action pour évaluer le résultat obtenu ; leur retour porte aussi sur leur réflexion sur la pratique, afin qu'ils puissent travailler à la théorisation de leur pratique.

Parmi les six praticiens impliqués dans cette recherche, trois d'entre eux, soit P2, P5 et P6, ont réalisé un parcours semblable. Tous ont dégagé de leur réflexion sur leur pratique quelques questions et idées principales, à partir desquelles ils ont conçu une expérimentation. Ils ont par la suite produit un canevas de réflexion sur l'action qu'ils ont divisé en principes, stratégies et résultats, divisions auxquelles ils ont intégré certaines de ces idées. À l'aide de ce canevas, ils ont alors organisé leur action et l'ont réalisée, étape par étape, ce qui les a menés à la fin de l'action à revenir sur le canevas initial et à le corriger, de manière à ce qu'il reflète le mieux possible l'action accomplie. Puis, ils ont repris leur réflexion sur la pratique et sur le canevas, qu'ils ont encore développé pour parvenir à une théorisation plus complète. P5 et P6 ont même recommencé l'action à la session suivante, ce que P2 n'a pas fait, par contre. Celle-ci est néanmoins parvenue à produire un instrument réflexif qu'elle a appelé un *Tableau de la double boucle d'apprentissage ou ruban de Moebius*. P5, lui, a réalisé ce qu'il a intitulé un *Tableau complet de la double boucle d'apprentissage*, et P6 est parvenue à ce qu'elle a nommé une *Théorisation de ma pratique*. Dans le premier cas, il s'agit d'un instrument réflexif pouvant guider l'organisation du cours de philosophie 340-102, *Les conceptions de l'être humain*, et la réflexion sur l'action pendant ce cours ; cependant, comme le précise la praticienne, il peut aussi servir aux autres cours de philosophie où il est question de l'être humain. Dans le cas de P5, son instrument peut guider l'organisation de tous les cours de français, langue d'enseignement et littérature, à l'exception des

cours de mise à niveau, ainsi que la réflexion sur ces cours. Quant à P6, elle pourra utiliser sa théorisation complète de sa pratique pour l'organisation et la réalisation de tous ses cours, de même que pour la réflexion sur ceux-ci.

Session 1, session de réflexion sur la pratique

La poursuite des six démarches de pratique réflexive a montré que la réflexion sur la pratique comprend deux parties : *une partie expression ; une partie synthèse et préparation d'une expérience*. La première dure de huit à neuf semaines, et la seconde, de quatre à cinq. En effet, chaque groupe réflexif a discuté pendant huit à neuf semaines pour arriver à terminer ce qu'on a appelé un *tour de la pratique*, c'est-à-dire pour parler des quatre éléments constitutifs de la pratique que sont les étudiants, la discipline, le contexte pédagogique et soi-même, et cela, sans que l'accompagnateur n'intervienne pour s'assurer qu'ils traitent de tous ces éléments. Il est impossible d'expliquer pourquoi huit ou neuf semaines furent nécessaires plutôt que dix ou cinq, mais il en fut ainsi pour tous les groupes. Certes, les praticiens savaient qu'il fallait à un moment donné passer à la préparation d'une expérimentation à réaliser à la deuxième session, mais l'accompagnateur s'est bien gardé de leur faire presser le pas, de manière justement à ce que l'expérience puisse servir de révélateur en ce qui concerne la durée appropriée à cette opération, dans la perspective d'une démarche type réaliste. En fait, au départ, je ne savais pas du tout quel serait le rythme de développement et le temps nécessaire pour l'aboutissement des réflexions et des discussions. Aussi, avais-je divisé la session en trois parties : 1) réflexion et discussions ; 2) synthèse des réflexions ; et 3) préparation de l'expérimentation de la session 2. J'avais prévu de réévaluer, après l'expérience, le temps requis pour accomplir ce travail. Tant mieux si tout cela pouvait être fait correctement en une seule session, et tant pis si ce n'était pas le cas. J'étais prêt à ce que la réflexion sur la pratique se continue lors de la deuxième session s'il le fallait. Le plus important, me semblait-il, était de vérifier combien de semaines il fallait, de façon réaliste, pour accomplir un travail convenable. J'ai d'ailleurs informé les praticiens de ce qu'il était prévu de faire et de cette position

exploratoire, puis on s'est mis au travail. Par chance, il est apparu qu'on pouvait mener à terme les trois parties de la réflexion sur la pratique en une seule session : la partie réflexion et discussion s'est étendue sur huit ou neuf semaines, selon les groupes réflexifs, et les parties 2 et 3 ont pu être condensées en un seul bloc, qui a duré de quatre à cinq semaines. Lors de ce second bloc, les individus et les groupes ont insisté sur des points différents, mais les parcours de chacun comportent des éléments communs : 1) tous ont réussi à terminer et à revoir leur réseau de concepts ; 2) tous ont dégagé, de leur réflexion personnelle et des discussions, des principes, questions et problèmes à partir desquels ils ont conçu leur expérimentation de la deuxième session ; et 3) tous ont établi les bases de cette expérimentation, qu'ils ont par la suite intégrée à leur plan de cours de la session suivante.

Ainsi, après expérimentation, je propose que la première session d'une démarche type, session de *réflexion sur la pratique*, se divise comme suit : 1) une partie *formation aux concepts de la pratique réflexive appropriés à l'enseignement collégial* ; 2) une partie *réflexion individuelle et échange sur la pratique* ; et 3) une partie *synthèse de la réflexion sur la pratique et conception d'un projet d'expérimentation*.

Partie 1 : Formation aux concepts de la pratique réflexive appropriés à l'enseignement collégial

Comme on l'a affirmé précédemment, il serait pertinent, maintenant que l'on sait quels concepts de la pratique réflexive sont les plus appropriés à la pratique des enseignants d'expérience, d'offrir au début de la session une courte séance d'initiation à ces concepts, même si, dans le cadre de cette recherche, l'information relative aux concepts de la pratique réflexive n'a été transmise aux praticiens qu'au fur et à mesure de la session, lorsque ceux-ci mentionnaient quelque chose qui relevait de ces concepts. On pourrait ainsi offrir aux participants un *lexique* complet, comme celui qui a été conçu dans le cadre de cette recherche, et en

présenter les éléments les plus susceptibles d'être utiles au cours de la réflexion. Cette présentation pourrait durer le temps d'une seule rencontre ou deux, tout au plus. Par la suite, la formation sur le langage de la pratique réflexive se continuerait, comme dans cette recherche, au fil des rencontres où les praticiens échangent leur réflexion et discutent ensemble de leur pratique. Cette formation serait de la responsabilité de l'accompagnateur, comme ce fut le cas dans cette recherche. Il lui faudrait remarquer, au passage, ce qui relève de ces concepts et l'indiquer aux praticiens, en s'assurant qu'ils comprennent bien les concepts auxquels ils viennent de faire allusion — sans s'en rendre compte — dans leur réflexion et leur discussion.

La recommandation d'une *formation sur les concepts de la pratique réflexive* relève du résultat énoncé précédemment :

l'apprentissage de concepts de la pratique réflexive lors de la réflexion sur la pratique aide les praticiens d'expérience à mieux connaître l'état de leur pratique réflexive et à avoir une meilleure perception du degré de clarté et des zones de flou de leurs actions pédagogiques ; cette découverte de la pratique est rendue possible par la réflexion sur la pratique.

La proposition d'une première formation théorique, brève, puis d'une seconde formation, échelonnée sur toute la durée de la session, au fur et à mesure des rencontres, résulte, dans le cas de la première, de la connaissance acquise, au cours de cette recherche, sur les concepts de la pratique réflexive les plus appropriés à la pratique des enseignants et à leur réflexion ; et dans le cas de la seconde, du constat du succès de l'opération dans le cadre de cette recherche.

Partie 2 : Réflexion individuelle et échange sur la pratique

La deuxième partie de la session de réflexion sur la pratique d'une démarche type de pratique réflexive consisterait en la *réflexion individuelle et échange sur la pratique*. Cette partie s'étendrait sur huit ou neuf semaines, et impliquerait, comme en cette recherche, une réflexion personnelle hebdomadaire dans un journal de réflexion et une rencontre d'une heure et demie, où les praticiens échangeraient

leur réflexion et discuteraient de certains points qu'ils veulent bien aborder. Ces rencontres seraient donc à la fois ordonnées et libres : ordonnées parce que chaque praticien serait invité à exposer sa réflexion personnelle de la semaine, et libres, parce qu'y seraient non seulement permis mais encouragés la critique, le commentaire et la discussion créatrice, le tout étant mené, bien sûr, dans le respect de l'autre. Lors de ces rencontres, le travail de l'accompagnateur consisterait surtout à aider les praticiens à exprimer leur pensée de la façon la plus explicite possible, en leur posant des questions ou en commentant leurs propos lorsque nécessaire. Il serait aussi avantageux qu'il incite les praticiens à faire des narrations d'épisodes de pratique et à les analyser en groupe. La pratique réflexive est tout à fait appropriée au recours à ces histoires, car elles sont propices à mettre à jour des faits sur lesquels il est possible de réfléchir pour en dégager des apprentissages. La même remarque s'applique aux récits d'expérience. Lorsqu'il raconte de longues parties de son expérience, le praticien a tendance à en faire la synthèse et à en dégager des principes d'action ou des questions importantes. De plus, l'accompagnateur pourrait offrir, comme cela fut proposé ci-dessus, de l'information relative aux concepts de la pratique réflexive auxquels les propos des praticiens pourraient renvoyer au cours de leur réflexion et de leurs discussions.

La recommandation de cette deuxième partie fait suite aux trois résultats énoncés précédemment et repris ici :

La réflexion sur la pratique permet aux praticiens d'expérience de découvrir facilement nombre de significations de leur pratique. Cette découverte est le fait de la remémoration de gestes et de significations sous-jacentes, laquelle est favorisée par la réflexion individuelle dans le journal réflexif et par les échanges lors des rencontres. Ces significations, bien qu'issues d'éléments de leur pratique qu'ils connaissaient déjà, peuvent néanmoins alors se développer et se préciser. De plus, la réflexion sur la pratique permet aussi parfois aux praticiens de parvenir à la découverte d'éléments de leur pratique qui sont plus difficiles d'accès parce qu'ils impliquent leur émotivité. Il s'agit alors de prises de conscience de postures, d'attitudes, de gestes qu'ils n'adoptaient pas de façon délibérée, mais plutôt, en partie du moins, de manière inconsciente. Il est parfois possible de retracer les liens entre diverses significations qui ont permis d'accéder à ces éléments inconscients.

La réflexion sur la pratique favorise aussi le développement du caractère unique et original de la pratique originale d'un praticien.

En outre, la réflexion sur la pratique apparaît non pas comme un lieu de la révélation du sens de ce qu'on fait, mais plutôt comme le lieu de la recherche du sens de ce que l'on fait.

Quant à la durée proposée pour cette deuxième partie de la session de réflexion sur la pratique, elle résulte de l'expérience. En effet, il est apparu, lors de la réflexion sur la pratique des trois groupes réflexifs, qu'après huit à neuf semaines de réflexion et de discussion, les praticiens avaient tous suffisamment fait le *tour de leur pratique* pour passer à la phase suivante, qui est la synthèse de la réflexion et le choix d'une expérimentation à réaliser à la deuxième session. En d'autres termes, tous les praticiens ont eu le temps, pendant ces huit ou neuf semaines, de réfléchir sur à peu près tous les éléments de leur pratique et d'en discuter. Ils ont aussi pu poser suffisamment de questions liées à leur pratique pour se concentrer sur ce qu'ils voudraient faire comme expérimentation lors de la deuxième session.

Il est aussi apparu que la durée d'une heure et demie, consacrée à chaque rencontre de réflexion sur la pratique des trois groupes dans la recherche, était suffisante. C'est cette durée qu'on recommande ordinairement pour une séance d'analyse de pratique, et c'est aussi ce à quoi j'arrive comme recommandation pour une séance de partage des réflexions personnelles avec discussions. Pendant cette heure et demie, chacun a habituellement suffisamment de temps pour s'exprimer et la discussion arrive à peu près toujours à terme. Certes, les groupes réflexifs de cette recherche comportaient seulement deux praticiens avec un accompagnateur. Si on augmentait le nombre de membres des groupes, il faudrait peut-être aussi réévaluer la durée du temps à accorder aux rencontres. Notons cependant qu'il faudrait alors respecter les capacités d'attention et de concentration des participants. Dans le cas des rencontres d'une heure et demie, les praticiens sont chaque fois restés concentrés et se sont impliqués dans la réflexion et les discussions. Si les rencontres devaient durer plus longtemps, peut-être alors leur qualité en souffrirait-elle.

Quant à la forme à la fois ordonnée et libre des rencontres, ce choix découle d'observations faites au cours de la session de réflexion sur la pratique des trois groupes réflexifs. Premièrement, cette forme fut employée par deux des groupes, les Groupes 2 et 3, sans que l'accompagnateur en ait fait la suggestion. De plus, cette forme a très bien fonctionné dans ces deux groupes. En effet, au cours de chacune des rencontres, chaque praticien avait le loisir d'exprimer sa réflexion de la semaine, et il restait presque toujours du temps pour le questionnement, la critique et le commentaire de la pensée de l'autre, avec tout ce qui en résulte : une meilleure explicitation de la pensée de chacun, une remise en question ponctuelle et l'échange de nouvelles idées.

