

L'acte d'enseigner geste d'art source de perfectionnement

par **ANDRÉ PARÉ**

professeur
Département de psychopédagogie
Université Laval

« Nous posons aussi le postulat que beaucoup d'enseignants sont engagés dans un haut niveau de résolution de problèmes à travers leur interaction quotidienne avec les enfants. Ils peuvent ne pas se considérer comme des « intellectuels » parce qu'ils ne sont pas habitués à parler de ce qu'ils font en détail. Mais en fait, leur niveau d'activité intellectuelle est très élevé, et leur habile pratique dépend de coordinations mentales bien développées. Il est important d'écouter ces personnes, de prendre ce qu'elles font sérieusement de façon à les supporter dans leur propre recherche, et de trouver des moyens pour leur faire partager avec d'autres ce qu'elles ont appris » (Hull, 78, p. 36).

On s'entend généralement assez bien sur le fait qu'en matière de formation, rien n'est plus très définitif. La formation reçue devient vite désuète, et cela dans tous les domaines de l'activité humaine. Les connaissances changent comme jamais auparavant, les techniques évoluent. Chaque année nous devons confronter des problèmes nouveaux auxquels personne n'a encore eu à faire face.

Nos conditions de vie ont évolué de même que l'environnement dans lequel nous vivons. Or il est certain que si notre milieu change, notre connaissance de ce dernier doit elle aussi s'adapter. Chaque jour nous apportant de nouveaux problèmes, nous sommes, chacun dans nos secteurs, obligés de reviser nos pratiques et nos conceptions de la réalité.

Il faut aussi ajouter que c'est une propriété de la connaissance que de se transformer sans cesse. La connaissance, les modèles conceptuels que nous nous construisons avec le temps ne sont que des approximations du réel. Ce sont des « construits » qui nous permettent de percevoir certaines dimensions de la réalité qui jusque-là nous échappaient. Ces modèles

nous permettent d'accéder à de nouvelles perceptions, de faire de nouvelles prédictions et en cela ils contribuent aussi à transformer les problèmes que nous pouvons poser. C'est ainsi que de conception en conception, nous passons à des problèmes toujours nouveaux et plus complexes. Le changement est inscrit dans la nature même de la connaissance et le perfectionnement en tant que transformation personnelle est une nécessité.

On ne peut désormais réfléchir qu'en termes de formation continue, d'éducation permanente. Personne ne peut s'asseoir sur un bagage de connaissances, de techniques et d'informations définitives. Chacun de nous a la responsabilité de se transformer quotidiennement pour mieux comprendre le monde dans lequel il vit. Chacun a aussi la responsabilité de transformer sa pratique pour l'adapter aux problèmes nouveaux qui se posent à lui et à son milieu.

Nous sommes liés à un milieu donné, dans lequel nous vivons en interdépendance, et c'est dans ce contexte qu'il faut situer le perfectionnement et la formation continue. Comme les connaissances et les

L'acte d'enseigner

techniques se transforment rapidement, c'est en termes d'habiletés et d'attitudes que le perfectionnement devra se définir. Bien sûr des informations et des techniques devront être transmises, mais ce sont là les aspects passagers du perfectionnement, car ils durent peu et n'ont pas les valeurs de transformation que portent les habiletés et les attitudes. Ces dernières sont plus permanentes, car elles placent l'être dans une situation où il peut les utiliser constamment, quelles que soient les informations ou les techniques en jeu, quels que soient les problèmes posés.

On a parlé de capacité d'adaptation, d'habiletés à apprendre. Chacun doit désormais savoir où trouver l'information, comment la traiter, et surtout apprendre à être critique à son égard. S'il faut pouvoir prendre contact avec différentes théories, il faut aussi pouvoir prendre du recul face à ces mêmes théories et les adapter pour son propre compte. Chacun doit développer des habiletés de recherche de façon à ce que sa réalité quotidienne puisse devenir une source de connaissances, de compréhension de son milieu et de lui-même, et qu'elle puisse le conduire à la construction de solutions appropriées qui lui appartiendront en propre. Le développement d'habiletés de résolution de problèmes doit désormais être au centre de toute formation et de tout perfectionnement.

Aucun perfectionnement n'est authentique, s'il n'amène pas de transformations personnelles. On ne saurait y arriver sans développer chez chacun de nous des qualités d'ouverture à la réalité, à la connaissance et au changement. Chacun doit être en mesure de prendre les risques liés à l'innovation, sans pour autant se laisser disperser par les modes successives qui surgissent de partout. Chaque personne doit appren-

dre à être centrée, à utiliser tous ses moyens intellectuels et affectifs et être capable d'évaluer par elle-même le sens de ses actions. Chacun doit se réapproprier son être et affirmer ce qu'il est.

Comme nous vivons dans une niche écologique complexe, où tout est interdépendant, personne ne peut plus se permettre de travailler individuellement dans son petit coin. Le perfectionnement ne peut plus être une affaire strictement individuelle, même s'il a son assise à l'intérieur de chaque individu. Des habiletés de travail coopératif, de communication et de relations interpersonnelles sont désormais nécessaires. En se mettant personnellement en cause, on touche par le fait même à toute la communauté dans laquelle on travaille. Les collègues sont affectés, les enfants et leurs parents aussi. En définitive, c'est toute la société qui est touchée par les gestes que nous posons. Le perfectionnement va en conséquence impliquer des attitudes de tolérance à l'égard de ceux qui pensent autrement, de solidarité à l'égard de ceux avec qui nous travaillons. On ne peut plus faire fi de la responsabilité que chacun porte et il faudra désormais être en meilleure posture pour répondre de ce que nous faisons (*accountability*) à tous ceux qui sont concernés.

Je tiens à placer le perfectionnement des enseignants dans un contexte important et fondamental. Il ne peut s'agir d'une mode. Le perfectionnement est une nécessité dans le monde où nous vivons, il pourrait même devenir une condition de survie dans la mesure où nous aurons de plus en plus à résoudre des problèmes pour lesquels *plus personne n'a de solution toute faite*.

1. L'ÉTAT DE FAIT

Depuis toujours, le perfectionnement des enseignants s'est fait de l'extérieur. Plusieurs organismes ont participé à ce perfectionnement ; les commissions scolaires elles-mêmes par l'intermédiaire des conseillers pédagogiques, ou de consultants ; les firmes spécialisées ont aussi compris qu'il pouvait être intéressant d'offrir de tels services. Pourtant ce sont les universités qui auront eu et ont encore le plus grand rôle à jouer. Ce sont elles et seulement elles qui peuvent inscrire le perfectionnement qu'elles offrent à l'intérieur de diplômes officiels. Les enseignants peuvent recevoir et accumuler des crédits, terminer un diplôme, et par le fait même voir leur salaire se transformer. On parle souvent de « course aux crédits »,

et il est probable que dans les conditions actuelles, si on faisait disparaître cette course, les inscriptions au perfectionnement baisseraient subitement.

Le perfectionnement offert par les universités

Comme je l'ai signalé plus tôt, seul le perfectionnement réalisé en contexte universitaire, ou assumé par les universités, a été reconnu au plan professionnel. Tout cours suivi dans ce contexte donne lieu à l'accumulation de crédits, à l'obtention de diplômes et à des majorations dans les échelles salariales. Les autres formes de perfectionnement comme

geste d'art

d'ailleurs l'exploration personnelle des enseignants n'ont jamais été reconnues sous quelque forme que ce soit. Il faut bien dire que l'université seule a eu le mandat de définir ce qui avait valeur de formation et de perfectionnement. Ce n'est pas par hasard qu'elle a décidé que c'était ce qu'elle faisait qui était valable.

Il faut reconnaître que les universités n'étaient pas particulièrement bien préparées pour prendre en charge la formation et le perfectionnement des enseignants. Leur personnel n'avait ni l'expertise ni la connaissance de la réalité nécessaire pour rejoindre les enseignants dans leur problématique quotidienne. Comme ces derniers, les universitaires ont fait ce qu'ils ont pu, compte tenu de leur propre formation, de leurs connaissances et de leurs intérêts personnels qui sont davantage des intérêts de recherche fondamentale.

On a reproché bien des choses aux universitaires. Certains ont considéré que le style d'enseignement qu'ils ont adopté a été une entrave au perfectionnement. Généralement ils se sont contentés d'énoncer des principes généraux, des idées larges. Ils ont évité les rapprochements trop étroits avec la réalité. Au nom d'une plus grande critique et de la nécessité de conserver un recul face à la réalité, ils sont demeurés éloignés du quotidien.

L'enseignement universitaire s'est souvent limité à la transmission d'informations. Il a été magistral, formel et dépersonnalisé. On a aussi reproché à ce style d'enseignement d'être souvent en contradiction avec ce qu'il véhiculait. Autrement dit, les idées de démocratie, de participation et d'individualisation circulaient dans un contexte autoritaire, sans la participation des enseignants et sans tenir compte des différences entre les individus.

Les enseignants ont encore reproché aux universitaires leur jargon théorique et abstrait (Boyer 1981, p. 560). Souvent le discours s'est révélé réductionniste, limitant la réalité à certains aspects du quotidien qui étaient montés en épingle, les enseignants n'y reconnaissant plus leur réalité. On n'a pas tenu compte de la complexité des situations réelles.

Les enseignants nous disent que les programmes de perfectionnement ne rejoignent pas leurs besoins. Il convient de remarquer que les programmes ont été définis par les universitaires seuls. Ils ont été conçus à l'avance comme des totalités. On a prédéterminé la durée de la formation, les contenus à transmettre, la durée et la forme des cours, le style méthodologique employé. On a même déterminé que tout se ferait par tranches de 3 crédits, dans des rencontres de trois heures, etc. Les considérations ont été avant tout, administratives.

