

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

JEAN-PIERRE SAINT-GELAIS

BACHELIER ÈS ARTS (B.A.)

La construction du savoir d'expérience chez les enseignants expérimentés:

Une analyse de récits de pratiques

NOVEMBRE 1997



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

«Si je ne suis pas capable de faire la différence entre une norme, un fait, un affect, un rôle social, une opinion, une émotion, etc., je suis un danger public dans une classe, car je suis incapable de comprendre toutes les nuances des interactions avec les élèves en situation contingente d'action. Dans cette optique, l'une des missions éducatives des facultés des sciences de l'éducation serait d'enrichir cette capacité de discernement en fournissant aux étudiants une solide culture générale qui aurait justement pour fondement la découverte et la reconnaissance du pluralisme des savoirs qui caractérise la culture contemporaine et la culture éducative actuelle. Cette mission nécessite sans doute une sélection plus serrée des candidats et des candidates qui veulent entreprendre des études en sciences de l'éducation, de sorte que se répande au moins la rumeur que ne devient pas maître qui veut.»

Maurice Tardif

RÉSUMÉ

De nombreuses études se sont récemment penchées sur l'écart qui existe entre la formation théorique offerte dans les programmes de formation universitaire et la pratique enseignante. Cet écart s'expliquerait, selon certains, du fait que la recherche qui se fait à l'université n'est pas pertinente pour résoudre les problèmes concrets de la pratique enseignante aux niveaux primaire et secondaire. D'aucuns vont même jusqu'à prétendre que les facultés d'éducation travaillent sur des problèmes si abstraits que la majorité des enseignants en serait venu à croire que la pratique réelle de l'enseignement constitue maintenant la seule véritable école de formation où s'actualisent et se confirment les savoirs professionnels.

Notre recherche a investigué cet aspect de l'enseignement et de la formation à partir des discours d'enseignants expérimentés. Nous avons ainsi rencontré quatre enseignants de carrière et, au cours d'entrevues semi-dirigées, nous avons recueilli leurs récits de pratiques en cherchant à mieux comprendre comment ces enseignants disent avoir construit leur savoir d'expérience. Nous avons ensuite soumis ces récits à un processus d'analyse verticale et horizontale des discours. L'utilisation complémentaire de la technique des récits de vie croisés nous aura permis de mieux circonscrire les tendances.

Nos résultats s'avèrent inquiétants pour les responsables de la formation initiale. Nous devons conclure que les enseignants construisent leur savoir en s'inspirant de leur vécu et de leurs expériences antérieure et actuelle, de leur pratique quotidienne et de l'expérience acquise en travaillant avec les pairs. Le recours à la formation initiale en enseignement comme source du savoir d'expérience reste marginal chez les enseignants rencontrés. En fait, nous décelons chez les enseignants une réfutation quasi totale de leur formation universitaire et une dépendance complète envers leur expérience. Quant à la construction de ce savoir d'expérience, elle serait rendue possible grâce à l'utilisation, consciente ou non, de la démarche réflexive exposée par Schön (1994), suivie par une expérimentation en classe.

REMERCIEMENTS

J'ai entrepris ces études de deuxième cycle en éducation il y a de cela bientôt six ans. Démotivé par la perte d'un premier directeur, je fus toutefois enrichi par deux années d'absence du milieu universitaire, années au cours desquelles j'ai passé deux formidables séjours à l'étranger (11 mois) à titre d'enseignant de français. J'ai profité de ces séjours professionnels en Irlande du Nord et en Louisiane pour observer les terres étrangères et les gens d'abord, les enseignants qui me côtoyaient ensuite. Cette seconde observation m'a permis de constater que l'Europe dont j'ai eu connaissance peut se targuer d'avoir des enseignants qui mériteraient le titre de professionnels, si la théorie des recherches en éducation à ce sujet le permettait (Jackson, 1970). Vérité déconcertante, nous semblons afficher un pénible retard par rapport aux Européens eu égard, entre autres, à la culture générale, à la rigueur de nos établissements d'enseignement, à la compétence de nos enseignants, aux critères d'accession au métier d'enseignant, aux critères de sélection des candidats à l'université, à l'importance sociale du mouvement intellectuel, à la mobilisation des travailleurs et à la revendication de tout acabit. L'une des causes de ce retard: l'abominable culture de masse américano-provinciale qui dicte ici son ineptie. Ici, nous avons perdu le sens des priorités: nous nous endormons intellectuellement, nous nous égayons sportivement. Consolation mince mais louable, derrière l'ombre de l'absurde il y a parfois

des horizons d'intelligence. En ce temps individualiste, il y a quand même des gens altruistes. Leur identité mérite révélation.

Pour cette raison, je tiens à me remercier d'abord, pour n'avoir pas abandonné lorsque j'aurais dû, pour avoir conduit à terme cette recherche dont le sujet ne m'a jamais vraiment intéressé avant aujourd'hui. Je remercie aussi mes parents: ma mère, pour l'éveil intellectuel qu'elle a suscité chez moi jusqu'à ce jour et pour les éternels encouragements. Merci à mon père, pour le sens de la rigueur et du travail acharné et pour cet enseignement des rouages du «*politically correctness*» dont nous avons malheureusement à faire usage de ce temps. Merci à ces parents-enseignants extraordinaires, véritables cadeaux de mon existence. Merci à mon frère jumeau, à qui je souhaite un jour dédier une thèse de doctorat, parce qu'il est ma vie. Merci à ma soeur qui, en me répétant sans méchanceté que je devrais un jour travailler, m'a donné la poussée que je n'arrivais pas à me donner. Merci à Carole Boulianne qui, de par son argumentation saisissante et sa présence vitale, a conduit le caméléon que je suis à se faire émotion. Merci à cet enfant qui naîtra sous peu et qui, indirectement certes, m'a incité à terminer ce mémoire dans les plus brefs délais. Merci à Mario Lalancette qui, en critiquant vertement mon statut de «premier cycle», m'a aussi encouragé à terminer ce mémoire. Merci à ces enseignantes et enseignants nord-irlandais, louisianais et québécois qui, en plus de m'enrichir, ont précisé les marges au centre desquelles s'inscrit ma conception de l'enseignement.