Quant aux recommandations portant sur le rôle de l'accompagnateur lors de ces rencontres, elles émanent encore de l'expérience. Ce rôle consiste d'abord à inciter les praticiens à expliciter leur pratique, voire les aider à le faire, parce qu'avant tout, cette mise en discours est le premier but d'une réflexion sur la pratique et qu'elle doit rendre la pratique plus claire. La pratique de l'enseignement au collégial est un phénomène complexe, et chaque praticien d'expérience qui a participé à cette recherche possède un univers de significations et d'actions complexe, aux ramifications multiples. Ainsi, il est nécessaire de s'en faire une représentation la plus claire possible. De plus, l'action est en soi un phénomène qu'il est souvent difficile à mettre en mots. Un petit coup de pouce lors de la narration et de l'explication de ces actions peut parfois être très utile. En fait, les théoriciens de la pratique réflexive considèrent même qu'une partie de l'action reste indicible, mais que ce n'est pas une raison suffisante pour ne pas tenter d'en parler de la façon la plus explicite possible, car en faisant cela, on éclaire cette action — malgré toutes les zones d'ombre qui peuvent rester — et on en tire des apprentissages. De plus, comme les praticiens d'expérience ont appris sur le tas, leurs connaissances pratiques sont-elles en général à la fois riches et désordonnées, et il est fructueux de découvrir ou redécouvrir cette richesse et de mettre en ordre les pratiques qui la composent. Les praticiens ont ainsi l'occasion de se constituer

un répertoire de pratiques le plus complet possible — ce qui pourra être particulièrement utile dans le feu de l'action où il peut être difficile de se rappeler rapidement des connaissances non organisées en répertoire.

Enfin, pour ce qui est de la recommandation de présenter aux praticiens des concepts de la pratique réflexive quand ceux-ci mentionnent pendant les rencontres quelque chose qui y est lié, cela permet aux praticiens, comme on l'a déjà dit à quelques reprises, de faire un apprentissage théorique de ces concepts, mais aussi de reconnaître dans leur pratique les réalités qu'ils désignent. Effectivement, plusieurs de ces concepts nomment précisément ce que les praticiens effectuent dans la pratique de l'enseignement collégial. De plus, comme certains en ont fait la remarque au cours des rencontres, le fait de prendre connaissance de ces concepts et de reconnaître l'usage qu'ils en font déjà les a aidés à discerner les zones de flou et de clarté dans leurs actions.

Il reste à parler du *journal réflexif*, dont on recommande la tenue tout au long de cette partie de la réflexion sur la pratique. Il est suggéré de tenir un journal, comme les praticiens l'ont fait dans cette recherche, afin de réfléchir individuellement et par écrit, en dehors des rencontres, sur un thème de leur choix, et cela chaque semaine. Cet exercice offre l'avantage d'alimenter les rencontres et de favoriser le développement de la pensée personnelle et sa mise en ordre. Dans le calme, le praticien réfléchit sur une partie de sa pratique, ce qui favorise la remémoration, la remise en question et la mise en ordre des idées. Il est à noter que, selon l'expérience de cette recherche, le travail principal de l'accompagnateur en ce qui concerne cette activité serait de s'assurer, à la fin de chaque rencontre, que chaque praticien ait un aperçu des éléments sur lesquels il veut réfléchir au cours de la semaine. Dans le cas où un praticien se trouve dans la confusion, l'accompagnateur peut lui suggérer quelques thèmes pouvant, selon lui, l'amener à clarifier sa réflexion et à la développer. En d'autres termes, l'accompagnateur incite le plus possible les praticiens à réfléchir de façon autonome, tout en s'assurant que la réflexion se poursuive, surtout en cas d'impasse.

Remarque additionnelle

Dans la recherche *Démarche de pratique réflexive au collégial*, on a profité de l'assistance d'un transcripateur qui a écrit les discussions sous forme de comptes rendus intégraux (« verbatims »). Ces comptes rendus ont été remis au fur et à mesure aux praticiens pour qu'ils puissent en faire une lecture et avoir une meilleure conscience de leur propre discours. Il est possible qu'un tel service ne soit pas disponible dans une autre situation de démarche, mais ce ne serait pas grave, à mon avis, puisque la transcription par écrit ne m'apparaît pas absolument nécessaire. En effet, un simple enregistrement des discussions pourrait suffire. Dans cette recherche, la transcription était nécessaire aux fins des travaux du chercheur ; par contre, pour les praticiens, les comptes rendus ont été moins un réel objet d'analyse qu'un aide-mémoire pour les discussions et les propos de leur partenaire de réflexion. Il en découle qu'un enregistrement audio pourrait suffire. En fait, lors de la réflexion sur la pratique du Groupe réflexif 1, l'accompagnateur a d'ailleurs demandé aux deux praticiennes d'analyser les comptes rendus intégraux et leur a proposé une grille d'analyse à cet effet, mais il a abandonné cette pratique à la suite de la recommandation des praticiennes, qui jugeaient que cet exercice prenait trop de temps et n'apportait finalement pas grand-chose. À vrai dire, l'analyse exhaustive apportait davantage de confusion que de clarté. Les praticiens ont en effet beaucoup à dire et savent d'ordinaire facilement reconnaître ce qui est important et ce qui l'est moins dans leurs propos. Il n'est alors pas nécessaire pour eux de tout analyser ce qu'ils ont pu dire dans le détail.

Il faut toutefois garder à l'esprit que, dans le cas où il n'y aurait pas de transcription des discussions, il faudrait alors demander aux praticiens de noter chaque semaine, dans leur journal réflexif, ce qu'ils ont considéré comme important dans les propos de leur partenaire réflexif et dans les discussions. En effet, même si, lors de la réflexion individuelle dans le journal réflexif, la réflexion personnelle des praticiens se développe d'ordinaire assez bien et suit un certain fil,

il pourrait arriver que soient négligées certaines idées lancées par un partenaire ou développées lors des discussions, idées dont certaines pourraient s'avérer utiles lors de l'étape suivante de la session de réflexion sur la pratique, c'est-à-dire l'étape de la synthèse de la réflexion et de la conception d'une expérimentation. Le fait de transcrire les propos importants des discussions dans le journal réflexif, dans le cas où il n'y en aurait pas de comptes rendus intégraux, pourrait d'ailleurs aussi favoriser le développement de la réflexion et de la discussion tout au long de la partie réflexion et discussion sur la pratique.

Partie 3 : Synthèse de la réflexion sur la pratique et conception d'un projet d'expérimentation.

La troisième partie de la session de *réflexion sur la pratique* d'une démarche type de pratique réflexive comprend la *synthèse de la partie réflexion et discussion*, et la *conception d'une expérimentation*. Chacun des praticiens extrait alors, de la partie réflexion et discussion, ses principales valeurs et principes d'action, de même que des questions. Il jette aussi les bases d'un projet d'action à mener lors de la session suivante, en déterminant ce qu'il veut faire et les raisons qui motivent son choix. Autrement dit, c'est à ce moment qu'il précise ce qu'il veut apprendre à propos de sa pratique ou ce qu'il veut y améliorer, à partir de sa réflexion sur sa pratique ; il détermine aussi par quelle action pédagogique pourrait se faire cet apprentissage ou cette amélioration particulière. S'agit-il, par exemple, d'en savoir davantage sur le rapport des étudiants à tel ou tel élément de la discipline ? Ou s'agit-il d'en savoir davantage sur son soi-enseignant en telle ou telle situation de travail ? Le praticien veut-il changer quelque chose dans son attitude au travail ou faire en sorte qu'il existe davantage de congruence entre son action et ses valeurs ? Peu importe. Tout dépend des questions et problèmes de la pratique que la réflexion sur la pratique aura mis en évidence. L'important est alors d'établir un lien entre la réflexion sur la pratique qui s'achève et l'action à venir.

Cette troisième partie pourrait durer de quatre à cinq semaines, comme ce fut le cas pour les trois groupes réflexifs dans cette recherche, ce qui fait un total de 15 semaines pour les trois parties de la réflexion sur la pratique, soit la durée d'une session au collégial.

Remarques additionnelles

Au cours des démarches de cette recherche, seulement deux praticiens sur six ont accordé beaucoup d'attention à la conception d'un réseau de concepts. Les autres se sont plutôt concentrés sur la mise en lumière de principes, de questions et problèmes de leur pratique. Faut-il en conclure que l'exercice du réseau de concepts soit secondaire ? Certains pourraient le croire, mais je ferai plutôt l'hypothèse que cet exercice est particulièrement approprié à certains individus dont la réflexion est plus conceptuelle et abstraite que d'autres. C'est du moins ce qui fut le cas dans cette recherche. Cela reste cependant à vérifier à plus grande échelle, avec un plus grand nombre de praticiens. Pour ce qui est de la démarche type, je suggère donc que l'exercice du réseau de concepts soit proposé aux praticiens sans qu'il soit obligatoire, et qu'on les informe que l'exercice offre l'avantage de donner une représentation de l'ensemble de la pratique et d'en faciliter la mise en ordre.

Par ailleurs, la mise en relief de principes et valeurs de sa pratique à partir de l'exercice de réflexion sur la pratique et des discussions à son sujet est fondamentale, car ces principes et valeurs pourront directement servir, lors de la seconde session, à la production d'un schéma de réflexion sur l'action. Quant au relevé de questions et problèmes de sa pratique, il est aussi primordial, car il sert souvent de base au projet d'expérimentation.

Donc, en résumé, un praticien fait de la réflexion sur sa pratique, parce qu'il veut :

- se remémorer des faits et des significations de sa pratique ;
- préciser ces significations et développer leur portée ;

- prendre conscience d'attitudes, de postures, de gestes, de significations qui restaient jusque-là inconscients, en partie du moins ;
- connaître l'état de sa pratique réflexive et en apprendre les principaux concepts ;
- mieux juger du degré de clarté et des zones de flou de ses actions pédagogiques ;
- découvrir des questions et problèmes importants de sa pratique ;
- développer le caractère unique et original de sa pratique ;
- concevoir une expérience pédagogique et réflexive qui lui permette de répondre à certaines questions de sa pratique et de régler certains problèmes.

Pour arriver à cela :

- Il réfléchit individuellement, par écrit, dans un journal réflexif de façon hebdomadaire, pendant huit à neuf semaines.
- Il participe à des rencontres hebdomadaires du groupe réflexif où il partage ses réflexions personnelles avec un collègue et discute avec lui de ces réflexions ou d'autres parties de la pratique.
- Pendant ces rencontres, les praticiens s'écoutent mutuellement et réagissent aux propos des autres, en les questionnant et en les commentant, alors que l'accompagnateur les incite à expliciter leur pensée.
- L'accompagnateur offre aussi aux praticiens une formation sur les concepts et les théories de la pratique réflexive. Aussi, il souligne au passage ce qui, dans les propos des praticiens, s'apparente à des concepts et théories de la pratique réflexive, il présente alors ces concepts et théories, en insistant sur leur lien avec les propos des praticiens.
- Le praticien dégage de sa réflexion et de ses discussions les principaux questionnements, valeurs et principes de sa pratique, et il conçoit un projet d'expérimentation pour la session suivante.
- Il peut aussi, s'il en sent le besoin, concevoir un réseau des principaux concepts et questionnements de sa pratique.

Le praticien fait tout cela parce que :

- La pratique de l'enseignement au collégial est un phénomène complexe.

- Il existe, dans sa pratique, nombre de gestes et de significations qu'il n'a jamais pris le temps de se remémorer, de préciser, de mettre en perspective et d'ordonner.
- Il existe, dans sa pratique, des attitudes, des postures, des gestes et des significations, qui lui sont tout à fait ou en partie inconnus et qui peuvent perturber son action sans qu'il s'en aperçoive.
- Il possède déjà une pratique réflexive, plus ou moins complète et efficace.
- Il existe, dans sa pratique, des zones floues qu'il aimerait éclaircir, des questions auxquelles il aimerait répondre, des problèmes auxquels il voudrait donner des solutions.
- Il y a dans la pratique des praticiens des actions claires et efficaces dont on pourrait tirer meilleur profit.
- Sa pratique et son style sont originaux ; il tient à les expliciter, à les mettre en évidence et à développer leur caractère unique.

Session 2, session de réflexion dans et sur l'action

La deuxième session d'une démarche type, session de *réflexion dans et sur l'action*, pourrait comprendre deux grandes parties : 1) *expérience pédagogique avec canevas de réflexion sur l'action* ; 2) *exercice, effectué pendant toute la session, de réflexion avant, pendant et après l'action de chaque semaine de cours*, exercice pendant lequel le praticien doit porter une attention particulière à la réflexion dans le feu de l'action et à la réflexion sur la réflexion dans le feu de l'action (réflexion sur la réflexion-dans-l'action). La partie 1 comprendrait les quatre opérations suivantes : 1.1) préparation d'une expérience pédagogique et conception d'un canevas de réflexion avant l'action ; 1.2) retour sur le canevas de réflexion avant l'action ; 1.3) expérimentation ; 1.4) retour après l'action sur le canevas de réflexion avant l'action.