On a peu tenu compte de la diversité des besoins et des intérêts des enseignants eux-mêmes. On a aussi oublié que le propre d'une formation, c'est de se transformer en cours de route, au fur et à mesure que les besoins s'identifient et se transforment, grâce aux nouvelles perceptions de ceux qui sont formés. La formation elle-même a comme priorité de transformer les besoins. Il est étonnant de constater que les besoins ont été définis et les réponses apportées une fois pour toutes. L'idée d'un programme-processus, où les choses se définissent en cours de route est encore loin.

Les enseignants n'ont eu qu'à accepter ou à repousser les offres qui leur étaient faites. Par plusieurs côtés ils ont été piégés, car ils n'avaient pas le choix. D'un côté on leur offrait la déqualification, des baisses de salaire, des pertes d'emplois et de l'autre un perfectionnement dans lequel ils n'avaient rien à dire et qui de plus ne répondait pas à leurs besoins et ne les perfectionnait pas vraiment.

Bonneau (1980) a montré comment des enseignants en perfectionnement risquent d'être déposés de leur lieu de travail, de leur langage propre et de leurs problèmes spécifiques. Ils sont soumis à des pressions institutionnelles souvent en contradiction avec le reste de leur formation. À long terme, l'agenda caché de l'institution devient plus important que le discours officiel véhiculé dans les cours. L'aspect contextuel est tout aussi important que le contenu de la formation.

On ne peut éviter de constater que le perfectionnement peut, tel qu'il est réalisé actuellement, contribuer à augmenter le sentiment d'aliénation vécu par beaucoup d'enseignants. Leur expérience quotidienne ne servant pas de base à leur perfectionnement, ils sont obligés de fonctionner avec des concepts empruntés dont ils n'ont pas les assises et qu'on leur demande au surplus d'expérimenter sans égard à leurs propres croyances et à leur propre pratique. Perdant leurs propres racines, ils perdent aussi le sens profond des gestes qu'ils sont tenus de poser. Comme on les rend responsables de ce qui ne tourne pas rond dans la société, on a vite fait de provoquer une baisse de l'image de soi et une dévalorisation professionnelle. La profession enseignante donne actuellement l'image d'un milieu faible, démotivé, défensif. Lorsqu'on est ballotté chaque jour et que l'on ne voit pas d'issue, il est sans doute normal de se replier sur soi pour se protéger.

Par ailleurs, l'enseignement est une des rares professions où l'on ne reconnaisse aucune diversification des tâches. Il n'y a que deux façons d'y progresser, soit vieillir, soit s'en aller ailleurs, notam-

L'acte d'enseigner

ment comme administrateur. On ne peut cependant pas empêcher les enseignants d'acquérir de l'expérience et pourtant, celle-ci n'est reconnue ni par les universités ni par les commissions scolaires. Un plan de développement de carrière devrait pouvoir reconnaître l'évolution professionnelle de chacun. Dans l'enseignement, tout le monde est pareil et doit le demeurer.

La vie quotidienne des enseignants n'entrant pas en ligne de compte, le perfectionnement s'est toujours déroulé en parallèle, après les heures de classe. Il s'est adressé à des clientèles épuisées par de longues journées de travail, non disponibles et pouvant à peine disposer de l'énergie nécessaire pour écouter. Par ailleurs, le contenu et la forme de ce perfectionnement ont obligé les enseignants à mettre entre parenthèses les contraintes réelles qu'ils vivent chaque jour.

Les universités, dans la majorité des cours qu'elles ont offerts aux enseignants, n'ont pas cru bon de les traiter en tenant compte de leur spécificité. Le plus souvent ce sont les mêmes cours qui sont offerts aux étudiants en formation initiale et aux enseignants. Il y a toutes sortes de bonnes raisons pour procéder ainsi, mais cela conduit à ne pas tenir compte de la spécificité des clientèles.

J'aimerais souligner que les commissions scolaires n'acceptent pas, pour leur part, que le perfectionnement se fasse durant les heures de travail. Elles raisonnent comme si elles payaient deux fois pour la même chose, une fois pour le travail d'enseignement et une fois pour le perfectionnement. C'est là une bien drôle de conception. Le monde de l'industrie a

compris depuis longtemps qu'il gagnait à perfectionner son personnel, surtout sur place, même durant les heures de travail. En définitive, qui devrait profiter de ce perfectionnement, sinon l'employeur et les enfants.

Les syndicats pour leur part ont quitté depuis une bonne décennie le domaine du perfectionnement de leurs membres. Ils se battent durement pour d'autres dimensions de la tâche des enseignants qui, nous devons le reconnaître, ne sont pas négligeables. Il faut aussi comprendre que sans le perfectionnement professionnel, il peut devenir difficile de gagner une lutte sociale. On n'aura jamais que les soldats qu'on aura préparés.

Les résultats du perfectionnement

On pourra trouver qu'il s'agit là d'une critique bien sévère du perfectionnement tel qu'on le pratique. À travers tout ce qui s'est fait, on a vu naître des expériences de fine pointe, des essais visant à transformer cette réalité. Ces expériences demeurent toutefois exceptionnelles et dispersées. Rarement ont-elles eu des suites, car elles se sont faites en parallèle, de façon marginale.

Les résultats du perfectionnement parlent par eux-mêmes. L'expérience quotidienne et les commentaires des enseignants nous montrent qu'ils en retirent peu d'applications pratiques. Ils parviennent difficilement à faire le lien entre la théorie et la pratique. Leurs gestes quotidiens ne sont guère transformés de façon significative.

Cormier, Lessard et Valois (1981) ont mené une

TABLEAU 1

	PAS DU TOUT PEU	PLUS OU MOINS	ASSEZ BEAUCOUP
LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE SCOLAIRE			
les efforts personnels dans la préparation et l'organisation	1%	5%	94
l'expérience acquise en classe auprès des élèves	1%	5%	94%
échanges avec les collègues et autres professionnels	12%	18%	70%
LES TALENTS NATURELS	4%	13%	83%
PRATIQUE PROFESSIONNELLE NON SCOLAIRE	26%	16%	58%
FORMATION ET PERFECTIONNEMENT INSTITUTIONNEL	30%	28%	41%
EXPÉRIENCE ANTÉRIEURE EN TANT QU'ÉLÈVE	38%	26%	36%

recherche auprès d'un nombre important d'enseignants du Québec. Ils ont tenté de savoir auprès de ces enseignants ce qu'ils considèrent comme ayant eu une valeur de perfectionnement pour eux. Les résultats se lisent dans le tableau 1.

En somme, les efforts personnels investis dans le travail quotidien, l'expérience personnelle, l'échange avec les collègues et les autres professionnels travaillant à l'école de même que les talents naturels, semblent avoir une importance beaucoup plus grande dans le perfectionnement que la formation institutionnelle que nous appelons généralement le perfectionnement.

Dans les pages qui vont suivre, j'aimerais ana-

lyser la nature de l'acte d'enseigner et en tirer des considérations susceptibles d'éclairer notre action et de nous indiquer des pistes à suivre. Il m'apparaît important de resituer le perfectionnement par rapport à la clientèle concernée. Il s'agit d'enseignants qui, tous les jours, ont à poser des gestes précis. Ils vivent dans un milieu de travail qui les tient en contact avec la réalité de l'enseignement. Cela devrait servir de base à leur progrès. Jusqu'à maintenant, le perfectionnement s'est fait à l'extérieur, provoquant plus d'aliénation que d'intégration. Il est possible de réfléchir à une façon de permettre aux enseignants de reprendre possession de leur propre progression professionnelle.

2. NATURE DE L'ACTE D'ENSEIGNER

L'enseignement est un acte très complexe qui fait appel à toutes les ressources de l'enseignant. Il s'agit d'un acte spontané et intuitif qui rejoint la personne simultanément dans toutes ses composantes. On n'enseigne pas avec une partie de soi-même. Toutes les composantes sensorielles, émotionnelles, intellectuelles et spirituelles de l'enseignant sont en jeu. L'enseignant doit sans cesse composer avec une multiplicité d'informations provenant du milieu environnant. Il est toujours en train de traiter des quantités de données de toute nature et il côtoie sans cesse ses propres limites.

On ne saurait réduire l'enseignement à quelques variables faciles à isoler. On ne saurait non plus prétendre entraîner quelqu'un à poser un acte aussi complexe que celui d'enseigner, grâce à un simple conditionnement qui l'amènerait à réagir automatiquement de la bonne façon. L'enseignement implique une analyse et une compréhension constante de la réalité dans toute sa complexité.

L'enseignement est un acte global et intuitif, qui n'est pas sans ressembler aux gestes posés par les artistes. On ne dresse pas un peintre à poser des gestes précis et définitifs. Il se place lui-même dans une situation d'exploration où ses gestes et ses techniques ont comme fonction de lui révéler les éléments de la pensée intuitive qui existe à l'intérieur de lui et qui se dévoile graduellement à travers son propre processus de travail.

J'appelle ici intuition, cette connaissance intérieure, fondamentalement corporelle et émotionnelle, non explicitée et fondée sur l'expérience antérieure, sur les données sensorielles et émotionnelles intériorisées. Cette connaissance déborde largement ce qu'on peut en dire et la quantification qu'on peut en faire,

et elle guide constamment nos gestes. C'est cette structure intérieure qui nous permet de reconnaître dans nos propres productions ou autour de nous les gestes et les idées qui l'expriment le mieux, comme ceux qui la contredisent.

L'acte d'enseignement fait appel à cette connaissance intérieure que j'ai appelée l'intuition. Pour cette raison il fait appel à toutes les ressources de la personne, à ses attitudes, ses habiletés, ses connaissances et ses techniques. L'enseignant doit sans cesse orchestrer tout ce matériel en fonction des données qu'il perçoit autour de lui. Un acte d'enseignement est en soi une performance, et tout enseignant a éprouvé à un moment ou à un autre la satisfaction profonde qui l'accompagne. Je ne parle pas ici des gestes routiniers posés dans le cadre d'une pédagogie de la « page qui tourne » (Madeleine Rioux, 1982). Je me réfère à une pédagogie où l'enseignant est appelé à résoudre des problèmes fondamentaux reliés à son action, à porter des jugements et à faire des choix importants à partir de ce qui se déploie devant lui. Je parle d'une pédagogie où l'enseignant invente ses propres gestes.