Je me dois de remercier Madame Johanne Beaumont qui, au cours de ces années, a su patiemment m'éclairer au sujet des procédures administratives reliées au cas d'un étudiant qui était devenu, sporadiquement, un «décrocheur intelligent». Merci aussi à cette dame pour sa précieuse aide technique et pour sa disponibilité. Merci à Madame Lorraine Tremblay, M.A., Monsieur Joseph Morose, Ph.D., Monsieur Renaud Gagnon, Ph.D. et

Madame Marta Anadón, Ph.D. pour l'enrichissement intellectuel et le support financier qu'ils m'ont offerts en me confiant des tâches d'assistanat (enseignement et recherche).
Merci à ma directrice, Madame Marta Anadón, qui a respecté l'autonomie que je souhaitais et a su, de par ses connaissances, ses judicieux conseils et son savoureux accent, m'apporter l'aide dont j'avais besoin pour voir la lumière au bout de ce long cheminement.
Merci enfin à l'arôme relaxant de mes fins de soirées de travail pour l'ouverture d'esprit dont il m'a si souvent fait cadeau.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
REMERCIEMENTS	iv
TABLE DES MATIÈRES	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER: Problématique de la recherche	5
1.1 État de la situation	5
1.1.1 L'écart entre formation théorique et pratique enseignante	5
1.1.2 Le savoir d'expérience, la formation initiale et autres savoirs	9
1.2 Buts et importance de l'étude	16
1.3 Question spécifique de recherche	17
CHAPITRE II: Cadre théorique	19
2.1 Le concept d'enseignant expérimenté	19
2.2 Savoir, savoirs enseignants et savoirs d'expérience	21
2.3 Construction des savoirs enseignants et du savoir d'expérience	30
2.4 Approches biographiques de l'étude du savoir enseignant	40
CHAPITRE III: Éléments méthodologiques	46
3.1 Type de recherche	46
3.2 Cueillette des données	50
3.3 Échantillonnage	53

3.4	Préliminaires de l'enquête et de l'entretien	56
3.5	L'entretien	60
3.6	Transcription	63
3.7	Autres phases de la démarche ethnobiographique	69
3.8	Procédures d'analyse	71
CHAPITRE IV: Description et interprétation des résultats		76
4.1	Présentation des enseignants interrogés	76
4.2	De l'enfance au collégial	85
4.2.1	Résumé du contenu thématique	85
4.2.2	Enfance et milieu familial	88
4.2.3	Enseignement des grands-parents et des parents	89
4.2.4	Souvenirs des enseignants du primaire, du secondaire et du collégial	91
4.2.5	Le choix de carrière	95
4.3	Études universitaires	97
4.3.1	Résumé du contenu thématique	97
4.3.2	Souvenirs des professeurs à l'université	99
4.3.3	Apports et faiblesses de la formation universitaire en enseignement	101
4.3.4	Vision de la formation idéale	107
4.4	De l'insertion professionnelle à l'expérience d'enseignement	110
4.4.1	Résumé du contenu thématique	110
4.4.2	Obtention du premier emploi en enseignement et insertion professionnelle	111
4.4.3	Façons de procéder en classe	112
4.4.4	Gestes posés pour améliorer l'enseignement	118
4.5	Le savoir d'expérience	121
4.5.1	Résumé du contenu thématique	121
4.5.2	Qu'est-ce pour vous que le savoir d'expérience?	124
4.5.3	La construction du savoir d'expérience	128
4.5.4	Expériences de vie les plus utiles dans la pratique enseignante	142
4.5.5	Où et comment les enseignants disent-ils avoir véritablement appris leur métier?	150
4.6	Conceptions du bon enseignant et auto-évaluation	153
4.6.1	Qualités que possède un/e bon/ne enseignant/e	153
4.6.2	Opinions personnelles eu égard à la compétence professionnelle	155
CONCLUSION		156
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		167
ANNEXE 1: Guide d'enquête		176
ANNEXE 2: Transcription définitive de l'un des récits		179

INTRODUCTION

Cette recherche exploratoire prend place au sein d'un courant de recherches dont l'intérêt est centré sur l'étude des pratiques et des points de vue des professionnels eu égard à la construction de leur savoir professionnel ou d'expérience. Les travaux de ce courant de recherches nous permettent de comprendre que les praticiens construiraient leur savoir d'expérience dans le cadre de la pratique concrète de la profession, en ayant recours à une démarche réflexive. De fait, l'exercice de cette démarche complexe permettrait au praticien de développer un esprit de recherche qui, à son tour, favoriserait la construction de nouveaux savoirs venant se greffer à l'expérience. Les conclusions des tenants de ce courant émanent principalement de l'analyse du travail de praticiens de cinq secteurs professionnels — génie, architecture, gestion, psychothérapie et urbanisme — conduite par Schön (1994).

Le but général de notre étude consiste donc à comprendre les mécanismes de construction du savoir d'expérience tels que décrits par des enseignants expérimentés. L'originalité de la présente recherche est à fois théorique et pratique. De fait, notre étude propose, par l'étude de récits de pratiques d'enseignants expérimentés, l'exploration de l'applicabilité de la démarche réflexive et de ses résultats à l'enseignement. Elle donne de surcroît

la parole aux enseignants, ce qui ne manque pas d'originalité puisque, au plan de la construction du savoir d'expérience, la recherche en éducation n'a que très peu colligé les informations émanant du point de vue des praticiens.

Le premier chapitre expose la problématique de la recherche. Nous y abordons l'étendue de l'écart qui existe entre la formation théorique offerte par la formation universitaire et la réalité de la pratique enseignante. L'état de la situation confirme d'abord la difficile application, en situation d'enseignement, des savoirs acquis pendant la formation initiale. Cette difficile application favoriserait le développement personnel et l'utilisation d'un savoir original, d'expérience, que l'enseignant construit. Dans ce même chapitre, nous rappelons ensuite les conclusions des différentes recherches qui ont tenté d'expliquer comment se construit le savoir d'expérience. La question spécifique de recherche qui découle de cette problématique se lit comme suit: **comment les enseignants expérimentés disent-ils avoir construit leur savoir d'expérience?**

Le deuxième chapitre définit les marges de notre cadre théorique. Le concept d'enseignant expérimenté y est d'abord explicité. La définition du concept d'enseignant expérimenté qui est priorisée fait référence à un sujet engagé dans une pratique sociale complexe qui partage son savoir avec ses collègues, questionne ses pratiques en même temps qu'il les crée, réfléchit à sa pratique en essayant d'utiliser ses expériences vécues et présentes pour délibérer sur ses pratiques futures. Nous définissons ensuite trois autres concepts-clés de notre recherche, soit: le savoir, les savoirs enseignants et le savoir d'expérience. Ces choix conceptuels nous permettent de mieux nous situer par rapport à cette malheureuse parcellarisation des savoirs en enseignement qui caractérise les recherches actuelles. Une étude des sources du savoir d'expérience est aussi effectuée dans ce deuxième chapitre.

Ce même chapitre propose aussi une synthèse des recherches effectuées afin de mieux comprendre comment se construisent les savoirs enseignants. On y retrouve la démarche réflexive de Schön (1994) et son application partielle à l'enseignement (Wideen *et al.*, 1992), de même que la «théorie» des expériences de situations contraignantes et de retraduction de la formation antérieure de Tardif, Lessard et Lahaye (1993a). Nous verrons que les idées que nous avons fait nôtres concernent, de près ou de loin, tous ces auteurs. Enfin, un survol des différentes utilisations de l'approche biographique dans l'étude du savoir enseignant vient conclure ce chapitre.