Partie 1 : *Expérience pédagogique avec canevas de réflexion sur l'action*

1.1) La première opération de la partie 1 de la session de *réflexion dans et sur l'action* (qui est aussi la toute première partie de la session comme telle) a lieu avant que commence la session. Le praticien détermine alors plus précisément l'action pédagogique par laquelle il veut tenter de réaliser le projet d'apprentissage ou d'amélioration conçu à la fin de session de réflexion sur la pratique, et il l'intègre à son plan de cours, en tenant compte, bien sûr, des finalités du cours. Le lieu de l'action est un cours, et un cours comprend des finalités auxquelles doivent mener les activités d'enseignement et d'apprentissage. Il est donc important que les activités liées au projet d'expérimentation participent d'une certaine façon à l'atteinte des buts du cours. Cette action peut s'étendre pendant tout le cours ou ne durer que quelques semaines. Il est cependant important que sa durée soit suffisamment importante pour que l'action soit de longue durée, soit quatre ou cinq semaines, de manière à permettre *l'acquisition d'une vision de l'action dans son entier et dans ses parties*, ce qu'on considère comme un *résultat à atteindre dans cette deuxième session de la démarche*. L'acquisition de cette vision dépend directement de la conception, avant l'action, d'un canevas de réflexion sur l'action, canevas que le praticien ajuste pendant le déroulement de l'action et qu'il réaménage à la fin, après l'action. Il prépare ce canevas en tentant de placer dans une séquence les différentes parties de l'action qui concourent à la réalisation de l'action en entier. De plus, il définit chacune de ces étapes à l'aide des concepts de variables gouvernantes, stratégies et résultats visés, qui désignent les trois parties d'une action. *Ces concepts facilitent l'exercice de la double boucle d'apprentissage, mode de réflexion, d'interrogation et d'analyse dont on veut faire développer l'utilisation par les praticiens*. Cela constitue donc un autre résultat à atteindre lors de la session 2 (voir la section 4.1.9).

Le praticien tente aussi d'intégrer aux variables gouvernantes les principaux éléments de sa synthèse de sa réflexion sur sa pratique, qui comprennent des principes d'action, des valeurs et des connaissances des constituants de la pratique, qu'il a repérés lors de sa réflexion sur sa pratique. *L'intégration de ces éléments devrait faire en sorte que l'action à venir corresponde réellement à ce que veut*

faire le praticien, et devrait aussi permettre de vérifier le degré d'exactitude de ses principes (Argyris, 1980, p. 124). *Autrement dit, l'intégration de ces éléments devrait contribuer à donner de la congruence à la pratique ou à l'augmenter*, résultat que vise à produire la démarche dans son ensemble (voir la section 2.4.3). Le praticien peut aussi intégrer au canevas, si cela lui convient, son projet de connaissance ou d'amélioration de sa pratique, ou tout au moins l'écrire au bas du canevas, affaire de maintenir constamment un lien entre ce projet pendant le déroulement de l'action et ainsi de se rappeler toujours qu'il est en processus d'expérimentation, comme un chercheur.

En d'autres termes, l'expérience comprend nécessairement une ou des activités à faire avec les étudiants ou à leur faire faire. Ces activités (ou stratégies) doivent engendrer des résultats dont le praticien tente de vérifier l'atteinte. Il essaie, de plus, de déterminer pourquoi il convient de faire ou de faire faire ces activités (il précise les raisons, les variables gouvernantes de ces activités). Il tente aussi d'ordonner ces activités en fonction de l'atteinte du but final de l'action de longue durée, ce qui correspond à une tentative de prévision de l'action, opération intellectuelle importante de ce qu'on appelle la réflexion avant l'action. Ainsi, se prépare-t-il à acquérir une vision la plus complète et la plus objective possible de l'action.

En outre, le praticien intègre à son canevas ses valeurs, principes et connaissances, de façon à les inclure dans son expérimentation et à rapprocher l'action de lui-même ; ce rapprochement est lui aussi un but à atteindre. Le praticien peut alors vérifier la pertinence de son action, ce qui contribue à la congruence de sa pratique, autre résultat visé lors d'une démarche de pratique réflexive.

De plus, le praticien choisit cette action en fonction de ce qu'il veut savoir à propos de sa pratique ou de ce qu'il veut améliorer en elle, et il indique cette volonté de connaissance ou d'amélioration sur son canevas. Il le fait parce que, d'une part, la pratique réflexive vise l'amélioration continue de la pratique et l'augmentation

des connaissances du praticien, et que, d'autre part, elle encourage le praticien qui veut apprendre ou s'améliorer à se livrer dans son travail à des expérimentations à la manière d'un chercheur. D'ailleurs, comme le remarquent Lafortune, Deaudelin et Deslandes à propos des travaux d'Yves St-Arnaud, qui a introduit au Québec la pensée de Donald Schön, le praticien réflexif est, selon St-Arnaud, un praticien professionnel qui utilise dans sa pratique une méthode qui s'apparente à celle du scientifique et qui comporte trois étapes : la reconnaissance de la situation à changer, la collecte des données et l'analyse de l'efficacité de son action (2001). Or, dans le cas de la démarche type, il ne s'agit pas nécessairement d'une situation à changer, mais plutôt de répondre à une question ou de réaliser un projet quelconque d'amélioration, au moyen d'une situation d'expérimentation au cours de laquelle le praticien collecte des données et vérifie l'efficacité de son action, à l'aide de son canevas, par l'exercice de la double boucle d'apprentissage.

1.2) La deuxième opération de la partie 1 de la session de *réflexion dans et sur l'action* a lieu au début de la session. Le praticien présente alors aux autres membres du groupe réflexif (c'est-à-dire l'autre praticien et l'accompagnateur), son canevas de réflexion sur l'action, appelé ici canevas de réflexion avant l'action, car il s'agit alors d'une action à venir. Le ou les collègues de réflexion (le groupe peut comporter plus de deux praticiens) et l'accompagnateur peuvent alors poser des questions au praticien à ce sujet et l'aider à prédire le déroulement réel de l'action.

1.3) La troisième opération de cette partie de la session de réflexion dans et sur l'action est l'expérimentation de l'action. Pendant celle-ci, le praticien dirige l'action à l'aide de son canevas de réflexion avant l'action, il observe ce qui se passe, s'ouvre à la réflexion dans le feu de l'action, laquelle est favorisée par sa prédiction de son déroulement réel. Il peut exister des différences entre ce qu'il a prévu qu'il se passerait et ce qui se passe réellement, et cette différence se manifeste plus nettement quand le praticien a pris la peine de prédire ce qui se déroulerait. À l'occasion de cette réflexion-dans-l'action, le praticien peut remanier

l'action en cours s'il en a l'idée, tenter quelque chose, adopter une autre stratégie sur-le-champ. Il peut aussi poursuivre l'action sans la changer et reporter l'analyse et l'ajustement du canevas à un moment ultérieur, c'est-à-dire lors d'une période de réflexion en dehors du feu de l'action. L'important est d'exercer la double boucle d'apprentissage et de noter ce qui se produit par rapport à ce que le praticien voulait plus particulièrement apprendre ou améliorer à propos de sa pratique.

1.4) La quatrième opération de cette partie de la session de réflexion dans et sur l'action consiste à revenir, après l'action, sur le canevas de réflexion avant l'action, canevas qui a pu être modifié tout au long du déroulement de l'action par l'exercice de la double boucle d'apprentissage. Le praticien le réaménage alors pour qu'il rende compte le mieux possible de ce qui s'est réellement passé. Cette partie de la session devrait aussi l'aider à acquérir une *vision de l'action dans ses trois constituantes* et renforcer le *lien du praticien avec ce qu'il fait*.

Partie 2 : Exercice, effectué pendant toute la session, de réflexion avant, pendant et après l'action de chaque semaine de cours

On veut aussi, pendant cette deuxième session, faire acquérir ou augmenter *l'habitude de réfléchir sur l'action de façon constante et suivie*, autre caractéristique importante du praticien réflexif. Or, comme l'acquisition et le développement de cette habitude peuvent prendre plusieurs semaines, il est important de recommander à chacun des praticiens dès la première semaine de la deuxième session de préparer chacune de ses semaines de cours en se demandant ce qu'il fera ou fera faire aux élèves, pourquoi il emploiera telle stratégie plutôt que telle autre, et ce qu'il vise à atteindre comme résultat. Ce travail se nomme réflexion avant une action courte. Pendant cette action courte, l'accompagnateur lui demande d'être particulièrement attentif à sa réflexion dans le feu de l'action (ce que Schön appelle le « thinking-in-action » ou le « thinking on your feet » et qu'on traduit par la réflexion-dans-l'action). Peut-être à ce moment pourrait-il lui arriver quelque chose de semblable à ce qu'on a noté à propos de P3, c'est-à-dire se

remémorer dans le feu de l'action quelque signification abordée lors de la réflexion sur la pratique et faire immédiatement une association d'idées. Par la suite, lors de sa réflexion sur la réflexion-dans-l'action, le praticien peut, comme l'a fait P3, revenir sur ces significations, faire d'autres associations et effectuer un certain classement de ses idées, en commençant ainsi à établir son *répertoire de pratique*, un regroupement de gestes et de significations qui s'apparentent et peuvent lui être utile en des situations semblables ou différentes. Ce travail, recommandé en pratique réflexive, relève de la *réflexion sur le système d'actions*.

En résumé, l'opération qu'effectue le praticien, de façon générale, pendant toute la deuxième session, est l'exercice de la réflexion avant, pendant et après l'action courte. Il le fait en portant particulièrement attention à la réflexion dans le feu de l'action et à la réflexion sur la réflexion-dans-l'action. Il doit aussi rester attentif à ce qu'il se remémore de la réflexion sur la pratique de la session antérieure. Il doit préparer ses cours à l'aide des concepts de variable gouvernante, de stratégie et de résultat visé. Ainsi, développe-t-il *l'habitude de réfléchir de façon constante et suivie, c'est-à-dire une pratique réflexive régulière*. De même, il renforce aussi le lien entre le contenu de la réflexion sur la pratique et la réflexion dans et sur l'action, ce qui facilite l'utilisation de ce contenu dans l'action. Et il acquiert et développe l'habitude de réfléchir sur les trois parties d'une action, ce qui l'incite à objectiver toute action et consolide le lien entre son soi-praticien, ce qu'il fait et les résultats qui sont atteints. Cette consolidation du lien lui permet de développer ce qu'Argyris nomme l'*exactitude*, c'est-à-dire « le degré avec lequel l'acteur atteint les objectifs visés, sans conséquence non voulue et non reconnue. » (Argyris, 1980, p. 124).

Session 3, session de théorisation de l'action et de sa pratique

La troisième session d'une démarche type, session de *retour sur la réflexion sur la pratique et sur la réflexion dans et sur l'action, et de théorisation de l'action et de la pratique*, pourrait comprendre les trois opérations suivantes : 1) *retour sur le*

canevas de réflexion sur l'action mis à jour lors de l'expérimentation, avec reprise s'il y a lieu de l'expérimentation et théorisation de l'action; 2) retour sur le projet d'apprentissage ou d'amélioration de la pratique et réalisation d'une synthèse de la pratique ; 3) théorisation de la pratique.

Partie 1 : Retour sur le canevas de réflexion sur l'action mis à jour lors de l'expérimentation, avec reprise s'il y a lieu de l'expérimentation et théorisation de l'action

La première opération de la session 3 consiste à effectuer un retour sur le canevas de réflexion sur l'action auquel le praticien est parvenu lors de la session de réflexion dans et sur l'action. Le praticien pose alors un jugement sur ce canevas et décide s'il veut expérimenter l'action à nouveau pendant la session qui commence. Cette opération a donc lieu avant le début de la session, car si le praticien veut effectivement expérimenter l'action une deuxième fois, il doit l'annoncer dans son plan de cours. En fait, le but à atteindre est une *théorisation complète d'une action*, comprenant une définition précise de ses parties selon un agencement raisonné des principes, stratégies et résultats visés de chacune de ces parties, de même qu'un ordre séquentiel de ces parties qui permette de parvenir à la réalisation finale de l'action. Si une telle théorisation est accomplie, alors le résultat est atteint. Dans ce cas, le praticien peut expérimenter à nouveau l'action s'il le veut pour en confirmer le résultat et peut-être améliorer encore son canevas. Pour ma part, je suggère qu'on lui laisse le soin de choisir de répéter ou non l'expérimentation, puisqu'il peut être avantageux qu'il ne refasse pas l'action et se consacre presque entièrement, à la session 3, à la conception d'une *théorisation de sa pratique*, but ultime de la démarche dont P6 a fourni un exemple dans cette recherche. Dans le cas où la théorisation de l'action resterait incomplète, je recommanderais que le praticien recommence son action et retravaille son canevas pour parvenir à une théorisation plus complète. C'est ce qu'a fait P5, et il a vraiment apprécié d'être parvenu à une vision plus claire et plus complète d'une action longue et réussie. Certes, on se doit de dire, en accord avec l'épistémologie faillible de la pratique

réflexive, qu'une telle théorisation, quelle qu'en soit le degré d'exactitude, n'est jamais tout à fait définitive, attendu que quelque chose peut toujours changer dans l'action, mais elle constitue néanmoins un instrument pédagogique et réflexif de premier ordre, que le praticien peut utiliser dans l'avenir non seulement pour effectuer une action semblable, mais aussi pour préparer, à partir de ce canevas de référence, un autre canevas de réflexion sur l'action pour une action d'un autre genre.