Dans une telle pédagogie, les produits ne sont pas connus à l'avance. Ils apparaissent en cours de route (Eisner, 1979, p. 153-154). L'enseignant se sert de certains indices et, tirant parti de toutes ses ressources personnelles et de celles du milieu, il compose avec la réalité telle qu'elle se déroule autour de lui. Les qualités et les produits émergent en cours de route et il les reconnaît comme tels ou il les rejette. La pédagogie n'est pas quelque chose de programmable, de prescriptible qui obéisse à des règles fixes. Bien sûr on peut déterminer à l'avance ce qui va se passer et forcer les participants à se comporter comme on

L'acte d'enseigner

l'a prévu. C'est là un acte qui se rapproche davantage du conditionnement que de l'enseignement. Je crois qu'un acte d'enseignement doit tenir compte à la fois des particularités de celui qui enseigne, de celui à qui cet enseignement s'adresse et de l'environnement où ce processus se déroule. Autrement dit, l'acte d'enseigner n'est pas un produit prédéterminé, il est fondamentalement un processus en train de se faire, en tenant compte de tout ce qui peut l'affecter. Il fait appel à un répertoire, à des techniques, à des idées et à des connaissances, mais aussi à des sensibilités propres à l'enseignant. Il conduit aussi à des jugements et à des évaluations qui sont portés à la fois sur la nature de l'acte, sur son déroulement et sur ses effets.

J'ajouterai que cet acte se déroule dans l'instant. On peut le préparer, mais tout enseignant sait qu'il devra composer avec tout ce qui se présentera à lui. L'imprévisible est fondamental dans l'acte d'enseigner, car c'est lui qui permet le mieux de cristalliser les ressources des personnes en présence. Le fait de se réaliser dans l'immédiat, dans l'ici et maintenant, est une autre des caractéristiques qui font de l'enseignement un acte d'art.

De plus, cet acte, non seulement fait appel aux ressources et aux particularités de la personne, mais à cause de la structure intuitive en jeu, il est un révélateur de la personne. L'acte d'enseigner comme tout acte créateur est un instrument de croissance et de développement personnel incomparable. Il conduit à une affirmation de soi constante.

Dans le contexte scientifique contemporain, où l'on veut que tout participe de la science, c'est un peu une hérésie que d'avancer l'idée que l'acte d'enseigner est un geste d'art. C'est raviver la vieille querelle qui voulait que l'on détermine si l'enseignement était art ou science. Je ne voudrais pas éliminer le rôle de la science, mais j'aimerais la replacer en son juste lieu. Son rôle n'est pas, à mon sens, de diriger l'acte d'enseigner de l'extérieur. La science prétend à des contrôles auxquels ne se plie pas facilement le geste spontané. Par ailleurs il est probable que des données dites scientifiques peuvent éclairer les gestes d'enseignement ou en faciliter l'analyse.

Il nous faut bien reconnaître que la science est une voie d'accès à la connaissance et que l'art en est une autre tout aussi sérieuse (Eisner, 1979), bien que fondée sur d'autres données et sur une autre approche.

L'acte d'enseigner, intuitif, global, spontané représente pour moi le moment d'intégration par excellence d'une personne. Le geste spontané de l'enseignant représente le geste le plus évolué qu'il puisse

poser à un moment de son développement. Compte tenu de ce qu'il sait, de son expérience et de toute l'information qu'il a recueillie et intégrée, de cette structure intérieure qui le guide, il peut incarner sa pensée dans la réalité de façon très spécifique. On aura beau entretenir les plus beaux discours théoriques et verbaux, les gestes spontanés demeureront toujours les seuls garants de l'intégration. Ils sont porteurs de leur propre continuité, car ces gestes évoluent sans cesse dans le sens de la perception de celui qui les pose.

Les gestes pédagogiques sont en conséquence porteurs d'une conception pédagogique implicite. Les enseignants ne formulent que rarement leur pensée pédagogique, ils agissent. Leurs gestes nous disent sans cesse ce qu'est leur pensée, ce qu'ils sont profondément.

Eisner parle de l'existence d'une « expertise » (*connoisseurship*) chez les enseignants (Eisner 1979, p. 14-15). Il prend comme exemple les dégustateurs de vin qui font montre d'une expertise indiscutable, mais qui n'est pas pour autant facile à communiquer. Les habiletés d'analyse et de diagnostic que l'on retrouve dans beaucoup de métiers sont de cet ordre. Elles originent de la manipulation d'une réalité complexe, grâce à des techniques particulières, et elles s'opèrent à un niveau implicite, non formulé. Cette connaissance trouve son fondement dans l'intégration profonde d'une quantité de données sensorielles, affectives et cognitives qui ne se laissent pas réduire au verbal et au numérique.

Pourtant la gestuelle a une continuité, une constance, qui nous indique qu'elle traduit un référent intérieur assez stable. Le style d'un enseignant, comme celui d'un artiste, ne varie pas du jour au lendemain. Il est ancré dans une structure intérieure très puissante. Que cette structure ne soit pas formulée ne l'empêche pas d'exister.

« La plus grande partie de ce qu'un enseignant sait est comme un iceberg dans la mesure où la plus grande partie repose sous le seuil de la conscience. Un enseignant peut réagir de façon appropriée à des situations complexes à cause de cette connaissance sous-jacente, mais il n'est habituellement pas nécessaire de formuler pourquoi une action a été entreprise plutôt qu'une autre. Les séminaires fournissent une occasion d'amener cette connaissance à la surface, de partager des *insights*, et d'exposer sa propre expérience d'une façon telle que la conscience en est accrue. L'accroissement de la conscience a des conséquences sur la pratique. »

(Hull, 1978, p. 6)

geste d'art

En somme, tout enseignant compose avec une réalité extrêmement complexe, et il le fait avec une maîtrise plus grande que celle qu'on lui attribue généralement. Sa tâche est liée à l'action et non à la formulation théorique. Or l'affrontement se fait, dans le cadre du perfectionnement, entre des universitaires qui formulent et théorisent, mais qui ont une capacité plus réduite de traduire leurs idées dans la pratique,

et des enseignants qui ne formulent pas volontiers leurs conceptions, mais dont un certain nombre possèdent une indéniable expertise dans le domaine de l'intervention sur le terrain. Nous nous retrouvons si éloignés les uns des autres que la communication n'est guère possible, chacun rendant l'autre responsable de ce qu'il ne comprend pas. Il nous faut reconnaître que ce sont deux types d'expertise fort différents qui ont sans doute leur complémentarité.

3. BASE DU PERFECTIONNEMENT : LA PRATIQUE PERSONNELLE

Si l'on accepte l'idée que tout enseignant porte en lui-même une conception théorique implicite de l'enseignement, c'est peut-être à partir de là qu'on aurait avantage à situer l'essentiel du perfectionnement. Devenir conscient de ses théories, c'est ce qui change la pratique (Elliott, 1976, p. 1).

Argyris et Shön (1975) font la distinction entre la théorie implicite qui guide l'enseignant et la théorie explicite et formulée dont il se réclame verbalement :

« Lorsqu'on demande à quelqu'un comment il se comporterait dans telle circonstance, la réponse qu'il donne habituellement correspond à la théorie qu'il épouse pour cette situation. C'est la théorie d'action à laquelle il donne son adhésion (*espoused theory*), et qu'il communique aux autres sur demande.

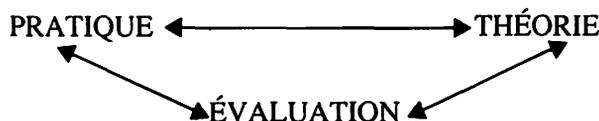
Cependant, la théorie qui gouverne réellement l'action est sa théorie d'expérience (*theory-in-use*) qui peut n'être pas compatible avec sa théorie épousée... Lorsque nous formulons nos théories d'expérience, nous rendons explicite ce que nous connaissons déjà implicitement ; nous pouvons tester notre connaissance explicite en la confrontant à notre connaissance implicite, tout comme le scientifique teste ses hypothèses explicites en les confrontant à ses intuitions. » (pp. 6-7 et 11).

Jusqu'à maintenant, tant dans le perfectionnement que dans la formation initiale des enseignants, le rapport entre la théorie et la pratique s'est toujours établi dans le sens de la théorie vers la pratique. On a toujours agi comme s'il fallait d'abord avoir une théorie claire, précise, des principes bien arrêtés et formulés, une expérimentation bien définie et planifiée. Évidemment l'évaluation venait confirmer tout cela. On a procédé dans un contexte linéaire où tout est simple et univoque. La réalité ne s'est pas laissée

réduire et on sait que ce genre d'approche n'a pas donné grand-chose auprès de la masse des enseignants.

S'il convient de reconnaître le rôle important de la théorie, il faut savoir la situer dans une relation dialectique avec la pratique. Les deux doivent s'éclairer et se transformer mutuellement. L'évaluation de l'action doit rejaillir autant sur la pratique que sur la théorie qui l'inspire. Le schéma 1 montre cette relation (Paré et al. 1982).

SCHÉMA 1



Ainsi on peut concevoir que la théorie puisse guider et éclairer la pratique durant que la pratique vient vivifier et transformer la théorie, la rapprocher toujours plus du réel.