Le troisième chapitre présente le cadre méthodologique qui fut utilisé au cours de notre recherche. Le choix de la technique de cueillette de données, en l'occurrence l'utilisation de récits de pratiques, y est exposé comme «logique», étant donné qu'il s'agit certes du meilleur moyen de saisir le sens des pratiques individuelles. Il en va de même du choix fait eu égard à notre instrument principal de collecte de données, l'entrevue semi-dirigée. Le choix des méthodes d'analyse est ensuite présenté. Il démontre efficacement le caractère qualitatif de notre démarche et il va de pair avec la généralisation des observations à partir de cas singuliers que nous espérons idéalement atteindre.

Le quatrième chapitre comprend la description des résultats. Une présentation des enseignants rencontrés est d'abord effectuée qui les introduit en utilisant des citations de leur récit respectif. Notre description reprend ensuite les cinq thèmes discursifs de nos récits de pratiques et leurs sous-thèmes respectifs. Les cinq thèmes discursifs et généraux des récits de pratiques sont les suivants: **1- de l'enfance au collégial, 2- les études universitaires, 3- de l'insertion professionnelle à l'expérience d'enseignement, 4- le savoir d'expérience et 5- les conceptions du bon enseignant et l'auto-évaluation.** La description des résultats compte deux types de données: les ten-

dances générales (ou constantes) et les particularités (ou propos moins consensuels). Chacune de ces données fut cependant considérée avec une attention égale, car notre objet de recherche est avant tout de savoir comment les enseignants disent avoir construit leur savoir d'expérience. Cela sous-tend que toutes les façons de construire ce savoir devaient être répertoriées et analysées.

Cette description des résultats est accompagnée d'une interprétation qui met en relation les données empiriques et les éléments théoriques de la recherche. L'interprétation, qui est également synthétisée dans la conclusion de cette recherche, fait apparaître des éléments intéressants. Une certaine confusion semble exister chez les enseignants en ce qui a trait au «moment pendant lequel» et à la «façon grâce à laquelle» ils ont construit leur savoir d'expérience. De plus, la caractérisation de cette «façon de construire» paraît difficile à effectuer. La démarche se veut tantôt exposable, tantôt impossible à théoriser. Elle sous-tend cependant un recours à la réflexion. Quant au rôle de la formation universitaire dans la construction du savoir d'expérience, on observe qu'il est largement critiqué.

La conclusion propose une synthèse des sources du savoir d'expérience. Elle rappelle brièvement les caractéristiques de notre approche ethnobiographique appliquée à l'éducation et les «façons» dont les enseignants d'expérience disent avoir construit leur savoir d'expérience. Elle synthétise aussi la théorie de la démarche réflexive de Schön qui, quoique très technico-rationnelle, est celle qui correspond le plus aux propos des enseignants. Nous faisons également un retour sur les autres théories que nous avons dû négliger ou laisser tomber et en expliquons le pourquoi. Enfin, nous exposons les limites de notre travail, et les pistes qu'il ouvre, en proposant quelques sujets de recherche qui semblent découler de nos résultats.

CHAPITRE PREMIER

Problématique de la recherche

1.1 ÉTAT DE LA SITUATION

1.1.1 L'écart entre formation théorique et pratique enseignante

En 1992, l'Association québécoise des doyens et des directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation, par l'intermédiaire de son Comité sur la formation et le perfectionnement, publiait un rapport sur la problématique actuelle de la formation initiale des enseignantes et des enseignants. Ce rapport fait état des principales maux qui affligent le monde de l'éducation et, reprenant pour l'essentiel un rapport publié en 1989 par le même Comité, expose que la principale difficulté à laquelle se heurte la formation universitaire est la rupture entre la théorie dispensée et les habiletés professionnelles nécessaires à quiconque désire vaquer efficacement à sa future tâche d'enseignant. L'écart observé entre la théorie et la pratique demeure important.

L'Association, prônant une orientation pratique des activités théoriques inscrites à tout programme de formation des maîtres, estime que les «connaissances théoriques et les

acquisitions d'habiletés professionnelles ne devraient faire qu'un dans les programmes de formation.» (1989, p.11). Dans les différents programmes de formation des maîtres, des crédits sont consacrés aux stages en milieu scolaire et des cours sont dispensés aux étudiants qui comportent une proportion élevée d'activités pratiques reliées à la profession (didactiques tant générales que spécifiques, laboratoires, micro-enseignements, etc.). L'Association précise malgré tout que la marche demeure encore trop élevée entre l'université et la salle de cours proprement dite et que l'écart entre la théorie et la pratique doit être réduit. Il faut rapprocher davantage les concepts «connaissances théoriques» et «habiletés professionnelles» (1992, p.11). Une telle interaction entre les principaux jalons de la formation des maîtres guiderait certes de meilleure façon les premiers pas professionnels des nouveaux enseignants qui, trop souvent, avancent avec hésitation dans la pratique à cause d'un manque de confiance, d'outils, d'habiletés. Ce manque à combler entre la théorie et la pratique inquiète plusieurs futurs maîtres et rend ardu le passage des bancs d'école à la pratique enseignante.

Le Groupe de recherche sur l'analyse de la pratique éducative de l'Université du Québec à Chicoutimi (GRAPE) a mené une enquête auprès de 241 étudiants inscrits à l'un ou l'autre des programmes offerts par le Département des sciences de l'éducation de l'UQAC (préscolaire-primaire, secondaire, collégial, adaptation scolaire) et ayant déjà effectué un stage en milieu scolaire, afin d'établir le niveau de satisfaction des étudiants eu égard à leur préparation précédant le premier stage. Les chercheurs du GRAPE ont fait le constat suivant: «les répondants considèrent, d'une part, qu'il aurait été avantageux de rencontrer des spécialistes et des stagiaires autres que leur superviseur de stage et jugent, d'autre part, qu'ils étaient bien préparés à leur tâche d'enseignement dans des moyennes variant entre 54,9 % et 57,7 %.» (Tremblay, 1992, p.115).

Cependant, dans une proportion inquiétante (entre 42,3% et 45,1%), les étudiants émettent des réserves quant à leur préparation. Ils font aussi état de la grande difficulté éprouvée face à l'application, pendant leur stage, des méthodes et théories enseignées à l'université. Une croyance répandue propose que l'apprentissage de l'enseignement ne se fasse qu'une fois la pratique amorcée, le stagiaire laissant souvent loin derrière lui une large part du bagage de connaissances acquises pendant la formation initiale. L'Association québécoise des doyens et des directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1989), précisant ce sur quoi il convient d'insister si l'on désire mieux préparer les étudiants à la pratique enseignante, expose que:

Même si les stages jouent un rôle unique et irremplaçable dans la formation des enseignants, la réalisation de travaux pratiques associés à des cours, l'observation systématique de comportements d'enfants et d'adultes, de même que la simulation de situations d'enseignement et d'apprentissage constituent autant de contributions indispensables à la formation pratique et surtout à son intégration aux composantes d'un programme, intégration qu'il n'est pas toujours simple de poursuivre en situation de stage. (p.12).