Partie 2 : Retour sur le projet d'apprentissage ou d'amélioration de la pratique et réalisation d'une synthèse de la pratique

La deuxième opération de la session 3 est un retour sur les valeurs, principes d'action et questionnements que le praticien a relevés lors de la réflexion sur la pratique ; il revient aussi sur le projet d'apprentissage ou d'amélioration de la pratique. Ce retour sur ces éléments est l'occasion de se demander ce qui s'est passé. Ses valeurs ont-elles changé ? Quand, comment et pourquoi ? D'autres sont-elles apparues ? Quand, comment et pourquoi ? Ses principes d'action se sont-ils confirmés ? Quand, comment et pourquoi ? D'autres sont-ils apparus ? Quand, comment et pourquoi ? À quelles questions a-t-il répondu ? Quand, comment et pourquoi ? Quelles autres questions se posent à ce moment ? Quelle amélioration a-t-il réalisée dans sa pratique ? Quand, comment et pourquoi ? Quelle autre amélioration souhaiterait-il ?

Le praticien prend note des réponses à ces questions et construit une *synthèse de sa pratique*. Cette pratique comprend des valeurs, des principes d'action et des questions. Elle comporte aussi des connaissances sur les étudiants, le contexte pédagogique, la discipline et le soi-enseignant. Lors de cette recherche, j'ai demandé à la session 1 à deux praticiennes de se livrer à une analyse détaillée du contenu de leur réflexion sur la pratique dans le but de commencer un classement de ce qu'elle comportait, classement qui aurait pu mener à la constitution d'une analyse détaillée de leur pratique. Or, elles se sont montrées réfractaires à un tel

exercice, qui est, à leur avis, trop long et non nécessaire. J'ai aussi demandé à tous les praticiens, au début de la session 3, de revenir sur tout le contenu de leur réflexion sur la pratique à l'aide de questions, et là encore, tous ont jugé ce travail trop long et non nécessaire. Je ne peux donc recommander que les praticiens, dans une démarche type, procèdent à une analyse détaillée de leur pratique. Toutefois, il serait approprié de noter le principal de cette pratique, à ce moment de la démarche, d'autant plus que cette tâche n'est pas lourde. Ce faisant, le praticien *effectue une certaine mise à jour de ce qu'il connaît, de ce qu'il valorise et des questions qu'il se pose*. Justement, la pratique réflexive invite le praticien à mettre à jour son expertise le plus régulièrement possible, à rendre compte du développement de son savoir professionnel et de la modification des savoirs pratiques (Boutet, 2004). Cette partie de la démarche paraît être un moment approprié pour faire cette mise au point. Ainsi, cette synthèse minimale sur les valeurs, principes d'action, connaissances et questions du praticien deviendrait un instrument de base qui lui rappellerait que la pratique est un phénomène changeant et qu'il doit continuer de la mettre à jour, même après la fin la démarche.

De plus, comme les changements constatés se produisent à la suite d'une expérimentation particulière, l'exercice de courte synthèse est tout à fait approprié pour rappeler au praticien qu'il convient dans l'exercice de sa profession de se livrer de façon régulière à des expérimentations, utilisant, comme le dit St-Arnaud, une méthode qui s'apparente à celle du scientifique (1992). Schön, pour sa part, dit même que lorsqu'un professionnel fait preuve de talent artistique du professionnel (*professionnal artistry*), « [i]l se conduit plus comme un chercheur qui essaie de modeler un système d'expert que comme l'expert dont le comportement est modelé » (1987, p. 35-36). Dans le même texte, Schön affirme que le talent artistique du professionnel renvoie « aux sortes de compétences que manifestent parfois les praticiens dans des situations de pratique uniques, incertaines et conflictuelles » (*ibid* p. 22). Selon Schön, le professionnel compétent possède donc la capacité d'expérimenter de façon structurée, comme un scientifique, dans le feu de l'action. Il est bon, à ce point de la démarche, d'attirer l'attention du praticien

sur cette capacité et de lui rappeler que plus il expérimentera de façon structurée, comme il l'a fait au cours de cette démarche, dans l'exercice futur de sa pratique, plus il pourra développer ce talent artistique professionnel et son efficacité ; il pourra ainsi les mettre à profit même dans les situations imprévues, voire incertaines et conflictuelles.

Partie 3 : *Théorisation de la pratique*

La troisième opération de la session 3 est une *théorisation de la pratique*. P6 en fournit un exemple complet dans cette recherche. Aussi, reprend-on ici la structure qu'elle lui a donnée. Cette théorisation se résume ainsi : une fois que le praticien a fait l'expérience d'une pratique réflexive à l'occasion d'une action ancrée dans la réflexion sur sa pratique et qu'il a expérimenté à nouveau, si nécessaire, cette action, pour parvenir à une théorisation complète de cette action, il réorganise alors théoriquement l'ensemble sa pratique. Il procède à cette réorganisation en fonction des paramètres de l'action, des variables gouvernantes (qui sont les grandes finalités de sa pratique) et des principes qui orientent le choix de stratégies appropriées à la production de résultats observables ou non.

Une fois parvenu à une telle théorisation de sa pratique, le praticien est alors doté d'un instrument de travail qui l'aide à être en *congruence* — en accord — avec ce qu'il fait, et à évaluer, au fur et à mesure et de façon pragmatique, les résultats de ce qu'il fait. Une pratique, en effet, n'est jamais fixe. Un praticien peut toujours découvrir d'autres finalités à son action et changer d'idée. L'important est qu'il exerce toujours la double boucle d'apprentissage et qu'il continue d'apprendre, à partir de ses observations, sur ses stratégies et ses principes, valeurs ou finalités. En d'autres termes, la théorisation devrait l'aider à toujours établir un rapport entre ce qu'il fait, les raisons pour lesquelles il le fait et les résultats que ce qu'il fait donnent ou devraient donner.

Les composantes de la *théorisation de la pratique* sont au nombre de quatre : *finalités d'application, principes, stratégies et compétences vérifiables*.

Les *finalités d'application* sont en fait de grands principes et orientations à partir desquels le praticien veut désormais orienter tout son enseignement. Relevées ou découvertes en tout ou en partie lors de la réflexion sur la pratique, puis mises en action en tout ou en partie lors des deux premières sessions de la démarche, elles sont lors de la théorisation précisées et ordonnées.

Les *principes* sont en fait des principes d'action, en ce sens qu'ils orientent les finalités en fonction d'une action à effectuer avec les étudiants. Ils tiennent compte de la discipline et de ses difficultés particulières pour les étudiants, des capacités et particularités des étudiants, ainsi que du contexte pédagogique, y compris la définition des cours par compétences.

Les *stratégies* déterminent plus précisément ce que le praticien prévoit de faire et de faire faire aux étudiants pour que ces principes se manifestent de façon concrète.

Les *compétences vérifiables* correspondent aux résultats qui sont conçus et formulés de manière que non seulement le praticien mais aussi les étudiants eux-mêmes puissent en vérifier l'atteinte, chaque fois que cela est possible, afin que tous suivent la progression vers l'atteinte de la compétence finale du cours.

Il apparaît alors possible d'affirmer, de cette *théorisation de la pratique*, qu'elle est : *complète*, car les finalités d'application tiennent compte de l'ensemble de la pratique, (les étudiants, la discipline, le contexte pédagogique et soi-même enseignant) ; qu'elle est *réflexive*, car elle est organisée de manière à favoriser l'exercice de la double boucle d'apprentissage pendant la conduite de toute action, de même que la réflexion des étudiants sur leur apprentissage ; et *congruente*, en ce sens qu'elle contribue à l'accord du praticien avec ce qu'il pense et avec la situation. Comme on l'a dit précédemment à propos du travail de P6, cette théorisation est un instrument réflexif qui organise, en fait, les trois relations

impliquées dans le travail d'enseignant au collégial, soit la relation d'enseignement, entre l'enseignant et les étudiants ; la relation didactique, entre l'enseignant et la matière à enseigner ; et la relation d'apprentissage, entre l'étudiant et la matière à apprendre (Étude du Comité paritaire, p. 27). Cet instrument réflexif peut même tenir compte de la relation interdisciplinaire, entre une discipline et les autres.

SCHÉMA INTÉGRATEUR D'UNE DÉMARCHE TYPE

| SESSION 1 | SESSION 2 | SESSION 3 |
|--|---|--|
| RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE | RÉFLEXION DANS ET SUR L'ACTION | THÉORISATION DE L'ACTION ET DE LA PRATIQUE |
| 1) Formation aux concepts de la pratique réflexive appropriés à l'enseignement collégial | 1) Expérience pédagogique avec canevas de réflexion sur l'action 1.1) Préparation d'une expérience pédagogique et conception d'un canevas de réflexion avant l'action 1.2) Retour sur le canevas de réflexion avant l'action 1.3) Expérimentation 1.4) Retour après l'action sur le canevas de réflexion avant l'action | 1) Retour sur le canevas de réflexion sur l'action mis à jour lors de l'expérimentation, avec reprise s'il y a lieu de l'expérimentation et théorisation de l'action |
| 2) Réflexion individuelle et échange sur la pratique (« faire le tour de la pratique ») | 2) Exercice, effectué pendant toute la session, de réflexion avant, pendant et après l'action de chaque semaine de cours | 2) Retour sur le projet d'apprentissage ou d'amélioration de la pratique et réalisation d'une synthèse de la pratique |

| | | |
|---|--|--------------------------------|
| | (attention particulière donnée à la réflexion dans le feu de l'action et à la réflexion sur la réflexion dans le feu de l'action, c'est-à-dire une réflexion-sur la réflexion-dans-l'action) | |
| 3) Synthèse de la réflexion sur la pratique et conception d'un projet d'expérimentation | | 3) Théorisation de la pratique |

Les obstacles

Les questions de recherche comprennent une dernière question, relative aux obstacles potentiels au développement de la pratique réflexive dans le réseau collégial. Plus exactement, le libellé de la question était : *Qu'apprend-on plus spécifiquement à propos des obstacles au développement de la pratique réflexive dans les collèges ?*

Dans la problématique, on mentionne en effet qu'il pourrait exister des obstacles au développement de la pratique réflexive dans le réseau collégial. Ces obstacles seraient au nombre de cinq. Le premier est l'inexistence, depuis la mise sur pied du réseau collégial, d'un espace réflexif organisé pour tous. Cela revient à dire que depuis quarante ans, le réseau fonctionne sans bénéficier d'un tel espace et qu'on pourrait se demander pourquoi il serait soudainement nécessaire. Le deuxième obstacle concerne l'offre très limitée, jusqu'à maintenant, de formation en pratique réflexive dans la formation continue, offre qui se résume en fait à un cours dans le cadre d'un programme pour nouveaux enseignants. Jusqu'à maintenant, le message lancé par la formation continue en matière de pratique réflexive serait que c'est un phénomène nouveau, destiné aux nouveaux enseignants. Le troisième obstacle est l'existence d'une contradiction entre le discours des autorités et leur action en ce

qui concerne la réflexion pratique : le discours indique une volonté de favoriser le développement réflexif du praticien, tandis que l'action démontre, comme lors de l'instauration de la réforme, que l'opinion des praticiens est peu considérée. Le quatrième obstacle se situe du côté des praticiens, soit l'absence d'une formation de base qui leur permettrait d'analyser réellement leur pratique, ce qui laisse présumer qu'ils n'ont pas l'habitude de le faire et qu'ils pourraient éventuellement résister à le faire. Le cinquième et dernier obstacle potentiel est la résistance potentielle au travail en groupe et au partage qu'implique la pratique réflexive, puisque les praticiens adhèrent en large majorité à une culture individualiste plutôt que collaborative.

Il est maintenant temps de revenir sur chacun de ces obstacles à la lumière des résultats de cette recherche. D'abord, pour ce qui est du premier obstacle, soit l'inexistence au collégial d'un espace réflexif organisé pour tous, on peut se demander ce que ce fait révèle du milieu. Il peut supposer qu'on n'a simplement jamais sérieusement considéré la réflexion comme une partie intégrante du métier de l'enseignement. Si tel est le cas, cette erreur doit être corrigée. En fait, enseigner au collégial implique nécessairement qu'on réfléchisse avant, pendant et après l'action. On peut ne pas le faire de façon délibérée et méthodique, mais on le fait de toute façon, du moins de temps à autre. La pratique réflexive ne vise en fait qu'à faire le meilleur usage possible de cette réflexion afin d'en récolter le plus de fruits possible. Il est aussi à noter qu'il est de plus en plus usuel, dans les regroupements professionnels comme les firmes d'avocats ou de comptables, de consacrer chaque semaine une période de temps au retour sur les événements importants de la semaine, affaire de mettre en commun les faits, mais aussi ce que chacun en a pensé et les actions qu'il a posées. Ainsi, chacun peut-il apprendre de l'expérience de l'autre et aussi l'aider par le partage de ses réflexions et de son expérience. Serait-ce donc qu'au collégial, on a l'impression de ne pas avoir besoin d'un tel partage ? La pratique est-elle si simple que chacun puisse au fur et à mesure régler seul tous ses problèmes ? En fait, le monde est de plus en plus complexe, et il existe de moins en moins de réponses toutes faites qui valent pour tous les

problèmes. Par contre, les situations professionnelles se ressemblent, et la solution que l'un a appliquée pour résoudre un problème dans une situation peut être utile à un de ses collègues placé dans une autre situation, même s'il y a des différences entre les deux contextes. C'est ce qu'on appelle l'analogie. Certes, dans ces échanges entre collègues, chaque professionnel reste seul maître à bord de sa pratique et seul décideur, mais il n'en reste pas moins que les échanges donnent l'occasion de construire un bagage de savoir expérientiel plus large, auquel chacun peut toujours puiser et faire référence.