Loin de moi l'idée d'affirmer que tout geste posé par un enseignant est un geste parfait. J'affirme simplement que tout geste posé à un moment donné est le meilleur, le plus évolué qui puisse être posé par cet enseignant compte tenu de ce qu'il est et de ce qu'il sait. C'est d'ailleurs ce geste qui peut servir de base à une analyse critique et à un éclairage spécifique et qui peut donner naissance à une transformation ultérieure. Cette transformation ne se réalisera que lorsqu'elle apparaîtra possible et avantageuse, compte tenu des conditions du moment et des ressources personnelles et matérielles disponibles.

l'acte d'enseigner

Pour soutenir une telle argumentation, il faut aussi émettre le postulat que les enseignants sont capables d'agir de façon autonome en fonction de leur propre volonté et qu'ils sont intéressés en tant que personnes à aller au bout de leurs possibilités. Je dois formuler ce postulat sans quoi il me serait impossible de continuer à écrire cet article et, si tel n'était pas le cas, les institutions de perfectionnement devraient fermer leurs portes.

Tout acte d'enseignement est porteur de contradictions. En effet, chaque geste pédagogique se situe, comme je l'ai déjà dit, aux limites mêmes de celui qui le pose. Après avoir agi spontanément, tout enseignant est en mesure de prendre du recul, de percevoir et d'analyser ce qu'il a fait et d'en tirer les conclusions. Il y a dans tout geste la partie qui correspond à ce que l'on cherche et la partie qui ne rejoint pas nos intentions ou nos valeurs ; c'est la distance entre les intentions et les résultats qui exprime la contradiction. L'enseignant est limité dans ce qu'il peut faire par son répertoire de connaissances et de techniques, et par sa capacité de percevoir certains aspects de son environnement. Pour trouver de nouvelles réponses, mieux adaptées, il devra explorer, dans son action ou autour de lui, pour trouver des gestes qui correspondront mieux à ce qu'il cherche, mais qu'il ne peut pas encore formuler avec précision. L'enseignant connaît les problèmes qui l'assaillent et il est capable de reconnaître autour de lui ou en lui ce qui semble pouvoir réduire sa propre contradiction.

Vue sous cet angle, la contradiction est source de changement. L'analyse de la contradiction permet une transformation de la perception. L'individu percevant de nouveaux aspects dans son action devient en position de pouvoir changer sa gestuelle. Derrière tout changement pédagogique il doit y avoir un changement de perception, une transformation dans la conscience de l'enseignant. Il faut être conscient qu'une telle transformation ne peut se faire que dans le temps.

Le perfectionnement devrait donc tourner autour de l'analyse des gestes des enseignants. L'échange entre les enseignants, la description objective de ce qui est fait et l'éclairage par différentes théories permettent de faire apparaître de nouvelles dimensions et par le fait même de transformer la perception de celui qui a agi. On ne peut forcer une transformation personnelle. Elle ne provient toujours que de l'intérieur, et elle implique toujours une reconnaissance, une acceptation et une intégration de ce qui est par celui qui veut changer. Il ne s'agit jamais d'une lutte

ou d'un refus, mais d'une coopération avec ce qui se passe déjà en soi. On change ce que l'on perçoit clairement.

« Ce qui est impliqué dans le développement de l'expertise éducative (*connoisseurship*) c'est d'abord l'occasion de participer à des événements de la vie éducative d'une façon centrée, sensible et consciente. Deuxièmement, cela demande la possibilité de comparer ces événements, de discuter de ce qui a été vu de façon telle que les perceptions puissent être raffinées permettant d'identifier des événements non perçus auparavant, d'intégrer et d'apprécier ce qui a été vu... Parler de l'essence et de la signification dans l'observation d'événements éducatifs demande évidemment, non seulement une sensibilité aux qualités émergentes de la vie de la classe, mais aussi un ensemble d'idées, de théories ou de modèles qui permettent de distinguer ce qui est significatif de ce qui est sans importance, et de placer ce qui est vu dans un contexte intelligible. Ce processus n'est pas linéaire : Nous ne voyons pas pour ensuite dégager les perceptions ; les idées mêmes qui définissent pour nous la valeur éducative opèrent à l'intérieur des processus perceptuels pour localiser parmi des milliers de possibilités ce que nous choisissons de voir. L'essence de la perception c'est d'être sélective ; il n'existe pas de façon de voir exempte de valeur (Eisner 1979, p. 195).

Eisner propose d'utiliser la « critique éducative » (*educational criticism*) pour aider les enseignants à passer de cette « expertise » qu'ils possèdent à son explication et à sa formulation (Eisner 1979, pp. 203-213). L'explication permet par ailleurs, grâce à ses rejaillissements sur les structures de perception de transformer par la suite l'action et la formulation qui s'ensuit. Il distingue trois aspects à cette activité de « critique ». D'abord il faut *décrire* minutieusement ce qui se passe, identifier, caractériser, illustrer l'activité quotidienne de l'enseignant ou des enfants. Il convient de choisir certains aspects et comme tout n'est pas facilement exprimable, de trouver des moyens appropriés pour arriver à faire comprendre le sens de ce qui se déroule. C'est souvent grâce à des métaphores ou à d'autres procédés de langage que l'on arrive à communiquer à d'autres et à soi-même ce qui se déroule vraiment. Il s'agit d'une reconstitution des événements qui ne saurait se réduire à quelques énoncés verbaux et encore moins à quelques chiffres.

geste d'art

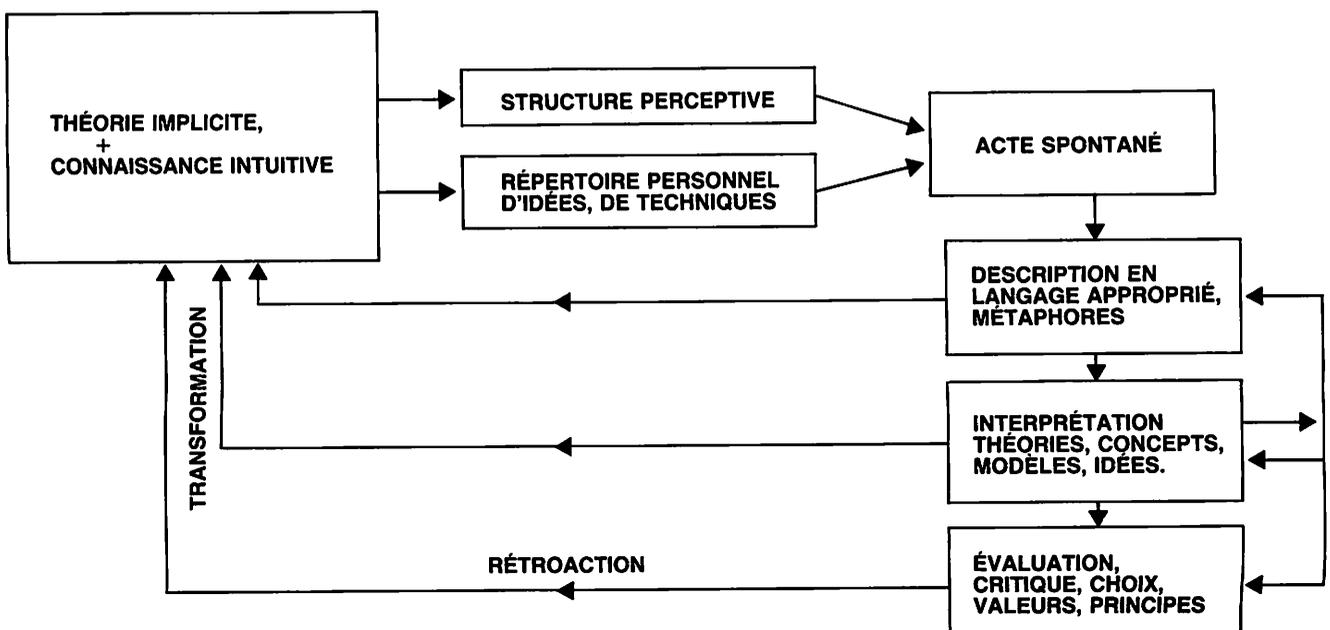
Dans un second temps, il faut *interpréter*, c'est-à-dire donner un sens, décoder ce qui a été décrit. C'est ici que toutes les théories peuvent intervenir pour éclairer la réalité et mettre en évidence certains aspects. L'existence de ces théories vient aussi jouer sur la perception même de la réalité. Il faut connaître ces théories et être en mesure de choisir celles qui sont susceptibles de nous aider à agir dans le quotidien. Ces théories ont comme effet de mettre en lumière certains aspects de cette réalité, d'en privilégier certains côtés. Finalement, lorsque l'interprétation a été faite il faut passer à une *phase évaluative* qui implique des jugements de valeurs, des choix. Au-delà des théories, il y a des croyances, des philosophies qui guident aussi l'action.

Au lieu de prendre la position qui consiste à expérimenter une conception ou une théorie, nous nous retrouvons ici en train d'utiliser les conceptions et les théories pour analyser et interpréter les gestes posés. Il est probable que dans ce contexte, les transformations ultérieures vont aller dans le sens des modèles théoriques et de l'analyse faite. Ce qui est souhaité, c'est que l'enseignant trouve dans ses gestes

une plus grande satisfaction et qu'il en dégage le sens profond. Malheureusement ces gestes ne sont pas connus à l'avance, ni déterminables à l'avance. Ils relèvent à la fois de l'enseignant et des éléments de la situation. Ces gestes naissent de l'action et c'est l'analyse qui en dévoile tout le sens. Le schéma 2 résume ce qui précède.

Il s'agit en somme pour l'enseignant de chercher sa propre cohérence. Pour y arriver, il ne s'agit pas de conformer sa conduite à quelques idées ou théories extérieures. Il s'agit essentiellement de reprendre la totalité de sa gestuelle, de l'analyser sous différents éclairages, d'en comprendre le sens profond, et de trouver en lui et autour de lui, avec l'aide des pairs et des modèles existants, ce qu'il faut pour expliciter la théorie implicite qu'il porte en lui depuis longtemps. C'est la pratique quotidienne et son analyse systématique qui donnent accès à cette théorie implicite. Le changement pédagogique apparaît comme une chose qui émerge de l'interaction entre la réalité et celui qui en fait l'analyse. La connaissance précède la capacité que l'on a de l'exprimer. En cela, l'acte d'enseigner est un geste d'art.