Mais l'application des savoirs acquis pendant la formation initiale demeure difficile, au dire des stagiaires. Ces savoirs seraient-ils ^{^^}impertinents? ^{>>}A contrario, doit-on présupposer que le stagiaire, et même l'enseignant d'expérience, une fois en situation de pratique, n'agissent qu'en fonction de leurs propres connaissances, de leurs expériences personnelles, de leur vécu et de leur personnalité respectifs, de leurs perceptions de l'éducation et de leurs rôles, tentant du mieux qu'ils le peuvent d'amalgamer leurs savoirs expé-
 rientiels et leurs conceptions à la réalité scolaire qu'ils découvrent? ✓

Nous sommes en droit de nous demander dans quelle mesure les savoirs acquis pendant la formation initiale se manifestent et s'appliquent concrètement dans la pratique quotidienne d'un enseignant? Le rôle de ces savoirs «disciplinaires» et de «formation pro-

fessionnelle» (Tardif, Lessard et Lahaye, 1990) dans la construction du savoir d'expérience de l'enseignant ne doit pas non plus être négligé. Mais l'application et la pertinence en classe de ces savoirs passeraient-elles d'abord par une reconnaissance préalable de leur correspondance avec les savoirs expérientiels de l'enseignant, ces derniers savoirs étant ceux acquis hors du contexte de l'enseignement et de la formation initiale? Dit autrement, l'enseignant choisirait-il ou non d'appliquer tel ou tel savoir selon qu'il corresponde à ses croyances personnelles sur l'enseignement, à sa conception du «bon enseignant», aux souvenirs de sa propre scolarisation, à ses idéaux comme enseignant, à son expérience? (Raymond, 1993). ✓

L'écart entre formation théorique et pratique enseignante, et la «difficile utilisation des savoirs transmis par l'université», sont évoqués par les stagiaires interrogés par le GRAPE (1989). Les éléments centraux de ces constats constituent une problématique depuis longtemps reconnue par les chercheurs en éducation. Constatant l'écart qui existe entre l'institution d'enseignement et la pratique, Schön (1994) précise que la virtuosité dont les bons professionnels font preuve dans leur pratique provient de leur agir professionnel, de leur expérience et de la réflexion qu'ils font en cours d'action et sur leur action. L'auteur estime que «la recherche inspirée par l'agir professionnel du praticien le met en contact avec des matériaux qui échappent souvent au théoricien. Le praticien acquiert ainsi un savoir original qui ne s'enseigne pas mais se construit par chacun.» (p.12). ✓

Schön prétend que «les bons professionnels [...], pour surmonter les défis rencontrés dans leur pratique, se fondent moins sur des formules apprises au cours de leur formation fondamentale que sur une certaine improvisation acquise au cours de leur pratique professionnelle.» (pp.11-12). Borg (1963) fait aussi remarquer que les enseignants font montre d'une grande dépendance envers leur expérience personnelle dans la résolution de leurs

problèmes. Bolster (1983) affirme, quant à lui, que le savoir des enseignants trouve ses fondements dans les expériences personnelles.

Dolbec (1989) croit, pour sa part, que le savoir d'expérience «est reconnu comme valable parce qu'il fonctionne dans des situations pratiques. [...] Parce que le savoir d'expérience "marche", parce qu'il donne des résultats concrets, il n'y a pas de raison de le changer, même à la lumière d'idées ou de pratiques différentes.» (p.3). Schön (1994) abonde dans le même sens et explique que le professionnel de l'éducation doit intervenir au niveau de relations interpersonnelles et de questions qualitatives, ce qui le conduit à baser ses interventions sur l'intuition puisque l'à-propos de ses interventions est souvent le facteur le plus important pour déterminer leur efficacité. Schön précise que:

Les universités ne se consacrent pas à l'élaboration et à la transmission d'un savoir fondamental en général. Ce sont des institutions qui adoptent en grande partie une épistémologie particulière, une vision tronquée de la connaissance, nourrie par un manque d'attention sélective à la compétence pratique et à l'art du professionnel. (p.17).

1.1.2 Le savoir d'expérience, la formation initiale et autres savoirs

Partant des constats susmentionnés, et considérant, à la lumière de Schön, que le savoir original ou d'expérience du praticien ne s'enseigne pas mais est plutôt construit par chacun, il faut se demander comment s'opère cette construction?. Quel rôle jouent les savoirs acquis en formation initiale dans l'acquisition d'un savoir original, d'un savoir d'expérience? Eu égard à ce qui précède, doit-on présupposer que les enseignants expérimentés n'utilisent quotidiennement qu'un savoir d'expérience qu'ils auraient eux-mêmes construit? Si ce savoir d'expérience «marche», comment, encore une fois, s'opère sa construction, son appropriation? Selon Tardif (1993a),

l'enseignement se déroule dans un contexte truffé d'interactions nombreuses qui deviennent contraignantes pour les enseignants. L'expérience de ces contraintes et de ces situations serait formatrice et permettrait à l'enseignant de développer des «habitus», c'est-à-dire des dispositions acquises dans et par la pratique réelle, lui permettant justement de faire face aux contraintes et aux impondérables du métier. Ces «habitus» peuvent se fixer en style d'enseignement, en «trucs du métier», voire en traits de la «personnalité professionnelle». (p.45).

Tardif ajoute que:

Ils s'expriment alors dans un savoir-être et un savoir-faire personnels et professionnels validés par le travail quotidien. En ce sens, la pratique apparaît comme un processus d'apprentissage à travers lequel les enseignants et les enseignantes retraduisent leur formation antérieure et l'ajustent au métier, en éliminant ce qui leur semble inutilement abstrait ou sans rapport avec la réalité vécue et en conservant ce qui peut leur servir d'une façon ou d'une autre à résoudre les problèmes de la pratique éducative. (p.45).

Selon le point de vue à partir duquel on se positionne, le savoir d'expérience se construirait soit logiquement par la pratique, en s'inspirant de la formation antérieure et du vécu personnel et professionnel au sens le plus large, soit uniquement par la pratique et le vécu. Certes, mais dans quelle mesure? Et qu'en pensent véritablement les enseignants? Leurs propos confirment-ils l'importance de l'écart entre la formation théorique et la pratique enseignante?

La retraduction de la formation antérieure, que nous venons tout juste d'exposer (Tardif, 1993a), ne semble point concerner uniquement les enseignants expérimentés. De fait, Tardif (1993a) et Elbaz (1993) croient que les enseignants débutants ou en formation (stage) retraduisaient également leur formation antérieure et l'ajusteraient au métier. Selon Elbaz, «même l'enseignante en période de formation peut être considérée comme un sujet qui possède des savoirs et qui agit en fonction de ces savoirs.» (p.109). Ce sont Zeichner

et Tabachnick (1991) qui ont pavé la voie à ce constat suite à une série d'études sur l'expérience des enseignantes débutantes et des étudiantes en formation. Feiman-Nemser et Buchmann (1986) ont, quant à eux, élaboré le portrait de deux enseignantes «débutantes». Ils ont observé une différence majeure entre la «perception de la classe (tirée du sens commun et d'une longue expérience d'élève) avec laquelle les futurs maîtres arrivent au cours de formation, la perspective professionnelle et la pensée pédagogique qu'on attend de l'enseignante diplômée.» (Elbaz, 1993, p.110). Certes, les auteurs marquent l'écart entre la pensée de la débutante et une véritable pensée pédagogique professionnelle. Cependant, Elbaz (1993, p.112) constate que les deux étudiantes utilisent leur expérience de façon réfléchie pour comprendre la pratique de l'enseignement. Ainsi, l'expérience acquise avant le début de leur pratique en enseignement serait donc importante, eu égard aux conclusions des travaux réalisés. Elle toucherait particulièrement leur style d'enseignement.