Le deuxième obstacle concerne l'offre de formation en pratique réflexive dans la formation continue, qui est restée jusqu'à maintenant très limitée et se résume en fait à un cours dans le cadre d'un programme pour nouveaux enseignants. On peut se demander, à ce sujet, si l'on considère vraiment que la pratique réflexive n'est qu'un phénomène nouveau destiné uniquement aux nouveaux enseignants. Si tel est le cas, évidemment, là encore, il y a erreur. La preuve en est toute cette recherche, qui montre bien que le praticien d'expérience qui a appris sur le tas et dont l'univers de significations et d'actions est déjà très développé a beaucoup à dire et à organiser, et que la pratique réflexive lui permet de le faire.

Le troisième obstacle est l'existence d'une contradiction entre le discours des autorités et leur action en ce qui concerne la réflexion pratique. Si on reformule cet obstacle selon le langage de la pratique réflexive, il s'agit d'un problème d'écart entre la théorie professée et la théorie-en-usage, et c'est justement ce à quoi, entre autres, la pratique réflexive cherche à remédier. En d'autres termes, acquérir et développer une pratique réflexive sont une affaire individuelle mais aussi collective, et dans un système d'éducation, il va de soi que la pratique des individus dans des postes d'autorité doit elle aussi être réflexive. Il est vrai qu'on peut se tromper, puisque l'approche réflexive ne génère qu'une connaissance faillible, mais une action des autorités qui implique l'action de tous les praticiens sur le terrain doit être justifiée, expliquée, voire discutée, sans quoi les acteurs du

système sont prisonniers d'un jeu du pouvoir et de cachotterie qui n'a rien à voir avec une pratique réflexive, voire avec une pratique professionnelle.

Le quatrième obstacle est l'absence d'une formation de base, chez les praticiens d'expérience, qui leur permettrait d'analyser leur pratique, ce qui laisse présumer qu'ils n'ont pas l'habitude de le faire et qu'ils pourraient éventuellement résister à le faire. À ce propos, les résultats de cette recherche montrent plutôt que le manque de formation en analyse de pratique, loin de constituer un obstacle au développement d'une pratique réflexive, peut se révéler être un stimulant. En effet, il est arrivé fréquemment que l'un ou l'autre des praticiens s'étonne de constater qu'il se livrait déjà à telle ou telle opération réflexive. Mettre le nom d'un concept sur une opération qu'on fait déjà apporte alors beaucoup de satisfaction. La même chose se produit lorsqu'un praticien prend connaissance qu'une action qu'il fait lui-même a déjà été expliquée par quelqu'un d'autre après avoir été constatée chez nombre de professionnels de grande renommée. C'est ce qui arrive souvent à un praticien qui effectue une démarche de pratique réflexive, car il réalise qu'il exerce déjà dans son travail certaines opérations qu'elle recommande — par exemple la réflexion-dans-l'action et la réflexion sur l'action —, et qu'il est, comme tout professionnel de qualité, en quête de congruence. Certes, on peut dire que les enseignants qui ont participé à cette recherche étaient déjà intéressés à réfléchir sur leur pratique avant de s'engager dans la démarche. Mais on peut supposer qu'il suffirait de donner de l'information à tous les enseignants d'expérience à propos de la pratique réflexive pour qu'un grand nombre d'entre eux se sentent eux aussi intéressés par une telle démarche. Il faudrait alors leur donner le temps de s'y livrer, problème qui est lié aux obstacles 2 et 3, à savoir le nombre limité d'organisation de démarches et le manque d'engagement réel des autorités envers l'approche réflexive dans l'éducation.

Le cinquième obstacle concerne la résistance potentielle au travail en groupe et au partage qu'implique la pratique réflexive, résistance que laisse présumer l'adhésion d'une large majorité des praticiens à une culture individualiste plutôt que

collaborative. Les résultats de cette recherche indiquent que, pour les six praticiens qui y ont participé, cet obstacle n'existe tout simplement pas. En fait, pour être plus précis, il faut dire que certains, parmi les six P, avouent s'être comportés de façon individualiste au cours de leur expérience antérieure, mais ils ont précisé que ce n'est pas ce qu'ils voulaient et que ce sont plutôt les circonstances qui les ont poussés à agir ainsi. Ainsi, de façon générale, les praticiens reconnaissent l'existence d'un individualisme dans les collèges, mais ils affirment aussi que cet individualisme les dérange. Ils le perçoivent, en partie du moins, comme étant responsable du manque de communication entre les enseignants; tous les praticiens ont d'ailleurs, à un moment ou à un autre de leur démarche, déploré ce fait, et certains ont même déclaré en souffrir personnellement. Certes, on ne peut nier qu'il existe encore un certain individualisme dans les collèges, du moins de l'avis des six praticiens en démarche, mais il faut du même coup admettre qu'il y a aussi une volonté de le renverser, du moins chez ces six praticiens, et sans doute aussi chez bien d'autres. D'ailleurs, de nombreuses fois, au cours de leur démarche, les praticiens se sont déclarés contents, voire privilégiés, d'avoir eu l'occasion de mettre en commun ce qu'ils pensaient et faisaient. En fait, on a pu constater, dès la première session des démarches, session de *réflexion sur sa pratique*, que les praticiens aiment *partager* leurs expériences et leurs idées, et que le *respect* de l'autre et de sa différence va de soi et est obtenu assez facilement. Plus exactement, chez la très grande majorité des praticiens, le respect de l'autonomie et de l'originalité de la pratique et de la quête de l'autre existe d'emblée, et l'accompagnateur n'a même pas eu besoin d'aborder le sujet. Il est clair pour tous que chacun possède déjà sa pratique personnelle, ses idées, ses stratégies et ses difficultés, et qu'une démarche réflexive est d'abord une démarche personnelle de réflexion et d'amélioration de sa pratique. Ils ont considéré que le fait d'accomplir cette démarche avec un partenaire offrait l'avantage de pouvoir profiter de son soutien, de ses commentaires et critiques, ainsi que de son savoir.

7. Conclusion

Ce texte tente de retracer les principaux moments de la recherche *Démarche de pratique réflexive au collégial* en les intégrant à une forme usuelle de présentation d'un rapport de recherche, forme qui comprend une introduction, une problématique, une méthodologie, une analyse et des résultats. Ainsi, il est constitué d'un rapport de forme conventionnelle et d'une métahistoire de recherche, forme qui est souvent employée dans la recherche en pratique réflexive et qui consiste à raconter l'histoire de la recherche. Certes, pendant cette narration, je n'ai pu rapporter tout ce qui fut vécu et pensé par tous les praticiens pendant leurs démarches respectives, mais cela n'était de toute façon pas l'objet de ces pages. Il s'agissait plutôt de présenter l'action de la recherche dans son entier, action qui s'achève avec la présentation d'une *démarche type*, déduite des démarches qu'ont poursuivies les six praticiens qui y ont participé, puisque c'est là le résultat ultime auquel elle pouvait mener. En guise de conclusion de ce texte figure un aperçu de ce qui pourrait faire suite à l'histoire qu'il raconte. Cet aperçu comportera un bref rappel de la logique des événements et décisions qui ont mené la recherche jusqu'à cet achèvement, et ce rappel sera suivi d'une exposition des retombées possibles et souhaitables à cette recherche.

Logique de développement de la recherche

Rappelons d'abord que cette recherche, conçue initialement par une autre chercheuse, visait à accompagner et à analyser les démarches de pratique réflexive d'éducateurs physiques, et que, comme cette personne ne pouvait remplir son mandat, on me proposa de la diriger. Aussi, j'ai accepté cette offre à la condition d'accompagner et d'analyser les démarches d'enseignants de philosophie et de français, langue d'enseignement et littérature, départements que je connaissais mieux que celui de l'éducation physique. Il est très important de rappeler ce point de départ de la recherche pour comprendre la logique de son développement, car il devait en déterminer toute la suite. Si, en effet, dans le cas de l'éducation physique,

on aurait pu se référer à plusieurs recherches de terrain en pratique réflexive, ce n'était pas du tout le cas dans ces deux autres disciplines. En fait, on peut considérer que la situation de recherche était vierge, ce qui invitait à repenser la recherche et à la reformuler en se basant uniquement sur des données théoriques de la pratique réflexive. Cet élément explique mon retour aux textes des fondateurs, Donald Schön et Chris Argyris, affaire de m'assurer d'utiliser un langage le plus approprié possible à la pratique réflexive et aussi de comprendre le mieux possible ses principes, théories et méthodes. Pour la même raison, j'ai tenu à recourir aux propos de Philippe Perrenoud, important théoricien de la pratique réflexive dans le monde actuel de l'éducation. Le fait de puiser des outils conceptuels à la fois dans une théorie générale et dans une théorie appliquée au monde de l'éducation devait permettre que ces outils soient le mieux adaptés possible à la situation de cette recherche. En d'autres termes, il existait une théorie, incluant une foule de concepts fondamentaux, pouvant servir à l'étude de toute profession; cette théorie avait été utilisée par des théoriciens de l'éducation pour discuter du travail d'enseignant; et il me revenait alors d'aller voir ce qui, dans tout ce corpus théorique, convenait le mieux à la situation de cette expérience — attitude et travail qui relèvent d'une *recherche exploratoire*. Il me fallait cependant effectuer cette expérience à partir de quelques paramètres déterminés par le devis initial, soit le nombre de collaborateurs, le temps dont on disposait pour mener à bien la recherche, et le fait, bien sûr, qu'il s'agissait d'accompagner des enseignants dans une démarche de conception et de développement d'une pratique réflexive. Aussi, après m'être doté de repères théoriques fiables, soit un lexique complet et précis du vocabulaire de la pratique réflexive, j'ai d'abord reformulé à l'aide de ce vocabulaire le schéma intégrateur de la démarche qu'allaient suivre les praticiens dans le cadre de cette recherche. Puis, en raison de la nouveauté de ce schéma intégrateur, j'ai considéré la recherche comme une entreprise de coconstruction avec les participants d'une démarche type, laquelle pourrait, dans le cadre d'une recherche ultérieure, être expérimentée à plus grande échelle. Lors de l'accompagnement, j'ai apporté mon assistance aux enseignants; je les ai parfois laissés explorer à leur guise leur démarche respective, et, à d'autres occasions, je leur ai suggéré quelques avenues à

suivre, en gardant toujours à l'esprit la démarche type à laquelle j'espérais que l'on parvienne. Lors de l'analyse et de la rédaction du rapport, plutôt de comparer quelques histoires de cas, comme le projet initial le prévoyait, je me suis plutôt livré à une analyse exploratoire des démarches et j'ai tenté de retracer le chemin parcouru pour parvenir à la démarche type visée. Et comme, finalement, l'analyse a permis de déduire cette démarche type des démarches des six praticiens, j'ai alors déclaré qu'avec sa présentation se terminait la recherche.

Suite souhaitable

La *démarche type de pratique réflexive* à laquelle on est parvenu constitue le résultat le plus important de cette recherche. Construction déduite des démarches de six praticiens, plongés avec le chercheur et accompagnateur dans une situation exploratoire de ce que peut être une démarche de pratique réflexive au collégial, elle présente de façon très cohérente une suite d'opérations réflexives pouvant mener un praticien à une *théorisation complète de sa pratique*, ce qui est le terme d'une telle démarche. Devrait-on recommander officiellement cette démarche à la communauté collégiale ? Certes, rien empêche de faire connaître cette démarche à ceux qui, dans le réseau, seraient intéressés par le sujet. Cependant, même si la recherche *Démarche de pratique réflexive au collégial* possède de nombreuses qualités et qu'elle fournit un exemple de théorisation de pratique à laquelle est parvenue une praticienne à la fin de sa démarche, il n'en reste pas moins que la démarche type, telle que présentée à la fin du chapitre 5, n'a été expérimentée dans cette forme exacte par aucun des praticiens. Ainsi, il serait souhaitable qu'elle soit reprise et mise à l'épreuve dans le cadre d'une autre recherche avant d'être diffusée à plus grande échelle.

En quoi pourrait consister une telle recherche ? D'abord, rappelons que l'appareil conceptuel et théorique de la pratique réflexive qu'utilise notre démarche est universel, en ce sens qu'il convient à toute profession. Ensuite, il faut aussi remarquer que les composantes de la situation professionnelle sur lesquelles repose

la démarche type — les quatre éléments de la pratique (étudiants, matière, contexte pédagogique et soi-enseignant) et les paramètres de l'action pédagogique (action de longue durée qui se déroule pendant une session, à l'intérieur de laquelle sont menées plusieurs actions de plus courte durée) — ne sont pas propres à l'enseignement de la philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature, mais que ce sont les composantes de l'ensemble de l'enseignement collégial. Ainsi, la structure conceptuelle de la démarche convient à tout professionnel de l'enseignement collégial. Il reste à vérifier, dans l'expérience, si la démarche peut être entreprise par n'importe quel enseignant du collégial, quels que soient sa discipline et son expérience, et si elle lui permettrait de développer dans son travail une pratique réflexive efficace.