SCHÉMA 2



L'acte d'enseigner

4. PRINCIPES DE PERFECTIONNEMENT

Ces considérations me conduisent à énoncer quelques grands principes qui devraient à mon sens s'appliquer au perfectionnement des enseignants. Je retiendrai les suivants : la réappropriation du perfectionnement, la collaboration entre les institutions, la constitution de réseaux de perfectionnement, l'insistance sur la recherche appliquée, et l'individualisation.

La réappropriation

Les enseignants doivent reprendre en main leur propre perfectionnement. Jusqu'à maintenant, ils ont été dépendants et offerts en pâture aux différentes instances responsables de la formation. Les programmes leur échappent tout comme la certification et l'accréditation. Même leur propre corporation ne leur appartient pas. Les prochains gestes devraient être la réappropriation, et la désaliénation. Roth (1981) a montré qu'il y a à travers tout le continent nord-américain un mouvement important de reprise en main par les enseignants de leurs propres institutions.

La réappropriation commence par les lieux. C'est sur leur terrain, dans les écoles ou dans des centres de ressources locaux, que devrait se dérouler le perfectionnement. L'université devrait se déplacer là où a lieu l'action et où se trouve la clientèle avec ses problèmes. La réappropriation implique que l'on parte non seulement de l'action des enseignants mais aussi des problèmes réels qu'ils vivent et qu'ils posent chaque jour (Paré et al. 1982).

Les enseignants devraient aussi se réapproprier leur langage plutôt que d'être constamment déplacés dans le discours plus ou moins hermétique des universitaires. L'utilisation de concepts empruntés a comme effet d'aliéner et de rendre dépendant. La théorie peut cependant venir éclairer la réalité des enseignants, faire apparaître des dimensions nouvelles, et non les assujettir. De cette façon, enseignants et universitaires peuvent trouver un terrain de collaboration et d'enrichissement mutuels.

Il s'agit de retrouver l'expérience de chacun et de fonder le perfectionnement sur la *praxis*. Les méthodologies utilisées, les formes de travail adoptées, les styles d'enseignement devraient se rapprocher eux aussi de la réalité des enseignants. On devrait trouver un certain isomorphisme entre le contenu du perfectionnement et la forme qu'il prend. Autrement dit, les universitaires devraient enseigner eux-mêmes de la même façon qu'ils proposent aux autres de le faire.

Les enseignants vivraient déjà les conceptions qui leur sont proposées dans leur propre perfectionnement.

La réappropriation du perfectionnement par les enseignants exige que les programmes soient définis et évalués conjointement, de façon continue, en tenant compte de ce qui se déroule, des nécessités des classes et des écoles, ainsi que des particularités des différents groupes d'enseignants. Les universités ne peuvent plus définir ces programmes seules, et une fois pour toutes. Elles ne peuvent plus se permettre de ne pas les évaluer comme cela a été le cas jusqu'à maintenant.

Pour retrouver cette proximité avec la réalité des enseignants, Walker (1978) propose que le perfectionnement soit réalisé sur le terrain, fondé sur l'acquisition de compétences réelles, et centré sur le processus plutôt que sur la simple acquisition de connaissances théoriques.

Collaboration entre les institutions

Si l'on reconnaît que les enseignants, tout comme les professeurs d'université, possèdent une expertise qui leur est propre, on est étonné de constater que le perfectionnement des enseignants relève entièrement et exclusivement des universités. Il s'agit là d'un domaine où les responsabilités et les tâches non seulement peuvent mais doivent être partagées. Il est acquis que des enseignants peuvent participer à la formation pratique des futurs enseignants. Ils ont une pratique, une « expertise » que personne d'autre ne possède. Ils peuvent faire profiter les jeunes étudiants de leur savoir-faire, comme la chose est démontrée par les stages.

Jusqu'à maintenant, cela s'est fait dans le sens d'un simple prêt de service, les enseignants prêtant leur classe à de jeunes étudiants, l'université n'offrant rien en retour aux enseignants. Ces derniers sont en droit d'exiger qu'on leur reconnaisse cette expertise qu'ils possèdent, et qu'on les associe comme des partenaires à part entière, comme cela se fait dans le cas d'autres corporations.

Les enseignants peuvent réclamer à juste titre des services de l'université, tout comme l'université réclame déjà les leurs. Comme participants à la formation des enseignants, on devrait leur reconnaître un statut d'associés à l'université (Université Simon-Fraser), et ce statut devrait leur donner droit à toutes les ressources de la communauté universitaire et aux privilèges dont jouissent les professeurs.

geste d'art

L'action quotidienne étant source de transformation et de perfectionnement, il n'y a pas de raison pour que ce travail de coopération et d'analyse fait auprès de jeunes étudiants ne constitue pas la base même d'une partie importante de leur perfectionnement. Il y a là une structure dont on aurait avantage à profiter. Le fait de recevoir des stagiaires, d'avoir à expliciter sa pensée, à préciser son action, à la rendre de plus en plus transparente ; le fait d'observer et d'analyser le comportement d'un autre, de faire des rétroactions, des suggestions, conduit à une réévaluation constante de ses propres comportements et de ses propres pratiques. Le fait de devoir expliquer, préciser, conduit à une meilleure formulation de sa pensée. C'est ce que les enseignants nous disent lorsqu'ils affirment que les jeunes étudiants régénèrent leur pédagogie. Si l'université vient ajouter à cela ses éclairages propres, nous nous retrouvons dans une structure de perfectionnement très élaborée, fondée sur l'action et susceptible d'aider les enseignants à devenir les « critiques » dont parle Eisner (1979).

Je crois que la collaboration doit aller jusqu'à utiliser systématiquement les forces vives existant dans le milieu. Tous les enseignants qui ont explicité leur pensée et transformé leur pratique, tous ceux qui ont cherché à innover et à inventer des gestes plus adéquats ont quelque chose à apporter à la formation des enseignants. Ils devraient être systématiquement utilisés, soit au niveau des écoles, soit au niveau des universités, pour transmettre les résultats de leur action et le témoignage de leur démarche. Ils sont des ressources rares que l'on n'utilise pas actuellement.

Il serait temps que les universitaires se rendent dans le milieu et constituent de véritables banques de « bons exemples ». Il y a de plus en plus d'enseignants qui sont capables de réaliser dans leur classe une pratique remarquable. C'est là que nous devrions aller puiser les exemples dont il est question dans les modèles théoriques. Il m'apparaît de plus en plus que la possibilité de « voir », de se faire une représentation du type d'activités que l'on peut réaliser est une partie importante du perfectionnement. La technique nous permet maintenant de retenir des moments de vie, ce qui permet d'illustrer, d'analyser plus finement certains aspects du possible. Ce possible existe déjà et en cela il a une tout autre saveur qu'une simple théorie dont on ne voit pas l'application.

L'idéal serait que l'on puisse engager à l'université les enseignants qui ont développé une telle expertise. Leurs connaissances sont essentielles. Malheureusement, les universités elles-mêmes n'ont

pas prévu que l'on puisse engager un tel personnel. On fait appel à leurs services à l'occasion dans des conditions fort peu avantageuses. Les prêts de service entre institutions devraient aussi être explorés et ce dans les deux sens, *i.e.* des écoles vers les universités et des universités vers les écoles.

Harry Hutson (1979) a mené une recherche sur ce que semblent être actuellement les meilleures pratiques de perfectionnement. Il est arrivé aux conclusions qui suivent :

« Les prises de décision devraient se faire en étroite collaboration entre les enseignants et ceux qui interviennent, *i.e.* impliquer tous ceux qui sont concernés et être le plus proche possible de leur situation.

« Les motivations qui mènent à participer à des programmes de perfectionnement devraient s'appuyer sur des récompenses professionnelles intrinsèques. On devrait éliminer les difficultés de lieu ou autres facteurs qui pourraient rendre difficile la participation.

« Les programmes de perfectionnement devraient être officiellement appuyés par les responsables locaux et les administrateurs.

« Les agences extérieures ou les consultants peuvent être utiles en apportant des rôles de support, mais ils ne devraient offrir ni trop d'aide ni trop peu.

« Les stratégies d'implantation devraient inclure des activités de perfectionnement continues et de développement de matériel sur place à l'intérieur d'un schéma coopératif de planification par les participants.

« La structure des programmes de perfectionnement devrait être complexe et ambitieuse, les buts devant être clairs et précis.

« Les programmes de perfectionnement devraient être planifiés en réponse à des besoins évalués. Les intérêts et les forces des participants devraient aussi être évalués.

« Les responsables du perfectionnement devraient être compétents et tenir compte du fait que souvent chaque personne est elle-même son entraîneur le plus compétent.

« L'École devrait être le lieu des activités de perfectionnement.

« L'évaluation du perfectionnement devrait être une opération de collaboration dont l'objet premier soit d'aider à planifier et à implanter les programmes dans les écoles.

« Le contenu du perfectionnement devrait provenir de besoins évalués. Des habiletés de résolution de problèmes vont probablement être une dimension essentielle du perfectionnement.

L'acte d'enseigner

« Les contenus devraient être orientés vers la transformation de l'enseignement plutôt que vers le contrôle du comportement de l'élève.

« Le processus même du perfectionnement devrait servir de modèle à ce que peut être un bon enseignement.

« Le perfectionnement devrait s'inspirer d'un modèle de développement plutôt que d'une conception fondée sur la compensation de déficits.

« Le perfectionnement devrait être une partie intégrante de tout le programme de l'école » (pp. 16-17).