L'influence de l'expérience personnelle (précédant ou accompagnant la formation initiale) sur l'écart entre formation théorique et pratique, de même que sur la construction d'un savoir original, pourrait donc être importante. Selon Tardif (1993b), cet écart se trouve toutefois modéré du fait que, loin de rejeter ou de disqualifier complètement leur formation universitaire, les enseignants «rejetent certaines choses, mais en conservent d'autres; certains cours leur furent utiles, d'autres, non». (p.181). Il y a donc ajustement au métier de ce qui semble être important ou pas pour l'enseignant. De surcroît, la littérature qui s'intéresse aux savoirs des enseignants réitère l'influence sur la pratique éducative des savoirs, croyances ou valeurs élaborés dans d'autres instances ou dans d'autres contextes que celui de l'enseignement. De fait, malgré tout ce qu'un individu peut apprendre au cours de sa formation initiale, ce même individu posséderait, avant le début de cette formation, des savoirs préprofessionnels inaltérables, issus de son vécu et de son

expérience personnelle antérieurs (Tardif, Lessard et Lahaye, 1990). Ces savoirs conditionneraient sa pratique éducative et relégueraient certains apprentissages universitaires dans l'ombre (Elbaz, 1983, 1993; Gauthier, Mellouki et Tardif, 1993; Poisson, 1993; Raymond, Butt et Yamagishi, 1993; Tardif, 1993a). Selon Tardif, Lessard et Lahaye (1990, p.893-894), ces savoirs viendraient plus spécialement de l'expérience familiale antérieure (proches enseignants, gardiennage au sein de la famille), de l'expérience personnelle antérieure (avoir travaillé avec des enfants) et de l'expérience scolaire antérieure (élève qui aimait montrer aux autres, etc.). Comme le souligne Kagan (1992):

Les savoirs qui se présentent sous la forme de croyances personnelles sur l'enseignement, d'images de bons enseignants, d'idéaux de soi-même comme enseignant ou de souvenirs de sa propre scolarisation, ne sont présentement pas significativement modifiés par les programmes de formation initiale. (Raymond, 1993, p.196).

Selon Raymond (1993), ces savoirs ne sont pas pris en considération ou bien on tente simplement de les «modifier par divers assauts cognitifs qui sont vite oubliés dès que le stagiaire passe la porte de la classe de stages» (p.196.). Leur influence si grande sur la pratique de l'enseignant trouve donc ici une explication partielle. De plus, le fait que la formation universitaire ne semble pas modifier ces savoirs, qui seront utilisés à satiété en classe, peut également contribuer à creuser davantage l'écart entre formation théorique et pratique. Toujours eu égard à la formation initiale, Gauthier (1993) indique que:

Depuis longtemps, les enseignants notent que la recherche qui se fait à l'université n'est pas pertinente pour résoudre les problèmes concrets de leur pratique à l'élémentaire ou au secondaire. Selon eux, les facultés d'éducation travaillent sur des problèmes peu importants (abstraites) qui ont probablement le mérite de cadrer très bien à l'intérieur des critères de faisabilité scientifique mais qui ont une faible pertinence pratique. Par conséquent, pour une bonne part des enseignants, seule la pratique réelle d'enseignement constitue encore la véritable école de formation tant les

facultés des sciences de l'éducation n'ont qu'un souci académique étroit quand elles travaillent à former des enseignants. (p.203).

Son point de vue s'appuie sur la remise en cause de la formation donnée aux futurs enseignants par les facultés des sciences de l'éducation, remise en cause qui émane des conclusions exprimées par des groupes de recherche et des commissions d'enquête américaines (Ducharme et Wisniewski, 1899; Clifford et Guthrie, 1988; The Holmes Group, 1986; The Carnegie Task Force on Teaching as a Profession, 1986; Judge, 1982).

Quant au savoir pratique ou d'expérience développé par les professionnels dans l'exercice de leur profession, Poisson (1993) expose que «ce savoir pratique, au lieu de faire contrepartie aux connaissances théoriques développées dans les universités, les compléterait plutôt». (p.116). Nous nous opposons à ce constat. Nous ne croyons pas que le savoir pratique puisse être le complément des connaissances théoriques; nous pensons plutôt que ce sont les connaissances théoriques qui sont le complément du savoir pratique, même si elles ont été acquises et développées avant lui. En théorie, les propos de Poisson semblent convaincants mais, en pratique, nous croyons qu'il en va autrement. À notre sens, ce sont les connaissances théoriques acquises dans les universités qui, dans le cadre de la pratique enseignante, et lorsqu'elles collent au vécu de l'enseignant, complèteraient le savoir pratique ou d'expérience que ce dernier a précédemment actualisé et construit dans et par sa pratique. À cet égard, Tardif, Lessard et Lahaye (1990) constatent que:

Le corps enseignant, faute de contrôler et de produire directement les savoirs transmis par les institutions de formation sanctionnées par l'État, produit ou tente de produire un savoir qui lui est propre et par lequel il comprend et maîtrise sa pratique. Ce savoir lui permet en retour de se distancier des savoirs acquis en dehors de cette pratique et se fonde globalement sur l'expérience du métier acquise en cours de carrière. (p.890).

Les enseignants construiraient donc un savoir original qui se fonderait globalement sur l'expérience du métier acquise en cours de carrière. Raymond (1993) va plus loin et précise que:

Quand les savoirs sur l'enseignement proviennent de nouveaux programmes d'études ou de nouvelles politiques éducatives, les enseignants en exercice ont tôt fait de saisir les aspects de la réforme qui sont amalgamables à leurs savoirs d'expérience ou bien d'en adopter les dimensions superficielles ou cosmétiques, conférant ainsi aux réformes éducatives leur caractère ritualisé. (p.196).

Tardif, Lessard et Lahaye (1990) proposent que c'est dans le cadre de la pratique que le savoir, qu'on peut appeler «professionnel» (Schön, 1994) ou «d'expérience» se construit. Ils précisent :

C'est en effet dans et par la pratique que [...] s'identifient, s'organisent et se pondèrent les savoirs requis pour être un bon enseignant. [...] c'est la pratique elle-même qui, en définitive, est considérée par les enseignants comme la véritable école de formation. Cela signifie que, plus souvent qu'autrement, les savoirs incorporés dans les programmes de formation des maîtres à l'école normale ou à l'université sont jugés en fonction de leur proximité / distance face aux exigences de la pratique telles que les enseignants ont appris à les définir en tentant de s'insérer dans le métier et le milieu scolaire, en essayant de s'y développer d'une manière personnelle et professionnelle et de s'y maintenir avec une certaine aisance ou confort. (p.892).