Ainsi, dans le cadre d'une autre recherche menée de la façon la plus objective possible, c'est-à-dire sans que le chercheur principal n'accompagne les praticiens comme ce fut le cas dans notre recherche, la démarche type devrait être effectuée par un groupe de participants diversifié, composé d'enseignants de la formation générale et de la formation spécifique, de praticiens d'expérience et de néophytes. Cette composition du groupe permettrait de comparer les démarches entre elles et d'évaluer le degré de généralisation de la démarche type. Certes, une telle recherche impliquerait de former des collaborateurs pour qu'ils puissent accompagner quelques groupes réflexifs dans leur démarche respective. En outre, elle devrait permettre de récolter un corpus de données suffisamment nombreuses pour que l'analyse de chacune des parties de la démarche soit possible. Elle devrait enfin permettre de déterminer quelques profils possibles de poursuite de la démarche.

En d'autres termes, la démarche type présente dans un ordre convenable les différentes opérations réflexives auxquelles peut se livrer un praticien de l'enseignement collégial pour développer une pratique réflexive dans le cadre de sa profession d'enseignant au collégial. Telle est du moins l'hypothèse de départ. Toutefois, comme il est à prévoir qu'il y aurait des variantes dans les poursuites de

la démarche type, notamment en ce qui concerne son achèvement et l'importance relative à accorder aux différentes opérations réflexives, il reviendrait à la recherche de les relever et de voir si l'on peut déterminer des profils de poursuite de la démarche type. Autrement dit, selon la discipline qu'on enseigne et selon l'habileté réflexive des participants, le degré de complexité des pratiques différencierait, de même que le degré de développement des différentes opérations réflexives impliquées dans la démarche type. Aussi, devrait-il normalement y trouver des différences dans la facilité avec laquelle on peut mener la démarche à terme ainsi que dans la façon de la mener à terme. La recherche pourrait alors déterminer quelles sont ces différences et, si possible, tracer à partir d'elles différents profils de démarche. De plus, il faudrait analyser dans le détail chacune des parties de la démarche type, de même que les liens qu'il peut exister entre elles. Cela devrait permettre au chercheur de parvenir à une démarche explicite et expérimentée, valide pour toute la profession. En effet, la situation de travail d'un praticien au collégial diffère selon qu'il enseigne une discipline ou une autre, que ses cours relèvent de la formation générale ou de la formation spécifique, qu'il est au début, au milieu ou à la fin de sa carrière; Malgré ces différences, le travail reste fondamentalement le même : chacun enseigne à des étudiants d'un certain niveau, une certaine matière, dans un contexte pédagogique semblable. Ainsi, cette prochaine recherche reposerait sur l'hypothèse que l'enseignement collégial constitue une profession unique, pour laquelle il devrait être possible de déterminer une suite d'opérations réflexives qui lui est propre et qui permet de mettre en place et de développer une pratique réflexive. La démarche type que je propose vise ce but, théoriquement; il reste maintenant à l'expérimenter, à l'analyser et à en enregistrer les variantes possibles.

Retombées immédiates

La recherche *Démarche de pratique réflexive au collégial* a aussi permis l'achèvement de deux instruments pouvant être utilisés dès maintenant, soit un *lexique* assez complet et précis du vocabulaire de la pratique réflexive, et un

canevas de réflexion sur l'action, construit autour de l'exercice de la *double boucle d'apprentissage*. Voyons maintenant quelle peut être leur utilité.

Première utilité immédiate

Récemment, une étude du Comité paritaire intitulée *Enseigner au collégial... Portrait de la profession* répartissait « [...] les activités liées à la prestation de l'enseignement en fonction de quatre grandes sphères qui impliquent, à leur tour, une série d'actions et de décisions prises par le personnel enseignant : analyser la situation éducative, concevoir l'intervention pédagogique, réaliser l'intervention pédagogique, et réguler son action. » (Comité paritaire, 2007, p. 37) On pourrait établir de nombreux liens entre ces quatre sphères d'activités et la démarche type de pratique réflexive, mais comme ces conclusions ne sont pas le lieu approprié pour discuter du texte de ce comité, on se gardera de le faire. Remarquons quand même que cet effort de description de la tâche enseignante au collégial fait plusieurs allusions à la pratique réflexive, notamment dans ce passage :

Mettre l'accent sur les apprentissages de ses étudiantes et de ses étudiants implique de la part de l'enseignante ou de l'enseignant un suivi attentif de ses stratégies pédagogiques. Cela suppose une plus grande souplesse et des ajustements plus fréquents aux activités prévues. De la même façon, l'introduction de mesures d'évaluation formative peut conduire à apporter des changements dans la planification du cours ou à repenser de façon plus systématique les approches pédagogiques utilisées.

En somme, un enseignement centré sur les apprentissages incite l'enseignante ou l'enseignant, sur une base individuelle, à développer une pratique réflexive sur son enseignement. Cela signifie qu'elle ou qu'il porte constamment un regard critique sur son enseignement et ajuste son intervention en conséquence. (*Ibid.*)

D'une part, on ne peut que se réjouir de tels propos qui, d'une certaine manière, reconnaissent officiellement la nécessité de développer une pratique réflexive sur son travail, pour bien l'accomplir. Ainsi, la pratique réflexive n'apparaît plus

seulement comme un plus, pour aller *au-delà du mandat*, comme disait Perrenoud, mais davantage comme faisant partie de ce mandat. D'autre part, on se doit aussi de remarquer que la définition que l'on y donne de la pratique réflexive risque d'en limiter la portée. D'abord, il est tout à fait juste que la pratique réflexive consiste à jeter un regard critique sur son enseignement et à apporter à ses actions les ajustements nécessaires; cependant, cette formulation est limitative en ce qu'elle met trop l'accent sur le volet pragmatique de la profession au détriment de son volet identitaire, et qu'elle néglige le caractère créatif de la pratique et l'importance de la connaissance de soi. Un praticien réflexif est certes un praticien qui réfléchit sur son action, mais il est aussi celui qui se prend lui-même pour objet de réflexion, en tant qu'élément essentiel de l'action, et cette situation est impliquée dans la définition même que l'on donne au terme « pratique », c'est-à-dire un univers de significations et d'actions d'un praticien. D'ailleurs, on se rappelle ce qu'ont dit, dans le cadre de cette recherche, les six enseignants d'expérience qui y ont participé à propos de l'état de leur pratique réflexive avant de s'engager dans leur démarche : tous portaient déjà un regard critique sur ce qu'ils faisaient et tous tentaient aussi d'ajuster leurs interventions en conséquence, mais les résultats auxquels ils arrivaient ne les satisfaisaient pas nécessairement. Ces gens étaient-ils donc enclins à développer une pratique réflexive ? Oui. Savaient-ils cependant vraiment tout ce que cela impliquait ? Non. Regardons donc alors d'un peu plus près ce qu'implique réellement la régulation de l'action, quatrième grande sphère d'activités de la prestation de l'enseignement, selon le Comité paritaire. On pourra alors apporter une certaine contribution à la définition que donne le Conseil supérieur de l'éducation de cette sphère de l'action enseignante. Selon cette définition, que reprend le Comité paritaire dans son texte, réguler son action consiste à « analyser les effets de son enseignement sur l'apprentissage des étudiants et, le cas échéant, adapter ses interventions ultérieures. » (*Ibid.*)

D'abord, pour ce qui est du côté psychologique du travail, l'étude de la « régulation de l'action » n'implique pas seulement une facette particulière de la conduite du sujet, par exemple l'étude de tel ou tel aspect de l'attention, de la

mémoire ou de la perception, mais plutôt celle du fonctionnement d'ensemble. On peut alors étudier ce fonctionnement dans des situations où le sujet possède une conduite stable qui lui permet de résoudre certaines classes de problèmes définies, et dans des situations où il fait face à une perturbation cognitive importante. On parle alors d'une situation d'apprentissage où l'assimilation d'un contenu nouveau est associée à une rupture d'équilibre que le sujet doit nécessairement compenser, ce qui constitue pour cette psychologie un apprentissage professionnel réel (Vermersch, 1976).

Or, dans le cas de l'enseignement de niveau collégial, à quel genre de situations a-t-on affaire? Un enseignant de ce niveau fait-il toujours face à des problèmes auxquels il peut facilement répondre, comme s'il possédait déjà toutes les stratégies pouvant convenir à toutes les situations problématiques et qu'il n'avait alors qu'à choisir l'une plutôt que l'autre — ce qui relève de ce qu'on appelle, en pratique réflexive, la *simple boucle d'apprentissage* ? Ou, au contraire, l'enseignant est-il plongé dans des situations complexes où sont impliqués tout ce qu'il est — y compris ses valeurs, sa personnalité, ses tendances — et tout ce qu'il possède comme savoir — incluant son savoir disciplinaire, son savoir expérientiel, autant personnel que professionnel ? La réponse à ces questions est assez évidente : l'apprentissage professionnel réel (comme on l'a nommé ci-dessus) auquel cet enseignant doit se livrer relève de l'exercice que la pratique réflexive appelle la *double boucle d'apprentissage*, que d'ailleurs tous les praticiens impliqués dans cette recherche faisaient déjà parfois avant d'entreprendre leur démarche de pratique réflexive et dont trois ont, dans le cadre de cette démarche, systématisé l'usage. Or, en quoi consiste donc la double boucle d'apprentissage? Rappelons brièvement quel est cet exercice réflexif que Chris Argyris recommande pour aider le praticien à parvenir à la *congruence*. À la fois pragmatique et identitaire, elle aide à considérer une action dans sa totalité, c'est-à-dire en tant qu'elle est dirigée par des *variables gouvernantes*, à la fois intérieures et extérieures au praticien, qu'elle implique des *stratégies* et qu'elle mène à des *résultats* qu'il tente d'identifier. En fait, réfléchir sur son action en se livrant à la double boucle

d'apprentissage, c'est certes observer les résultats de son action, faire un retour sur les stratégies qui ont pu conduire à de tels résultats, mais c'est aussi faire un second retour sur ce qui a pu déterminer le choix et l'utilisation de telle ou telle stratégie, ce qu'on appelle les variables gouvernantes. Cette seconde opération réflexive ouvre alors le champ de la réflexion, en tant qu'il contient tout l'univers de significations du praticien, dont lui-même comme agent et penseur de l'action. Cette opération apporte une différence importante par rapport à la boucle d'apprentissage simple. Il faudrait donc ajouter ceci à la définition de la *régulation de l'action* pour qu'elle soit plus complète : on peut bien sûr considérer que réguler son action consiste à « analyser les effets de son enseignement sur l'apprentissage des étudiants et, le cas échéant, adapter ses interventions ultérieures », mais il faudrait aussi préciser que l'analyse en question implique une ouverture à tout ce qui peut influencer d'une manière ou d'une autre l'action et ses résultats, incluant soi-même. C'est une activité d'apprentissage complexe, adaptée à des situations complexes, comme c'est le cas dans l'enseignement collégial. C'est aussi une activité qui demande de recourir à l'intuition et à la créativité lors de suites données à l'analyse. Cet ajout à la régulation de l'action est donc un élément de méthode qu'il conviendrait de fournir aux praticiens pour favoriser la régulation de leur action, maintenant considérée comme l'une des sphères d'activité de la prestation de l'enseignement.

Dans leur démarche, les trois praticiens qui ont davantage systématisé leur réflexion et leur pratique ont construit leur théorisation autour de l'exercice de la double boucle d'apprentissage. Plus précisément, ils se sont servis des trois parties constituantes d'une action — résultats, stratégies et variables gouvernantes — pour créer un canevas de réflexion avant l'action, canevas qu'ils ont utilisé pendant tout le déroulement de l'action de longue durée qu'ils menaient pour l'analyser. À la fin de l'action, ils ont remanié leur canevas pour qu'il reflète plus fidèlement leur action. Un de ces praticiens, alors insatisfait de son canevas, a, lors de la session subséquente, repris la même action, ce qui lui a permis de parvenir à une vision claire et complète de ce qui s'y passait, et à un canevas lui aussi très clair, reflet

fidèle de l'action réelle. L'action longue de son cours comprenait des étapes dont la réalisation devait mener progressivement à son achèvement : il parvint alors à nommer chacune de ces étapes et à déterminer pour chacune d'elles les variables gouvernantes, les stratégies et les résultats visés. Ainsi pouvait-il se considérer désormais comme prêt à reproduire à l'avenir cette même action ou à entreprendre une action assez semblable avec l'assurance de ne pas s'y perdre et d'être capable de réajuster le tir au fur et à mesure de son déroulement, lorsque la situation le demanderait. Or, c'est justement en quoi consiste la régulation de l'action. Le *Tableau complet de la double boucle d'apprentissage* (nom qu'a donné le praticien à son travail réflexif, que l'on peut trouver à la section 6.14.4 de ce rapport) constitue donc un exemple de ce qui pourrait vraiment, selon ce praticien, permettre la régulation de l'action.

Une des praticiennes a, pour sa part, réagi autrement à son insatisfaction à propos de la précision de son canevas de réflexion sur l'action. Après avoir remanié ce canevas, elle a plutôt choisi de se faire une idée la plus complète et la plus ordonnée possible de l'ensemble de sa pratique. Elle a fait cela en associant théoriquement ce qui lui apparaissait être de grandes finalités de son enseignement à des principes d'action qui prennent en considération les quatre composantes de la pratique — étudiants, matière, contexte pédagogie et elle-même — et qui déterminent des stratégies conséquentes, lesquelles doivent mener à des résultats observables. C'est ce qu'elle a appelé *Théorisation de ma pratique* (présentée à la section 6.5.15), instrument dont elle fut fort satisfaite et qui devrait, pensait-elle, grandement faciliter dans son travail futur l'exercice de la double boucle d'apprentissage. En d'autres termes, elle considère que cette théorisation pourra lui permettre, lorsqu'elle effectuera toute action pédagogique future, de réaliser promptement un canevas de réflexion sur cette action. Elle est certaine que ce canevas l'assurera d'être en accord personnellement avec ce qu'elle fera; aussi, elle estime qu'il lui fera probablement parvenir à un certain accord réfléchi avec le terrain et les possibilités qu'il offre. Cet autre exemple ne semble-t-il pas démontrer qu'un important travail réflexif peut être un préalable nécessaire à une

régulation efficace de l'action? En fait, on ne peut prétendre que la praticienne et le praticien qui ont conçu ces travaux partageraient cette opinion. Néanmoins, une question se pose : faut-il considérer, à partir de ces deux cas, qu'un enseignant doive nécessairement se livrer à de pareilles démarches pour parvenir à réguler correctement son action?