Réseau de perfectionnement

Les enseignants doivent se regrouper pour travailler entre eux, à expliciter leur pensée, à construire leurs propres théories et à organiser leur action dans un sens qui réponde à leurs besoins. De nombreux groupes ont commencé à s'organiser. Certains de ces groupes ont choisi de travailler seuls, sans la présence d'universitaires (Hull, 1978). D'autres ont prévu de collaborer avec les universités, mais cette collaboration est fondée sur les besoins spécifiques des écoles et des enseignants (Hagberg et Walker 1981, Boyer 1981). Je crois qu'il s'agit là de formes prometteuses de travail. Elles impliquent beaucoup d'autonomie et d'initiative de la part des enseignants. Pour participer à de tels regroupements il faut être profondément motivé et vouloir se développer personnellement et professionnellement. Cela implique beaucoup de temps et d'énergie. Cette autonomie est un gage de succès. Je ne crois pas au perfectionnement obligatoire, sanctionné de l'extérieur. Je crois de plus en plus que les gestes de perfectionnement doivent être des gestes gratuits, personnels, qui se font dans la liberté et l'autonomie.

Des groupes peuvent se constituer en impliquant conjointement des enseignants et des universitaires. Chacun pourrait y trouver son compte. Les universitaires doivent aussi trouver pour eux-mêmes une structure de perfectionnement et l'école peut être une base d'expérimentation et d'analyse fort utile. Il ne s'agit pas comme cela a été le cas jusqu'à maintenant de faire expérimenter par les enseignants des théories personnelles, mais bien de participer à la démarche des enseignants en leur apportant des éclairages pertinents (Paré et al. 1982).

Ces groupes de perfectionnement pourraient être la base de véritables centres de ressources et de recherche dans le milieu. Actuellement on ferme des écoles durant que les enseignants se cherchent des espaces pour travailler. L'occasion est rêvée de mettre certains de ces édifices à la disposition des en-

seignants et d'y organiser une animation qui soit à leur service et non au service de l'institution. De tels centres de ressources pourraient servir de base à la constitution de véritables réseaux de perfectionnement regroupant tous ceux qui sont intéressés par cette forme de travail.

Bien sûr cela ne touchera pas tout le monde. Un bon nombre d'enseignants ne participeront pas à ce travail. On peut même se demander s'il est souhaitable que beaucoup d'enseignants y participent. Je ne crois pas à ces mesures qui prétendent toucher tout le monde et qui ne rejoignent personne. C'est par la reconnaissance officielle de cette forme de travail et de ce type de perfectionnement que l'on encouragera les enseignants à y participer graduellement.

Ce type de travail de recherche pourrait aussi être subventionné. Il m'apparaît qu'une partie des fonds de recherche en matière de pédagogie devrait être octroyée aux enseignants regroupés, quitte à ce que ces derniers s'adjoignent des universitaires pour les aider. Jusqu'à maintenant, ce sont les universités qui ont tout raflé ces fonds de recherche sans pour autant les partager.

La recherche appliquée

On a beaucoup insisté sur la nécessité de faire de la recherche. Pourtant la recherche est demeurée l'apanage des universitaires. Ils ont cumulé la majorité des subventions de recherche, et ils se sont contentés de poursuivre des recherches pour leur propre compte. Dans certains cas, ils se rendaient en classe pour de courtes périodes de temps, mais fondamentalement ils nourrissaient leur propre questionnement. Comment pourrait-il en être autrement ? On ne peut leur demander de faire le travail des autres. La recherche est demeurée davantage fondamentale, expérimentale. Il est certain que c'est un rôle essentiel que celui de faire avancer la connaissance pour elle-même. Nous avons aussi besoin d'une recherche qui se préoccupe d'appliquer ce qui est connu, et de transformer les pratiques habituelles. Nous ne pouvons plus élaborer de nouvelles connaissances et accepter que la réalité demeure ce qu'elle est, comme si cela ne relevait pas de nous. Il s'agit d'un problème d'intégrité. Nous devons faire en sorte que nous agissions dans le même sens que nos théories. Nous ne pouvons plus nous permettre d'avoir deux langages, celui de la théorie et celui de la pratique. Nous devons devenir ce que nous savons.

Jusqu'à maintenant, lorsqu'il est question d'utiliser la recherche comme moyen de formation, il s'agit davantage de récupérer les résultats de la recherche. On veut que les enseignants sachent lire une re-

geste d'art

cherche, et qu'ils en comprennent le sens. Il faut dire que généralement ces recherches sont loin de leurs préoccupations, et qu'elles sont écrites dans un langage hermétique qui en rend l'accès difficile. Que l'on diffuse les résultats de la recherche est non seulement fort légitime, mais nécessaire. Cela peut permettre d'élargir des horizons, d'apporter de nouveaux éléments d'information.

Je suis cependant porté à croire que cela ne changera pas grand-chose aux pratiques. On sait que depuis le début du siècle, les pratiques quotidiennes n'ont guère été touchées par les recherches faites. On peut penser que c'est parce qu'il s'agit de l'absence de diffusion, ou encore d'un problème de mauvaise volonté. Je crois qu'une partie de l'explication réside dans le fait que la majorité des recherches ne correspondent en aucune façon aux problématiques quotidiennes des enseignants.

Introduire la recherche dans la formation peut aussi vouloir dire que les enseignants vont eux-mêmes faire de la recherche à partir de leur quotidien. Il s'agit moins d'intégrer les recherches des autres que de devenir soi-même chercheur. Il faut développer des moyens pratiques et techniques d'observation et d'analyse de sa pratique. C'est un puissant moyen de compréhension, et de changement.

Malheureusement, les méthodes de recherche connues ne nous aident guère à réaliser ce type de recherche. Il nous faut mettre au point une forme de recherche qualitative, de type quasi ethnologique, qui permette aux enseignants de faire de la recherche dans leur propre réalité, en en conservant toute la complexité. Seul ce type de recherche semble pouvoir rejoindre les enseignants sur leur terrain. Le perfectionnement pourrait s'appuyer en partie sur un entraînement à ce type de recherche.

Depuis quelques années nous tentons de développer ce type d'approche (Paré et *al.* 1982). Quelques recherches sont terminées et permettent d'illustrer de quoi il s'agit. Le lecteur intéressé pourra s'y référer (Buteau et Cimon, 1983, Martin-Therrien 1982, Auclair-Girard 1983, Rioux, 1982, Lavoie-Fortier, 1981).

L'individualisation du perfectionnement.

Si l'on veut changer le perfectionnement, on devra l'individualiser, c'est-à-dire faire en sorte qu'il rejoigne différemment les personnes concernées. Il faudra accepter des formes différentes de perfectionnement, des progressions différentes, des contenus différents. L'uniformité ne garantit rien. Ce que l'on cherche, c'est la transformation de la pratique, une

efficacité et une maîtrise accrues dans l'acte d'enseigner. Il s'agit donc de reconnaître et d'institutionnaliser tout ce qui concourt à cette transformation et à l'acquisition de cette maîtrise. Nous savons que le mode de perfectionnement suivi jusqu'à maintenant ne produit guère d'effets et pourtant, on le sanctionne officiellement. Une individualisation du perfectionnement implique que les enseignants participent à la définition des critères de reconnaissance des études et que d'autres avenues soient reconnues : certaines formes d'expériences de groupe, des recherches menées sur le terrain, des explorations personnelles, des entraînements locaux, des groupes ou séminaires de discussion, etc. On devra aussi reconnaître la valeur du travail fait par d'autres organismes que l'université. Il doit y avoir moyen de pondérer le travail fait dans un autre contexte que celui d'unités de 3 crédits.

L'individualisation implique à mon sens, qu'au sein de la profession enseignante, l'on accepte une certaine différenciation des tâches et peut-être une autre façon de progresser dans la carrière. Il faudra apprendre à reconnaître l'expertise plus grande de certains enseignants et la mettre au service des autres. Qu'est-ce qui empêcherait que cela soit reconnu et formulé dans la tâche d'un enseignant ? Les enseignants peuvent aussi reconnaître ces différences entre eux et en tirer parti au lieu de la percevoir comme une compétition et une menace.

Le perfectionnement doit donc en définitive se rapprocher de sa clientèle et de ses problèmes. Au lieu d'aliéner les participants, il doit leur permettre de se réapproprier leurs propres forces et tabler sur la capacité d'expérimenter et de formuler sa propre pensée.

Les enseignants doivent se regrouper et travailler entre eux dans des directions qui leur conviennent. Ils doivent apprendre à utiliser les ressources humaines et matérielles qui les entourent, que ces ressources se trouvent dans les commissions scolaires ou les universités. Ces regroupements devraient donner naissance à de véritables centres de ressources et de recherche au niveau de chaque commission scolaire, et c'est en ces lieux que devrait se réaliser le perfectionnement.

Il nous faudra comme dans d'autres domaines reconnaître la multiplicité des avenues de formation. Les formes existantes ne peuvent plus rejoindre la diversité des besoins d'une clientèle qui n'est plus homogène. On a parlé d'université ouverte et le perfectionnement est une occasion d'y arriver.

L'acte d'enseigner

5. PROJET D'INTÉGRATION DE LA FORMATION (PIF)

Durant deux ans, nous avons expérimenté à l'Université Laval une approche qui visait à rejoindre de tels principes (Paré et *al.*, 1982). Notre projet se situait dans un contexte de collaboration entre l'université et le milieu scolaire. Il touchait à la fois la formation initiale des jeunes étudiantes et le perfectionnement d'enseignantes. En effet, un certain nombre d'étudiantes en dernière année du baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire (formation initiale) étaient jumelées à autant d'enseignantes inscrites à des études de maîtrise en psychopédagogie. Les étudiantes passaient toute l'année en classe, à collaborer étroitement avec les enseignantes qui les guidaient dans ce travail. Elles devaient participer à tous les aspects de la vie de la classe et de l'école. Cela touchait la planification de l'enseignement, sa réalisation quotidienne et son évaluation. Les étudiantes avaient aussi à prendre la responsabilité de la classe à plusieurs reprises et pour des périodes de temps variables. Elles ont été appelées à prendre des initiatives, à les incarner dans la réalité quotidienne et à les mener correctement.