En ce sens, il est plausible de penser que l'enseignant, en début de carrière et même au cours de celle-ci, agit en fonction de sa propre expérience pré-universitaire, de son vécu, de ses valeurs sur l'enseignement et de ses répertoires de connaissances qu'il a lui-même construits dans la pratique et avant son passage à l'université. Nous croyons que les expériences professionnelle et personnelle antérieures à la formation sont celles qui guident l'enseignant qui débute dans le métier, car elles ne sont pas modifiées par la for-

mation en enseignement, ce qui assure leur prédominance. Elles sont omniprésentes dans la pratique, là où se construit le savoir. En effet, les recherches actuelles (Holborn, Wideen et Andrews, 1992; Tardif, Lessard et Lahaye, 1993; Raymond, 1993; Schön, 1983, 1994; Tardif, 1993a) ne démontrent toujours pas que les connaissances théoriques acquises à l'université sont reliées ou conduisent au développement et à la construction du savoir d'expérience. Il est cependant possible d'affirmer que l'expérience personnelle (savoir personnel ou préprofessionnel) et les croyances jouent un rôle important dans la construction du savoir d'expérience et dans la pratique enseignante (Tardif *et al.*, 1990). L'interaction dynamique entre ces croyances, le contenu des cours et les expériences dans la classe, en vertu de laquelle il y aurait production de différents niveaux de savoir sur l'enseignement, a été suggérée par Carter (1990) et Raymond, Butt et Yamagishi (1993). L'idée qui se dégage de ces recherches sur les savoirs enseignants laisse sous-entendre que ces niveaux de savoir d'expérience conduiraient la presque totalité de la démarche pédagogique de l'enseignant. Nous croyons toutefois que l'apport des connaissances théoriques dans la production de ces niveaux de savoir d'expérience est infime, ce qui contribue à maintenir l'écart entre la formation théorique et la pratique.

Elbaz (1983) montre comment ces connaissances théoriques sont filtrées par les enseignants et elle expose leur utilité relative dans la production de différents niveaux de savoirs. L'auteure suggère que tout nouveau savoir émanant de nouvelles politiques éducatives ou de nouveaux programmes d'études ne sera pas automatiquement incorporé à la pratique. L'enseignant ne s'intéressera qu'aux aspects de ce savoir qui pourraient être amalgamés à ses savoirs d'expérience. Ces «savoirs d'expérience» (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991), que les enseignants prétendent avoir construits, s'être appropriés et avoir transformés dans et par leur pratique ou lors d'expériences vécues dans le cadre scolaire, sont des «savoirs avec lesquels l'enseignant entretiendrait un rapport d'appropriation ou

d'identification tel qu'ils lui serviraient de fondements pour évaluer la pertinence des savoirs provenant d'autres sources et pour porter des jugements sur les compétences des divers intervenants dans leur champ». (Raymond, 1993: 194; Doyle et Ponder, 1977-1978; Tardif *et al.*, 1991). Sachant de surcroît que le savoir d'expérience conduirait presque entièrement la démarche pédagogique, nous devons chercher à savoir dans quelle mesure, et si infime soit-elle, les enseignants utilisent les acquis de leur formation initiale pour construire ce savoir. L'écart entre formation théorique et pratique enseignante pourrait être réaffirmé ou mieux circonscrit advenant une réponse significative à cette interrogation.

1.2 BUTS ET IMPORTANCE DE L'ÉTUDE

Cette recherche vise l'exploration des mécanismes de construction du savoir d'expérience tels que décrits par des enseignants expérimentés. Cela, avec l'intention de mieux connaître les processus que les enseignants expérimentés disent avoir utilisés dans leur pratique afin de construire leur savoir d'expérience. Nous serons peut-être mieux à même de juger l'écart entre formation initiale et pratique enseignante mentionné plus haut.

Nous accorderons une importance particulière au point de vue de Schön (1994) selon lequel les bons professionnels, pour surmonter les défis qu'ils rencontrent dans leur pratique, se fondent moins sur des formules apprises au cours de leur formation fondamentale que sur une certaine improvisation acquise au cours de leur pratique professionnelle. Schön croit qu'ils font davantage appel à des savoirs professionnels qu'ils ont eux-même construits.

La façon dont les professionnels ont construit ces savoirs personnels et originaux est ce qui nous intéresse particulièrement. À cet égard, Schön (1994) propose que les pro-

professionnels construisent ces savoirs dans le cadre d'une démarche réflexive (en cours d'action et sur l'action). En effectuant cette démarche, le praticien deviendrait un chercheur. Schön expose aussi que la «recherche inspirée par l'agir professionnel du praticien le met en contact avec des matériaux qui échappent souvent au théoricien. Ce faisant, le praticien acquiert par lui-même un savoir original qui ne s'enseigne pas mais se construit par chacun: le savoir professionnel, dont la source se trouve dans l'agir professionnel lui-même». (p.13). Pour Schön (1994), c'est l'agir professionnel, et la réflexion au cours de celui-ci et sur celui-ci, qui permettraient au praticien de construire un savoir original. Dans l'avant-propos de la version française de l'ouvrage *The Reflexive Practitioner* (Schön, 1983), Jacques Heynemann écrit que pour Schön, le praticien «construit son savoir professionnel suivant des méthodes qui, même enseignées, ne sauraient le dispenser de la recherche originale liée à l'action réelle». (p.13.).

Ce sont ces méthodes de réflexion dans et sur l'action, cette recherche originale, qui émanent de l'analyse de Schön portant sur les pratiques de praticiens de cinq professions - génie, architecture, gestion, psychothérapie, urbanisme -, que nous comparerons avec les représentations que se font les enseignants expérimentés de la construction de leur savoir d'expérience. Nous présumons que moult éléments des analyses du savoir et de l'agir professionnels effectuées par Schön sont applicables à l'enseignement et aux mécanismes de construction du savoir d'expérience utilisés par les enseignants.

1.3 QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE

Comment s'opère l'appropriation et l'actualisation du savoir d'expérience? Dit autrement, comment se construit le savoir d'expérience, ce savoir original dont se targuent les enseignants? Ces interrogations ont donné naissance à cette recherche. La probléma-

tique de notre travail exploratoire se traduit par la question spécifique suivante: comment les enseignants expérimentés disent-ils avoir construit leur savoir d'expérience?

Afin de fournir des éléments de réponse à la question spécifique, nous proposons une interrogation qui porte sur différents aspects de la provenance, de l'acquisition et de la construction du savoir d'expérience, à savoir: Quels sont les objets et origines du savoir d'expérience? Comment et où ce savoir a-t-il été acquis, actualisé et construit? La formation initiale en enseignement constitue-t-elle un apport à la construction du savoir d'expérience, un savoir qui, selon les enseignants, sert de base pour évaluer la pertinence de savoirs provenant d'autres sources? Voilà les questions auxquelles nous tenterons de répondre.