La réponse à une telle question, posée de cette manière, ne peut être positive. On ne peut, en effet, croire qu'il soit nécessaire d'avoir de sa pratique et de l'action d'un cours une vision complète et organisée, relevant d'une expérimentation préalable, pour pouvoir réguler la moindre action à laquelle on se livre, même si cette situation peut être considérée comme idéale. Mais au moins un praticien doit-il savoir que la régulation de l'action implique la double boucle d'apprentissage, car s'il ne le sait pas, il aura fortement tendance à n'effectuer qu'une boucle simple, c'est-à-dire à ne considérer que les stratégies, en oubliant ce qui en détermine le choix, ce que l'on appelle les variables gouvernantes. C'est du moins ce qu'a démontré Chris Argyris dans ses études (Argyris, 1980). C'est d'ailleurs ce que faisaient les praticiens impliqués dans cette recherche avant de s'engager dans leur démarche réflexive quand quelque chose ne fonctionnait pas très bien dans leurs actions : parfois, sans trop en avoir conscience, ils exerçaient la double boucle d'apprentissage, mais souvent, ils tentaient, sans plus de réflexion, de réguler la situation en ne changeant que les stratégies. Cette dernière solution entraînait souvent, selon leur propre aveu, davantage de confusion que de solution réelle à leur problème. Toutefois, et c'est la raison pour laquelle on considère le canevas de réflexion sur l'action développé par trois enseignants au cours de cette recherche parmi ses retombées immédiates, rien ne nous empêche de penser que le seul fait de savoir préparer un tel canevas incite le praticien à exercer la double boucle d'apprentissage et favorise ainsi la régulation de l'action. Certes, un praticien qui posséderait un tel savoir et qui l'utiliserait, sans avoir suivi la démarche de pratique réflexive complète, contrairement aux deux praticiens présentés ci-dessus, n'agirait pas nécessairement avec autant de confiance qu'eux, mais son savoir lui serait

certainement d'un grand secours. Connaître le concept de double boucle d'apprentissage serait cependant le savoir minimum à acquérir.

En d'autres termes, *le canevas de réflexion sur l'action* qu'a d'abord créé une praticienne de l'enseignement de la philosophie avec l'aide de l'accompagnateur et qui fut par la suite utilisé et développé par un praticien de l'enseignement du français, langue d'enseignement et littérature, et par une autre praticienne de l'enseignement de la philosophie, constitue un instrument réflexif dont tout praticien pourrait se servir pour préparer l'action de longue durée de toute une session et réfléchir sur cette action au fur et à mesure. Pendant cette action de longue durée se déroulent aussi de plus petites actions, celles d'une semaine de cours par exemple, et à l'intérieur de chaque cours de chaque semaine, existent de plus courtes actions, telles la gestion d'exercices particuliers ou la transmission d'une matière particulière. Dans tous les cas, qu'il s'agisse d'une action de quinze minutes ou de celle d'une session complète, la forme de l'action et la structure de base de la réflexion restent les mêmes, et le praticien qui réfléchit ainsi sur ses actions de courte, moyenne et longue durée peut aussi du même coup relier chacune des petites actions aux moyennes et chacune des moyennes à la plus grande, un peu comme des poupées russes s'intègrent les unes dans les autres, image chère à Philippe Perrenoud. Certes, une telle façon de penser ses actions dans le cadre d'un cours, en reliant chacune d'entre elles à sa vision de l'action longue du cours, est facilitée par une réflexion sur la pratique antérieurement réalisée, comme ce fut le cas dans cette recherche, mais rien n'empêche de croire que le processus contraire soit possible, c'est-à-dire que le recours constant par un praticien à la double boucle d'apprentissage devrait contribuer à la construction graduelle d'une vision plus large de sa pratique. En d'autres termes, lorsqu'un praticien se sert de la double boucle d'apprentissage lors de chaque action de courte ou de moyenne durée pendant toute la poursuite de l'action longue d'un cours de 15 semaines, et qu'il met en relation chacune de ces actions de courte ou de moyenne durée avec le canevas de réflexion sur l'action longue qu'il a pris le

soin de préparer avant que ne commence l'action, il se construit au fur et à mesure une vision plus large de sa pratique.

Il faut cependant se rappeler, à propos d'un tel processus, que les six praticiens ont éprouvé, lors leur démarche de pratique dans le cadre de cette recherche, de la difficulté à prendre l'habitude de *réfléchir avant, pendant et après l'action*, à effectuer la réflexion complète qu'implique un tel processus de préparation et d'analyse de son action, tel que décrit précédemment. En d'autres termes, ce n'est pas parce qu'on connaît la structure de la double boucle d'apprentissage et qu'on sait aussi qu'il convient de l'exercer lors de la moindre action, qu'on le fait nécessairement. Si, en effet, six praticiens d'expérience, dans le cadre d'une démarche où ils profitaient d'un certain dégrèvement et d'un certain soutien à leur réflexion, ont éprouvé de la difficulté à s'habituer à exercer une telle réflexion complète, on peut alors penser que l'emploi de l'adverbe « constamment » pose problème dans la phrase suivante du Comité paritaire : « Cela signifie qu'elle ou qu'il [l'enseignante ou l'enseignant] porte constamment un regard critique sur son enseignement et ajuste son intervention en conséquence. » (2007, *passim*). Il ne faut pas oublier ce problème. Exercer une pratique réflexive demande du *temps*, et bien qu'il soit juste de dire qu'« [...] un enseignement centré sur les apprentissages incite l'enseignante ou l'enseignant, sur une base individuelle, à développer une pratique réflexive sur son enseignement. » (*ibid.*), un tel développement rencontre des obstacles, tel l'habitude à ne réfléchir que de temps à autres sur ce qu'on fait, seul exercice que l'on pourrait considérer comme étant commun à tous les praticiens. Cette situation rappelle l'importance d'organiser des démarches de développement d'une pratique réflexive avec du soutien et du temps pour le faire, comme ce fut le cas dans cette recherche.

Deuxième utilité immédiate

Le texte du Comité paritaire cité ci-dessus se poursuit ainsi :

Cette pratique réflexive se réalise aussi, sur une base collective, par des échanges avec les autres membres du département quant aux difficultés rencontrées par ses étudiantes et ses étudiants en vue de trouver de façon concertée des moyens pour y remédier. (2007, p. 37)

Une telle activité de groupe relève de ce qu'on appelle en pratique réflexive des « communautés d'enquête » ou *community of inquiry* (Schön, 1992), expression qui désigne un « [...] regroupement intentionnellement tourné vers la construction d'une compréhension partagée de situations de pratique. » (Boutet, 2001, p. 196). Or, la recherche *Démarche de pratique réflexive au collégial* montre que les petits groupes de réflexion prennent spontanément la forme de communautés scientifiques « [...] où il y a recherche d'équilibre entre la création individuelle de sens et la validation collective » (*ibid.*, p. 196). La question suivante se pose alors : ne pourrait-on pas favoriser aussi une pratique réflexive départementale du deuxième type (axée sur la validation collective), et ainsi contribuer au développement de la pratique réflexive de chacun des membres ? Ce serait possible, je crois, à l'aide de la structure de la double boucle d'apprentissage, et c'est que je veux ici suggérer.

À l'aide des trois constituantes de l'action que sont les variables gouvernantes, les stratégies et les résultats attendus ou observés, un praticien pourrait exposer aux autres membres du département ce qu'il fait, les raisons pour lesquelles il le fait et ce que, selon lui, cette action peut produire. Les autres membres pourraient alors commenter son action et ses constituantes, et ajouter à l'action présentée leurs récits d'actions analogues, toujours selon la même structure de réflexion. On pourrait ainsi accumuler au fur et à mesure des rencontres un *répertoire d'actions* auquel chaque membre du département pourrait recourir quand il le voudrait. Certes, une telle activité de groupe devrait être menée par un animateur qui veillerait à ce qu'on respecte le plus possible la structure réflexive et la volonté de

chaque participant de partager ce qu'il veut bien révéler. La voie du partage des expériences pourrait ainsi s'ouvrir, et pour ce qui relève d'une pratique réflexive plus privée, il reviendrait à chacun de décider de s'y livrer ou non. D'ailleurs avec les possibilités de réseautage que fournit aujourd'hui l'informatique, une telle construction d'un répertoire de pratique disciplinaire ne pourrait-elle pas prendre une dimension nationale? En d'autres termes, pourquoi des groupes comme ceux de tous les enseignants de philosophie ou tous ceux de français, langue d'enseignement et littérature, par exemple, ne pourraient-ils pas se doter d'un tel répertoire d'actions auquel chaque praticien pourrait avoir accès? Certes, la constitution et le développement d'un tel répertoire réseau, là encore, requerraient de l'organisation et du temps, mais ils pourraient constituer un excellent moyen pour faire évoluer la profession et assurer le transfert des expertises, transfert particulièrement souhaitable aujourd'hui, alors que de plus en plus d'enseignants de grande expérience se retirent et que des nouveaux les remplacent. La structure réflexive de la double boucle d'apprentissage est simple, chacun l'emploie de toute façon de temps à autre pour préparer son action et réfléchir sur elle. Il ne s'agirait alors que de systématiser son emploi, c'est-à-dire en faire la structure de base à l'aide de laquelle chacun prépare, analyse son action et en parle, pour en profiter au maximum.

Troisième utilité immédiate

Le *lexique* des principaux concepts de la pratique réflexive, qui a été réalisé dans le cadre de cette recherche constitue une production importante de cette recherche, puisqu'il s'agit, à notre connaissance, d'un instrument jusqu'à maintenant inexistant dans la littérature. Il suffirait, comme on l'a déjà mentionné, d'en retirer les allusions à cette présente recherche pour qu'il devienne un outil théorique de base plus universel, pouvant combler ce manque. Certes, comme tout lexique, celui-ci pourra toujours être développé et amélioré, mais on peut déjà le considérer comme assez complet puisque l'essentiel de la théorie de la pratique réflexive y figure.

Cela dit, outre sa contribution à l'ensemble de la littérature en pratique réflexive, à qui, dans l'enseignement collégial, un tel lexique pourrait-il être utile? Certes, il pourrait être d'abord utilisé par les chercheurs du réseau qui voudraient poursuivre des recherches dans le domaine. Cela est une évidence. Mais on peut aussi ajouter qu'il sera profitable tout simplement à quiconque est intéressé par le phénomène de la pratique réflexive, par exemple à tout praticien de l'enseignement intéressé de l'intégrer et de la développer dans son travail. En fait, comme il contient tous les principaux termes de la pratique réflexive, ce lexique devrait permettre à quiconque de penser à partir de ses termes et même de la prendre pour objet de réflexion. Qu'est-ce que la pratique ? Qu'est-ce que la réflexion ? Qu'est-ce que la réflexion-dans-l'action et la réflexion sur l'action ? Qu'est-ce que la double boucle d'apprentissage? Tous les termes nécessaires y figurent, de même que des références pour donner accès à la littérature sur le sujet à quiconque s'intéresse à la pratique réflexive et veut l'appliquer. Mais il y a plus.

On a dit, en effet, que le langage de la pratique réflexive nomme des réalités de la pratique de l'enseignement qu'aucun autre langage ne nomme, notamment des opérations réflexives qu'effectue tout enseignant. Puisque tel est le cas, on peut avancer qu'en connaissant le langage de la pratique réflexive, on peut ainsi mieux connaître la pratique de l'enseignement. Et si, comme je le crois, cette hypothèse est juste, il serait alors approprié de diffuser dans tout le réseau un tel lexique. D'une part, cela aiderait chaque praticien à mieux connaître sa pratique, et d'autre part, cela pourrait favoriser les échanges généraux à ce sujet, et cela à tous les niveaux (départemental, interdépartemental et institutionnel). De plus, l'utilisation d'un langage commun pour parler de la pratique pourrait aussi faciliter l'échange entre chercheurs et praticiens, ce qui ne peut être que favorable à l'un et à l'autre.

En d'autres termes, l'utilisation généralisée du langage de la pratique réflexive dans le réseau collégial pourrait contribuer à une meilleure connaissance de la pratique de l'enseignement collégial et à son amélioration. Cela serait possible

parce que l'utilisation par chaque praticien de ce langage dans son travail lui permettrait de mieux le comprendre et le diriger, et parce qu'un langage commun faciliterait l'échange entre tous à propos des pratiques. D'ailleurs, un enseignant professionnel n'est-il pas en droit de s'attendre à ce que les membres du personnel cadre de l'institution soient le plus au courant possible de ce en quoi consiste son travail, puisque ceux-ci participent à son organisation? En fait, on devrait prendre tous les moyens pour améliorer la connaissance de la pratique enseignante au collégial et les échanges à ce sujet entre le personnel cadre et les praticiens, voire entre les plus importants décideurs et ces derniers. Et le langage de la pratique réflexive fait certainement partie de ces moyens. Le lexique de la pratique réflexive dont on a répertorié l'essentiel peut donc contribuer à l'amélioration de la pratique enseignante, entre autres parce qu'il est apte à favoriser la discussion entre tous les acteurs du système à propos de ce qui se passe vraiment sur le terrain. Après tout, un système d'éducation vise l'organisation du travail des enseignants qui, eux, doivent voir à l'apprentissage des étudiants.