Ces étudiantes revenaient une fois par semaine à la faculté des Sciences de l'éducation où elles participaient à un séminaire d'intégration. Les échanges se faisaient à partir de l'expérience de classe individuelle, des problèmes et des réussites de chacune. Ce séminaire était l'occasion d'éclairer la pratique de plusieurs façons. Les problèmes étaient analysés et des rapports étroits avec la théorie s'établissaient. Cette journée à l'université fut aussi l'occasion de mettre sur pied des ateliers de travail spécifiques, permettant de mieux outiller les étudiantes et d'élargir leurs possibilités d'intervention et d'analyse.

Au cours de l'année, ces étudiantes furent aussi tenues de rédiger régulièrement un journal intensif. Elles y décrivaient leur action et explicitaient leur pensée. Les difficultés et les prises de conscience y étaient formulées tout comme les découvertes y étaient notées. Ce journal témoignait de l'évolution de chacune d'elles. Ce fut un outil d'analyse réflexive important.

De leur côté, les enseignantes eurent la responsabilité de trouver les moyens les plus efficaces pour aider ces étudiantes à apprendre à partir de ce qui se déroulait dans leur classe. Elles leur offraient à la fois ce qui se déroulait dans leur classe, et leur expertise propre. Leur première responsabilité était d'explicitier leur pensée pédagogique. Le fait de travailler à deux

dans une même classe nécessite que la zone d'implicite se réduise. Chacun devait connaître le plus clairement possible ce qui allait se passer et les raisons qui justifiaient les actions entreprises.

Les conceptions et les pratiques pédagogiques devaient gagner en précision. De très longs échanges avaient lieu pour que chacun puisse se situer dans la réalité et réduire les contradictions existant au niveau de l'action. L'apprentissage se faisait dans un contexte de résolution de problèmes. Les difficultés étaient analysées et des plans d'action étaient élaborés, testés et réajustés. Il restait toujours une zone d'inconnu et d'impondérable avec laquelle il fallait de part et d'autre composer.

La première responsabilité de l'enseignante fut celle de laisser de la place à l'étudiante, lui permettant d'expérimenter, de faire ses premières armes. Sans ce contact étroit avec la réalité, il nous semble difficile de pouvoir parler intelligemment de pédagogie. Il n'est pas facile de laisser un tel espace à des étudiantes, tout en conservant le contrôle et la responsabilité de la classe et en y insufflant l'esprit et le style que l'on veut y voir. Ce que les enseignantes devaient faire, c'était avant tout d'assumer cette responsabilité de la formation de quelqu'un d'autre, sans laisser de côté leurs propres croyances.

Les enseignantes ont encore eu la responsabilité de superviser une autre étudiante. Nous nous sommes rendu compte en cours de recherche qu'il était très difficile pour une enseignante de faire cette supervision auprès de l'étudiante avec laquelle elle était jumelée. Il semble en effet se produire un effet de « mimétisme » chez l'étudiante qui assimile très rapidement les façons de procéder de l'enseignante. L'infrastructure pédagogique influence grandement ce qui se déroule. Il devenait difficile pour l'enseignante de prendre du recul et d'analyser ce qui se passait. C'est un peu comme si l'enseignante devait en définitive s'analyser elle-même. La critique de ce qui se déroule devient plus difficile lorsqu'on l'a soi-même planifiée et qu'on en porte la responsabilité. Tout ce qui ne correspond pas à une façon particulière de procéder peut devenir objet de critique.

Cela nous a donc amené à déplacer la supervision dans une autre classe, ce qui a permis un regard neuf, un recul plus grand. Cette solution s'est révélée efficace tant pour l'étudiante qui recevait une seconde analyse et une nouvelle forme d'aide que pour l'enseignante qui découvrait chez elle une capacité nou-

geste d'art

velle de lecture de la réalité et qui enrichissait sa propre expérience au contact d'une autre classe. Les enseignantes nous ont dit que le fait de se découvrir des compétences à ce niveau devenait très gratifiant.

La supervision impliquait des périodes d'observation, et des rencontres où l'étudiante et l'enseignante échangeaient à partir de ce qui avait été observé. La rétroaction et l'analyse des pratiques quotidiennes étaient au centre de la supervision. Pour aider ce processus, nous avons développé des instruments susceptibles d'éclairer la réalité, de diriger l'observation. Nous avons utilisé une grille d'analyse (IFE) et un inventaire de compétences pédagogiques. Nous avons voulu éviter de réduire la pratique pédagogique à quelques comportements facilement mesurables. Nous avons préféré garder la complexité du geste pédagogique, sa largeur, plutôt que de la réduire à des aspects trop spécifiques ou trop isolés. Nous avons davantage cherché à comprendre le sens de l'action menée en classe et les particularités de chacune. Nous avons évité la quantification et c'est une analyse qualitative continue qui nous a permis de suivre de près ce qui se déroulait. Le rôle de ces instruments a donc été de diriger le regard de l'enseignante et de l'étudiante et de permettre de nouvelles perceptions, de nouvelles analyses du quotidien. Ces instruments se sont révélés intéressants et utiles autant pour les étudiantes que pour les enseignantes.

Les enseignantes avaient aussi l'obligation de s'engager dans un processus de recherche. Elle devaient, en partant de leur classe et de leurs intentions profondes, faire une étude plus systématique d'un aspect précis de leur réalité. Il leur fallait isoler cet aspect, le documenter à partir de l'action quotidienne et en faire l'analyse. C'est à partir de cette recherche qu'elles rédigeaient un rapport qui servait de thèse et sanctionnait leurs études de maîtrise. Pour la majorité des enseignantes, il s'agissait là d'une recherche de cohérence où la pratique était analysée sous l'angle de son évolution et de sa correspondance avec les intentions annoncées. La description de la pratique, l'explicitation de la pensée et l'analyse du déroulement et des résultats étaient au cœur de ces recherches. Cet aspect de la recherche est demeuré la partie la plus difficile et la plus aléatoire de tout le projet, plusieurs enseignantes ayant dû renoncer à mener ce travail à terme. Nous sommes conscient que nous leur en demandions trop à la fois.

Au cours des deux années, nous avons tenu régulièrement des séminaires de supervision et des séminaires de recherche. Ces séminaires permettaient

d'analyser finement l'évolution des opérations, d'identifier les problèmes rencontrés et ensemble de chercher des solutions. Ces séminaires ont aussi été l'occasion d'explicitier certains aspects théoriques, d'apporter de l'information et, à l'occasion, d'entreprendre des exercices spécifiques.

En somme, les enseignantes ont eu comme source d'apprentissage à la fois le travail partagé avec une étudiante, la supervision qu'elles devaient faire d'une autre étudiante et la recherche dans laquelle elles devaient s'engager. Leur formation se déroulait donc sur le terrain à partir de la réalité, du quotidien. Cette formation s'est faite dans le sens d'une collaboration mutuelle et elle tenait compte des particularités de l'école et de chacune des classes. Elle devait aussi tenir compte des particularités de chacun des jumelages. C'est la nécessité d'individualiser qui a caractérisé notre intervention. Comme pour les enseignantes et les étudiantes, il nous était impossible de décider d'avance de ce qui allait se passer. Il nous fallait tenir compte des caractéristiques des personnes, des conflits et des contradictions, des possibilités de chacun et du déroulement des activités dans chacune des classes et des écoles. Les réponses apportées en cours de route ont toujours été des réponses qui tenaient compte de la spécificité des personnes et des événements.

Ce n'est pas le lieu ici de faire une évaluation de ce projet. Un rapport de recherche détaillé a été publié (Paré et *al.*, 1982). J'aimerais cependant relever certains points susceptibles d'éclairer certaines composantes.

Il est évident que ce type de formation n'est pas la voie de la facilité, ni pour les étudiantes, ni pour les enseignantes, ni pour les responsables d'un tel projet. Les difficultés ont été multiples et se situaient à plusieurs niveaux.

La première difficulté a sûrement été au niveau de l'investissement de temps et d'énergie. Il s'agissait d'une formation véritablement continue. Il ne pouvait être question de s'arrêter pour reprendre plus tard. Chaque jour commandait, quoi qu'il advienne, à chacun des participants de demeurer en présence avec ses problèmes quotidiens.

La seconde difficulté fut celle d'accepter de ne pas connaître à l'avance ce qui allait se dérouler et de le laisser émerger de la réalité, de le reconnaître et d'en tenir compte. Il s'agissait là d'une structure de travail génératrice de beaucoup d'insécurité. Les mécanismes de communication devaient être bien établis et souples, sans quoi des conflits pouvaient sans cesse éclater. Il est clair que notre expérience

L'acte d'enseigner

antérieure dans la structure habituelle de l'université ne nous aidait pas beaucoup. Du côté des enseignantes et des étudiantes, l'expérience antérieure au niveau des études n'était d'aucune aide.

Nous sommes maintenant très conscient que nous avons demandé aux enseignantes de s'engager sur une piste qui était à la limite de leurs possibilités. Toutes les enseignantes ne sont pas capables et n'ont pas l'intérêt pour ce genre de travail. Il faut une volonté très grande, un désir de connaître et d'apprendre très fort pour accepter de s'engager dans ce type de perfectionnement. Pour travailler quotidiennement avec une étudiante, il faut une certaine qualité d'intervention pédagogique, une capacité d'explicitation de sa pensée et des qualités de relations interpersonnelles et de communication. Sans de telles qualités, nous ne croyons pas qu'une enseignante puisse profiter de ce type de perfectionnement. Accepter de travailler avec quelqu'un d'autre dans une classe, c'est accepter de partager une partie importante de sa vie et de ses croyances les plus profondes.