Ainsi, cette recherche exploratoire tentera de mieux saisir la dynamique d'ensemble d'un phénomène particulier: la construction du savoir d'expérience selon la représentation que s'en font les enseignants expérimentés. Cette dynamique impliquerait, pour les uns, les expériences préprofessionnelles, les connaissances théoriques et «pratiques» développées et acquises à l'université et la pratique professionnelle de l'enseignement. Pour d'autres, elle reposerait en majeure partie sur les expériences antérieures de l'enseignant (expériences scolaire, familiale et de soi), sur l'expérience liée au vécu en cours de carrière, sur la pratique quotidienne et sur l'expérience acquise en travaillant avec les pairs. La dynamique d'ensemble de la construction du savoir d'expérience s'avère complexe. Nous espérons mieux comprendre ses différentes composantes.

CHAPITRE II

Cadre théorique

Dans le but de mieux comprendre la construction du savoir d'expérience, une recension des écrits a été réalisée. Nous examinons donc les ouvrages généraux qui définissent, d'une part, le concept d'enseignant expérimenté et les différents savoirs des enseignants et, d'autre part, les objets, sources et mécanismes de construction du savoir d'expérience. Une attention particulière est également portée aux approches biographiques utilisées dans les études relatives au savoir enseignant. L'orientation de la recherche sera subséquemment précisée par l'étude de récits de pratiques d'enseignants expérimentés.

2.1 LE CONCEPT D'ENSEIGNANT EXPÉRIMENTÉ

La définition de l'enseignant(e) expérimenté(e) que nous avons retenue, comme point de départ de notre recherche, est celle qu'expose Elbaz (1993):

Sujet engagé dans une pratique sociale complexe et qui partage son savoir avec ses collègues, questionnant ses pratiques en même temps qu'elle les crée [...], l'enseignante expérimentée désigne une personne qui réfléchit à sa pratique, essayant d'utiliser

ses expériences vécues et présentes pour délibérer sur ses pratiques présentes et futures. Selon cette définition de l'enseignante expérimentée, la débutante et même l'étudiante en formation peuvent être considérées comme expérimentées, bien qu'un peu moins que l'enseignante de carrière. (p.113).

Selon Poisson (1993), l'enseignante d'expérience serait donc «cette personne qui, en raison de son savoir-faire et de ses connaissances théoriques, possède pour ainsi dire un patrimoine scientifique et culturel dont la société pourrait tirer profit à meilleur escient.» (p.120). Poisson a entrepris une recherche de terrain afin de mieux comprendre et de décrire les savoirs et les savoirs-faire manifestés par des professionnels de l'enseignement du niveau secondaire reconnus comme réussissant très bien dans leur domaine. Après avoir fait une étude de terrain, il brosse une synthèse des idées et des savoirs-faire du «professeur d'expérience». Les résultats de son travail montrent que l'enseignant d'expérience accorde à la préparation de ses cours une attention tout aussi particulière que celle accordée par un enseignant en début de carrière, qu'il manifeste un esprit critique constant, qu'il est conscient que tous les élèves ne peuvent pas réussir également, qu'il «fait appel à ses qualités d'éducateur et intervient efficacement pour que tous les élèves prennent le goût à l'école et réussissent dans la mesure du possible». (pp.125-128). Pour motiver les élèves, l'enseignant d'expérience «manifeste ouvertement son respect et son amour des élèves à qui il a affaire quotidiennement. Il sait leur imposer des règlements et faire comprendre que les exigences fixées sont là pour le bien du groupe» (pp.129-130). L'enseignant d'expérience sait aussi se garder du bon temps et ne prend pas le sort de ses élèves sur ses épaules ni ne se laisse apitoyer par ce qui peut leur arriver. En ce qui a trait aux méthodes d'enseignement, Poisson explique que:

L'enseignant d'expérience mène sa classe de façon à ce que les élèves sachent exactement à quoi s'en tenir par rapport aux règlements de la classe et de l'école. L'analyse qui a été faite porte à penser que l'enseignant expert est une personne qui, fondamenta-

lement, a réussi à établir clairement des priorités dans ses activités quotidiennes. L'instruction passe avant tout; les élèves vont à l'école pour s'instruire et apprendre les contenus qui sont au programme. [...] L'enseignant d'expérience est d'abord un professionnel qui a atteint cet équilibre qui fait qu'on le respecte pour ce qu'il est d'abord: une personne accomplie, avec ses qualités et défauts. (pp.131- 133).

Il est à noter que Poisson ne fait pas de distinction significative entre les concepts «enseignant expert» et «enseignant expérimenté». Les définitions précédemment citées de l'enseignant expérimenté orienteront notre recherche.

2.2 SAVOIR, SAVOIR ENSEIGNANT ET SAVOIR D'EXPÉRIENCE

Legendre (1993) définit le savoir comme «l'ensemble des connaissances approfondies acquises par un individu, grâce à l'étude et à l'expérience» (p.1134). Plus spécifiquement, le fait de savoir rend l'individu capable d'effectuer des tâches grâce à des connaissances théoriques ou pratiques, à l'expérience. Tardif et Gauthier (1993) parlent, quant à eux, de centration des savoirs: «ce phénomène signifie que les savoirs deviennent progressivement la force productive et le principe à partir duquel s'organise une nouvelle distribution des pouvoirs, des fonctions et des couches sociales les unes par rapport aux autres» (p.17). Ils poursuivent:

Les savoirs ne sont plus exclusivement assimilables à des systèmes de représentations plus ou moins exactes de la réalité: ils renvoient à des procédés de manipulation des phénomènes inscrits dans des sphères sociales de l'activité humaine; la possession et l'usage de ces savoirs assurent donc «à ceux qui savent» un pouvoir sur les phénomènes, pouvoir qui légitime en même temps leur position dans l'ordre social à titre de savants, de professionnels, d'experts, de représentants de la communauté scientifique. (p.17).

Reboul (1980) spécifie que savoir c'est être en mesure d'expliquer et d'appliquer ce que l'on sait, c'est-à-dire l'utiliser pour résoudre des problèmes nouveaux, définir d'autres concepts, etc. Schön (1994, p.48) propose, quant à lui, que le savoir systématique fondamental d'une profession aurait quatre propriétés essentielles: il serait spécialisé, c'est-à-dire spécifique à la profession; bien balisé, en ce sens qu'il contiendrait des éléments qui servent de guide et de points de repères à la pratique; scientifique, en raison de sa conformité avec les exigences de précision, de méthode et d'objectivité de la science; standardisé, à cause de sa conformité avec des normes communes établies.

Tardif, Lessard et Lahaye (1990, p.890) suggèrent une définition du savoir enseignant, au sein de laquelle s'inscrit le savoir d'expérience, pierre angulaire de notre recherche. Ils exposent que le savoir enseignant est hétérogène et pluriel. Il se constitue par l'amalgame plus ou moins cohérent de trois champs de savoirs: d'abord les savoirs intégrés à l'université sous forme de disciplines officielles (mathématique, géographie, histoire, musique, etc.), aussi appelés savoirs disciplinaires; ensuite les savoirs de formation professionnelle transmis par les facultés des sciences de l'éducation (ou les écoles normales d'autrefois) et destinés à la formation des enseignants; enfin, il comprend des savoirs actualisés ou acquis (ou requis) dans la pratique du métier, aussi appelés savoirs d'expériences. On pourrait également ajouter les savoirs curriculaires (connaissance du programme) et culturels (culture générale), ce qui compléterait la nomenclature des cinq grands types de savoirs enseignants selon la typologie de Gauthier (1993, p.198).