Finalement, on ne peut bien sûr faire reposer la discussion à propos de la pratique sur la simple existence d'un lexique qui la rend possible, puisqu'il faut aussi une volonté réelle de discussion pour que celle-ci ait lieu. De même, on ne peut miser sur la seule diffusion du savoir sur la conception d'un canevas de réflexion sur l'action pour améliorer les pratiques, même si ce canevas favorise réellement l'exercice de la double boucle d'apprentissage et que cet exercice réflexif est à mon avis bénéfique à tout praticien. Mais il n'en reste pas moins que ce canevas et ce lexique forment les bases d'un langage et d'une connaissance qui pourraient soutenir la réflexion de chacun sur ce qu'il fait et favoriser l'échange entre tous, et ce, à tous les paliers de l'organisation. En d'autres termes, ces deux instruments pourraient constituer les bases du développement d'une pratique réflexive dans le réseau, pratique que je considère comme essentielle au développement d'une organisation apprenante, c'est-à-dire une organisation qui apprend de son expérience. Cette expérience est celle de tous les acteurs du système, et il faut que

chacun apprenne de cette expérience et partage les fruits de cet apprentissage pour pleinement en profiter.

8. Médiagraphie

Altet, M., L. Paquay et Ph. Perrenoud. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck..

Anadon, M. et M. L'Hostie. (2001). « La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques », *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 77-97.

Anadon, M. (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Québec Presses de l'Université Laval.

Argyris, Chris. (1980). *Inner contradictions of rigorous research*, New York, Academic Press.

Argyris, Chris., Robert Putnam et Diana McClain Smith. (1985). *Action Science: Concepts, Methods and Skills for Research and Intervention*, San Francisco, Jossey-Bass.

_____ et Donald Schön. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass.

_____ et Donald Schön. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading (Mass.), Addison Wesley.

Beillerot, J. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression ?* Cahiers pédagogiques.

Bessette, Sylvie et Hélène Duquette. (2003). *Découvrir ses savoirs d'action et enrichir sa pratique grâce aux cartes mentales, Développement d'une pratique réflexive*, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke.

Bliez Sullerot, Nicole. (2002). « De quelle nature sont les savoirs produits par les démarches d'analyse réflexive des pratiques », *Approche, Cahiers de la recherche-innovation pédagogique*, n° 8, juillet 2002, p. 7 -14.

Bougé, Réjane. (2005). « Quand enseigner la littérature devient synonyme de résistance », Bulletin de liaison des membres de l'UNEQ, *L'Unique*, vol. 7, n° 3, septembre 2005

Boutet, Marc. (2001). « Une formation continue des enseignants par l'encadrement de stagiaire en formation initiale », *La formation continue – de la réflexion l'action*, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, p. 187-210.

_____. (2004). *La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques*, Université de Sherbrooke.

Bruneau, Monik. (1995). « L'improvisation : une activité d'apprentissage à apprivoiser! », *CAHPERD : Journal de l'ACSEPLD*, été 1995, p. 9-14.

Carlier, C. , Renard, J.P. et Paquay, L. (2000). *La formation continue des enseignants; Enjeux, innovation et réflexivité*, DeBoeck Université : Bruxelles.

Carrier, André. (1999). « La réforme de l'enseignement de la philosophie dans les collèges du Québec. » *Diotime, Revue internationale de didactique de la philosophie*. no 01, mars 1999.

Chbat, Joseph. (2004). *Les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial: une recherche PAREA réalisée par Joseph Chbat*.
www.cdc.qc.ca/parea/729865_chbat_cgrasset_2004_rapport_PAREA.pdf

Desjardins, Julie. (2001). « Une «formation réflexive» pour les enseignants. Analyse des objets de réflexion et des effets d'une telle formation », *La formation continue. De la réflexion à l'action*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Dewey, John. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*, (1966), New York, Free Press.

_____. (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, édition revue, Boston, D.C. Heath.

Donnay, J., E. Charlier et K. Dejean. (2002). « Spécificité d'une recherche au service des pratiques éducatives », *Revue Française de Pédagogie*, p. 95-102.

Feiman-Nemser, S. et M. Parker. (1990). « Making subject matter part of the conversation », *Learning to teach. Journal of Teacher Education*, 41 (3), p. 32-43.

Finkelstein, D., Ducros, P. (1986). *L'école face au changement*. CRDP de Grenoble.

Ferraro, Joan M. (2000-10-00). Reflective practice and Professional development, in *ERIC Educational Reports*, Washington, ericdigest.org.

Fol, Sébastien le. (2003). « La littérature sinistrée — entrevue avec Luc Ferry », *Le Figaro Littérature*, 10 avril 2003.

Gore, J.M. (1987). « Reflecting on Reflective Teaching », *Journal of teacher Education*, 1987.

_____ (1993). *The struggle of pedagogies*, New York, Routledge.

Hall, Susan. (1997). Forms of reflective teaching practice in higher education. In Pospisil, R. and Willcoxson, L. (Eds), *Learning Through Teaching*, p124-131. Proceedings of the 6th Annual Teaching Learning Forum, Murdoch University, February 1997. Perth: Murdoch University.
<http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf1997/hall1.html>

Harris, A. (1998). « Effective teaching: A review of the literature ». *School Leadership & Management*, 18(2), 169-183.

Huberman, A.M. et M.B. Miles. (1994). « Data management and analysis methods », *Handbook of qualitative research*, Sage, Thousand Oaks, p. 428-444.

Joannert, Philippe. (2002). *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*. De Boeck Université.

Jung, Carl, Gustav. (1977). *Présent et avenir*. Traduction par Roland Cahen. Buchet/Chastel, Paris.

Kettle B., & Sellars, N. (1996). « The development of student teachers practical theory of teaching ». *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 1-24.

Korthagen, F.A.J., et T. Wubbels. « Characteristics of reflective practionners : Towards an operationalization of the concept of reflection », *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 12, p. 51-72.

Lafortune, Louise, Colette Deaudelin et Rollande Deslandes. (2001). « Formation à l'accompagnement dans une optique réflexive et métacognitive », *La formation continue. De la réflexion à l'action*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, Louise et Colette Deaudelin. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Langevin, Louise et Monik Bruneau. (2000). *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.

Lavoie, L., D. Marquis et P. Laurin. (1996). *La recherche-action, Théorie et pratique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Leroux, Georges. (2004). Entretien avec Georges Leroux et Mathieu Saucier-Guay : L'enseignement de la philosophie au collégial. *Revue Phares*, revue philosophique étudiante de l'Université Laval, Volume 4, Université Laval.

- Lessard, C., M. Altet, L. Paquay et Perrenoud, Ph. (dir.). (2004). *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles, De Boeck.
- Lhotellier, Alexandre et Yves Saint-Arnaud. (1994). « Pour une démarche praxéologique », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 7, n° 2, p. 93-109.
- Licklider, B.L. (1997). « Breaking ranks: Changing the in-service institution », *NASSP Bulletin*, 81(Jan.), 9-22.
- Loughran, J.J. (2002). « Effective Reflective Practice: in search of meaning in learning about teaching », *Journal of Teacher Education*, 53 (1), p. 33-43.
- Martin, D. et P.-A. Doudin. (2000). « De l'utilité de la pensée réflexive pour améliorer l'efficacité de l'école », *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 47-67.
- Paillé, P. et Mucchielli A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Pallascio, Richard et Louise Lafortune. (2000). « Le développement d'une pensée réflexive en éducation », *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Paquay, L., M. Altet, É. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.). (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck (3e éd. 2000).
- Pelletier, Guy. (1995). *Les Virgules du temps... De l'arrêt d'agir et autres savoirs d'inaction en gestion*. Harvard L'Expansion Management Review. N°78. ...
- Perrenoud, Ph. (2005). « Assumer une identité réflexive », *Éducateur*, n° 2, 18 février, p. 30-33.
- _____ (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 219 p.
- _____ (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, 2^e édition (2003), Paris, ESF.
- _____ (2001). *Former à l'action, est-ce possible?* Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.
- _____ (2001). « Notre métier, aventure ou routine? », *Mobile. La revue d'éducation physique et de sport*, n° 1 sur *La pratique réflexive en éducation physique*, janvier 2001, p. 8-10.

_____ (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck.

Pratte, Murielle. (2001). *La consultation pédagogique : une avenue de développement professionnel pour le personnel enseignant*, Québec, François-Xavier-Garneau.

Saint-Arnaud Yves. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Saucier-Guay, Mathieu. (2004). « Entretien avec Georges Leroux : l'enseignement de la philosophie au collegial », *Phares*, vol. 4, été 2004.

Savoie-Zajc, Lorraine, André Dolbec et Nicole Charron-Poggioli. (1999). « La formation continue : une exploration et une illustration de la notion », *Vie Pédagogique*, novembre-décembre.

Savoie-Zajc, Lorraine et Liliane Dionne. (2001). « Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires : exploration conceptuelle et illustrations », *La formation continue. De la réflexion à l'action*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, pp. 139-164.

Schön, Donald. (1983) *The reflective practitioner: how professionals think in action*, New York, Basic Books.

_____ (1985). *The design studio: an exploration of its traditions and potentials*, London : RIBA Publications for RIBA Building Industry Trust.

_____ (1987). *Educating the reflective practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.

_____ (1991). *The Reflective Turn: case studies in and on educational practice*, New York: Teachers College Press.

_____ (1996). *Le tournant réflexif, Pratiques éducatives et études de cas*, Les Éditions Logique.

Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*, Sage, Thousand Oaks.

Taggart, Germaine L., and Wilson, Alfred P. (1998). *Promoting reflective thinking in teachers: 44 action strategies*. Thousand Oaks: Corwin Press. Copyright © 2005 www.corwinpress.com.

Tardif, Maurice et Claude Lessard. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Usher, R. et I. Bryant. (1989). *Adult education as theory, practice, and research : the captive triangle*, London, Routledge.

Van Der Maren, J.M., (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Paris, Bruxelles, De Boeck-Université, Presses Universitaires de Montréal.

Van Manen, M. (2002). *The tone of teaching : the language of pedagogy*, London (Ontario), Althouse Press.

Yin, R.K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage, Thousand Oaks.

Zeichner, K.M. et D.P. Liston. (1990). « Traditions of Reform in U.S. Teacher Education », *Journal of Teacher Education*, vol.41, n° 2, p. 3-20.

Actes de colloque :

Le cégep, pour savoir agir, Actes du vingt-cinquième colloque annuel de l'AQPC (2005). Conférenciers invités : Xavier Roegiers, Jean-Eudes Gagnon, Fernand Ouellet, Dominique Bouteiller, Carol Landry, Marcelle Hardy, Jacques Henry, Louise Lafortune, Christiane Gohier.

Sites Internet :

Anderson, L. (1997). « Argyris and Schön's theory on congruence and learning », <http://www.scu.edu.au/schools/sawd/arr/argyris.html>.

Smith, M.K.. (2001). « Donald Schön: learning, reflection and change, the encyclopedia of informal education », www.infed.org/thinkers/et-schon.htm

Site du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, www.mels.gouv.qc.ca

Dictionnaires :

Le Robert méthodique. (1983). Rédaction dirigée par Josette Rey-Debove. Le Robert, Paris.

Dictionnaire du Trésor Informatisé de la Langue Française, <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

DÉMARCHE de pratique réflexive au collégial

La pratique réflexive est de plus en plus répandue dans l'éducation occidentale, mais elle est pour l'instant très peu connue et appliquée dans les cégeps québécois. Dans cette recherche, l'auteur présente le concept de pratique réflexive et le courant de pensée auquel il se rattache, de même qu'un lexique complet et précis des concepts qui y sont liés. Il expose aussi une synthèse des démarches réflexives de six praticiens d'expérience de l'enseignement de la philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature. Il parvient ainsi à une proposition de démarche type de pratique réflexive pour tout praticien d'expérience de ces disciplines, démarche qui pourrait aussi s'appliquer à toute autre discipline du niveau collégial.

Ainsi, la recherche *Démarche de pratique réflexive au collégial* offre au praticien des outils pour intégrer la pratique réflexive à son travail, et ouvre pour la recherche au collégial un champ d'investigation encore peu exploré, celui de la pratique des praticiens.

Jean-Guy LACROIX œuvre au niveau collégial depuis près de 25 ans. Professeur de philosophie et de communication sonore, chercheur en pédagogie et en pratique réflexive, il fut lauréat avec Robert Tremblay du Prix de la Ministre en 1997, pour la recherche *Apprentissage philosophique en réseau informatique*. Monsieur Lacroix est aussi chargé de cours en pratique réflexive au département des sciences de l'éducation à l'UQAM.

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et de l'auteur.

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès du Service de la recherche du Cégep du Vieux Montréal, 255, rue Ontario est, Montréal, (Qc), Canada, H2X 1X6.