Nous avons demandé aux enseignantes qui ont travaillé avec nous de s'engager simultanément sur tous les plans à la fois. L'expérience nous a montré qu'il y aurait avantage à étaler dans le temps ce type de formation. Ainsi, une première partie pourrait se faire autour des problèmes de travail de coopération avec une étudiante. L'aspect explicite de la pensée pédagogique et l'expertise pédagogique pourrait y prendre la plus grande importance.

Dans un deuxième temps, l'accent pourrait être mis sur la supervision et la capacité de lire la réalité et de donner des rétroactions aux étudiantes. Finalement, lorsque l'enseignante serait prête, après avoir maîtrisé ces deux premiers aspects et peut-être sur la base de cette expérience, elle pourrait mener une recherche. La séparation de ces trois aspects nous permettrait à nous de devenir plus spécifiques dans nos interventions auprès des enseignantes. Cela permettrait de mieux départager la réalité et de mieux isoler les problèmes. Par ailleurs il deviendrait plus facile pour tout le monde de conserver l'énergie nécessaire. Dans ce type de perfectionnement, il nous est apparu que le temps est une variable très importante. Certains apprentissages ne peuvent s'accélérer parce qu'ils prennent naissance dans la réalité et ne s'explicitent que par la suite.

Notre recherche nous a permis d'explorer ce qu'est une formation sur le terrain. Nous en avons dégagé certains aspects et nous avons exploré les nombreux problèmes qu'elle soulève (Laferrière et Paré 1982). Nous en avons tiré des indications im-

portantes qui pourraient nous permettre dans un avenir prochain de rendre opérationnelle une telle formation au niveau de la structure institutionnelle. Notre travail aura aussi été l'occasion de mettre sur pied des instruments de travail qui nous paraissent maintenant indispensables (Paré et al. 1982).

Nous ne croyons pas avoir résolu tous les problèmes que pose le perfectionnement des enseignants. Cependant, nous sommes conscient d'avoir exploré cette zone de notre réalité en respectant nous-mêmes les principes qui viennent d'être énoncés. Nous avons travaillé sur le terrain, à partir de l'expérience immédiate, concentrant notre action sur les compétences précises et en nous intéressant au processus même d'acquisition de ces compétences. Nous avons jeté les premiers jalons d'un travail de coopération entre les enseignants et l'université. Nous avons utilisé différemment les ressources existantes et nous avons été appelé à transformer profondément notre propre rôle de formateur d'enseignants.

Nous croyons qu'il nous faudra trouver de nouveaux critères d'évaluation. Les critères habituels n'ont en effet aucune pertinence par rapport au type de travail que nous avons fait. Nous pensons que notre travail a eu un impact autant sur les étudiantes, les enseignantes que sur la structure universitaire elle-même.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLEN, D.I., « The Professional Development Program at Simon Fraser University, Integration of Theory and Practice », Presentation at a Conference of the Canadian Teacher's Federation at Montebello, Québec, 29 janvier - 1^{er} février 1974, 7 p.
- ARGYRIS, C. et SCHÖN, D.A., *Theory into Practice : Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey Bass, 1975.
- AUCLAIR-GIRARD, M., *Le rapport adulte-enfant(s) dans une maternelle : une clarification du geste psycho-socio-pédagogique d'une éducatrice*, Thèse de maîtrise en psychopédagogie, Université Laval, 1982.
- BONNEAU, G., *Une analyse psychophénoménologique du perfectionnement universitaire tel que vécu par un groupe d'enseignants*, Thèse de doctorat en Psychopédagogie, Université Laval, 1981.
- BOYER, E.L., « Schools and Universities Feed Each Other », *Educational Leadership*, avril 1981, pp. 556-563.
- BUTEAU, A. et CIMON M., *L'utilisation d'un journal de lecture individuel dans une classe de cinquième année*, Thèse de maîtrise en psychopédagogie, Université Laval, 1983.

geste d'art

- CORMIER, R., LESSARD, C., VALOIS, P., TOUPIN, L., *Les enseignantes et les enseignants du Québec*, Vol. 4, Valeurs éducationnelles, Gouvernement du Québec, Service de la recherche, 1981, 180 p.
- CORMIER, R., LESSARD, C., VALOIS, P., TOUPIN, L., *Les enseignantes et les enseignants du Québec*, Vol. 6, La formation et le perfectionnement, Gouvernement du Québec, Service de la recherche, 1980, 141 p.
- EISNER, Elliott W., *The Educational Imagination*, MacMillan Publishing Co. Inc., N.Y., 1979, 293 p.
- ELLIOTT, John, *Developing Hypotheses about Classrooms from Teacher's Practical Constructs*, North Dakota Study Group on Evaluation, University of North Dakota, Grand Forks, septembre 1976, 52 p.
- GRINDER, R.E., BOYLE, V., CAREY, L.M., « Teacher Educator's Professional Development in the Context of Emerging Field Experiences », *The Institutionalization of Change in Schools and Colleges of Education*, Paul Randy Walker (éd.), Workshop of the Teacher Corps Network, Reno, Nevada, Mai 1978, ERIC SP 013380 (pp. 12-32), 57 p.
- HAGBERG, H., WALKER, D., « Working it out together », *Educational Leadership*, avril 1981, pp. 563-566.
- HITE, Herbert, « The Reform of the Teacher Educator, or Who Will Help Me Change my Role ? », *The Institutionalization of Change in Schools and Colleges of Education*, Paul Randy Walker (éd.), Workshop of the Teacher Corps Network, Reno, Nevada, Mai 1978, ERIC SP 013380 (pp. 5-12) 57 p.
- HULL, Bill, *Teacher's Seminars on Children's Thinking*, A Progress Report, North Dakota Group on Evaluation, University of North Dakota, Grand Forks, avril 1978, 56 p.
- HUTSON, Harry, *Inservice Best Practices : the Learnings of General Education*, National Inservice Network, Indiana University, Bloomington, fév. 1979, 21 p.
- LAFERRIÈRE, T. et PARÉ, A., Formation et perfectionnement des enseignants sur le terrain, l'étude de l'éducation : le Canada 1982, Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Neuvième annuaire, 1982, pp. 83-93.
- LAVOÏE-FORTIER, R., Thèse de maîtrise en psychopédagogie, Université Laval, 1981.
- LIEBERMAN, A. et MILLER, L., « Synthesis of Research on Improving Schools », *Educational Leadership*, avril 1981, pp. 583-587.
- MARTIN-THERRIEN, D., Intégration de l'apprentissage du français à la vie de l'élève : L'enseignement du français au C.S.P.C., Thèse de maîtrise en psychopédagogie, Université Laval, mars 1982.
- PARÉ, A., L'acte d'enseigner, un geste d'art, source de perfectionnement, Département de psychopédagogie, Les carnets de la formation pratique, Université Laval, 1982, 42 p.
- PARÉ, André, « Des propositions concrètes pour une réforme en profondeur », *Prospectives* février-avril 1980, pp. 49-56.
- PARÉ, André, « Individualiser le perfectionnement », *École coopérative*, No 36, 1977, pp. 4-18.
- PARÉ, André, « Pour une plus grande ouverture de la pédagogie universitaire », *Pédagogie ouverte*, Vol. V, Nos 3-4, février-avril 1980, pp. 10-41.
- PARÉ, André, DUMAS, Jules, *Instrument pour la formation d'enseignants*, Adaptation française de Carpenter J.O., *Teacher Preparation Instrument*, Les cahiers de la formation pratique No 5, Document interne, département de psychopédagogie, Université Laval, 1981, 59 p.
- PARÉ, A., LAFERRIÈRE, T., *Inventaire des compétences nécessaires dans l'enseignement au primaire*, Les Cahiers de la formation pratique, No 4, document interne du Département de psychopédagogie, Université Laval, Nov. 1981.
- PARÉ, A., LAFERRIÈRE, T., DUMAS, J., GERVAIS, F., *Projet d'intégration de la formation*, Rapport intérimaire, Document interne, Département de psychopédagogie, Université Laval, Mars 1981, 11 p.
- PARÉ, André, LAFERRIÈRE, Thérèse, DUMAS, Jules, GERVAIS, Fernand, *Projet d'intégration de la formation 1981-1982*, Document interne, Département de psychopédagogie, Université Laval, Août 1981.
- PETRIE, Ronald, G., « The Challenge of Institutional Change », *The Institutionalization of Change in Schools and Colleges of Education*, Paul Randy Walker (éd.), Workshop of the Teacher Corps Network, Reno, Nevada, Mai 1978, ERIC SP 013380, (pp. 1-4), 57 p.
- RICHARD, D.E., « Needed : Resident Clinical Supervisors », *Educational Leadership*, fév. 1976, pp. 364-367.
- RICHARD, D.E., « A Method that Can Make a Difference » *The Journal of Teacher Education*, 1974, N° 25, pp. 63-65.
- RICHARD, D.E., « School/University Cooperation in Teacher Education », *College Student Journal*, 1977, pp. 30-34.
- RIOUX, Madeleine, Une étude sur la cohérence pédagogique ; une recherche expérimentielle, Thèse en cours au Département de Psychopédagogie, Université Laval, Mars 1982.
- ROTH, R.A., « The Changing Locus of Control in Teacher Education », *The Teacher Education*, Vol. 17, No 2, Automne 1981, pp. 2-11.
- WALKER, Foster N., « A Different Conception of Teacher Education », *CSSE News*, VIII : 8, Décembre 1981, p. 37.
- WALKER, Paul Randy (éd.), *The Institutionalization of Change in Schools and Colleges of Education*, Workshop of the teacher Corps Network, Reno, Nevada, Mai 1978, ERIC SP 013380, 57 p.