Il convient de définir davantage les trois champs de savoirs majeurs qui constituent le savoir enseignant, soit les savoirs disciplinaires, les savoirs de formation professionnelle et les savoirs d'expérience. Eu égard aux savoirs disciplinaires, Tardif, Lessard et Lahaye (1990) précisent que:

Les savoirs disciplinaires sont ceux qui correspondent aux divers champs de la connaissance, aux savoirs dont dispose notre société, tels qu'ils sont aujourd'hui intégrés à l'université sous forme de disciplines, dans le cadre de facultés et de programmes distincts. Ils ont en commun de porter sur des objets relativement circonscrits, à l'intérieur d'un champ de connaissances déterminées. [...] Leur transmission se fonde sur l'acquisition d'une compétence spécifique, déterminée par la nature du savoir et de l'objet en question. Cette compétence est acquise dans le cadre d'un programme d'études qui la sanctionne. [...] Les savoirs disciplinaires sont donc acquis et légitimés avant toute expérience d'enseignement, toute confrontation au métier. Leur valeur ne dépend donc pas en général de leur "enseignabilité". Dans les universités, ils se transmettent dans le cadre de programmes indépendants des facultés d'éducation. (pp.890-891).

Les auteurs signalent que certaines disciplines contributives aux sciences de l'éducation, telles la psychologie de l'éducation, la sociologie de l'éducation, l'histoire de l'éducation, l'économie, etc., représentent des savoirs disciplinaires. Ils ajoutent:

Cependant, certains de ces savoirs sont intégrés au programme de formation des maîtres (ex.: sociologie et histoire de la profession enseignante). Ils contribuent alors non tant à la formation professionnelle des enseignants qu'à la formation des enseignants à la culture enseignante. On peut donc les qualifier de savoirs de formation à la culture enseignante. (1990, p.895).

Gauthier (1993, p.198) précise que le savoir disciplinaire se manifeste par une parfaite connaissance des contenus à enseigner. Quant aux savoirs de formation professionnelle, ils concernent les divers champs de la pratique de l'éducation au sein du système scolaire, contrairement aux savoirs disciplinaires qui, rappelons-le, correspondent aux divers champs de connaissance. Ce sont donc les doctrines, les théories pédagogiques, les théories d'apprentissage, les informations didactiques, etc. Les savoirs de formation professionnelle, transmis par les facultés des sciences de l'éducation ou anciennement par les écoles normales, sont sous la responsabilité d'un corps de formateurs de maîtres. Tardif, Lessard et Lahaye (1990) précisent que:

Ils ont en commun de porter sur des contextes d'actions, des situations d'activité, qu'ils prétendent éclairer et orienter selon des normes pratiques: habileté, efficacité, adaptabilité, etc. Mais leur objet spécifique n'est pas la pratique elle-même, c'est la formation professionnelle des praticiens, des futurs enseignants. Leur but est de transmettre une compétence fondée sur la capacité à enseigner telle qu'elle est définie dans le cadre du système scolaire. (p.891).

En plus des savoirs disciplinaires et de formation professionnelle, le savoir enseignant comprend également les savoirs d'expérience. Eu égard aux savoirs d'expérience, Tardif, Lessard et Lahaye (1990) affirment:

Ils seraient l'ensemble des savoirs actualisés, acquis et requis dans le cadre de la pratique du métier enseignant et qui ne proviennent pas des institutions de formation. Ces savoirs ne sont pas systématisés dans le cadre de doctrines ou de théories. Ils sont des savoirs pratiques (et non de la pratique: ils ne surplombent pas la pratique pour la connaître, ils s'y intègrent et la constituent comme pratique enseignante). Ils forment un ensemble de représentations à partir desquelles les enseignants interprètent, comprennent et orientent leur métier et leur pratique quotidienne dans toutes ses dimensions. Ils constituent, pourrait-on dire, la culture enseignante en action. (p.892).

Les auteurs précisent que l'expérience a comme fonction première d'offrir à l'enseignant des «habitus» (dispositions acquises dans et par la pratique réelle), qui lui permettent de faire face aux contraintes et aux impondérables du métier. Ces «habitus» caractérisent et ne cessent d'influencer le style d'enseignement, ils deviennent des «trucs» de métier, voire des traits de la personnalité professionnelle. Ils s'expriment alors dans un savoir-être et dans un savoir-faire personnels et professionnels. Tardif, Lessard et Lahaye (1990) précisent que:

Le savoir d'expérience n'est ni un savoir portant sur un objet de connaissance, ni un savoir portant sur une pratique et destiné à l'objectiver, mais la capacité de se comporter en sujet, en acteur et d'être une personne en interaction avec d'autres personnes. Cette capacité

est génératrice de certitudes particulières, dont la plus importante consiste dans une confirmation, pour l'enseignant, de sa propre capacité à enseigner et à «performer» dans la pratique du métier. [...] Les savoirs d'expérience doivent donc fournir aux enseignants des certitudes relatives à leur contexte de travail dans l'école, de sorte à favoriser leur intégration. (p.893).

Les propos de Tardif, Lessard et Lahaye vont dans le même sens que ceux de Schön (1994). Ce dernier a analysé la «structure» des réflexions que font les praticiens en cours d'intervention professionnelle et sur leur agir professionnel. Il a étudié cinq professions: génie, architecture, gestion, psychothérapie et urbanisme. Pour Schön, «le praticien a compilé un répertoire d'exemples, de représentations, de compréhensions et d'actions. [...] Le répertoire d'un praticien comporte toute son expérience dans la mesure où celle-ci lui est accessible pour comprendre et agir». (p.175). Le savoir d'expérience correspondrait donc à ce répertoire élaboré par le praticien et dans lequel il puiserait ses connaissances pratiques, ses façons de se comporter, ses représentations et ses certitudes. Schön ne parle pas du «savoir d'expérience» des praticiens dont il a analysé la pratique. Il utilise plutôt le concept «savoir professionnel», un savoir original qui, à son dire, ne s'enseigne pas mais est plutôt construit par chacun et dont la source se trouve dans l'agir professionnel lui-même. Schön explique que:

Le praticien fait une recherche que lui inspire son agir professionnel et qui le met en contact avec des matériaux qui échappent bien souvent au théoricien. Ce praticien est un chercheur de type particulier [...] qui ausculte les réalités de sa pratique professionnelle en réfléchissant aux actions qu'il pose ou a effectuées. (p.13).

Pour cet auteur, le praticien sait qu'un savoir professionnel se construit sur les bases de l'action, que ce savoir est difficile à théoriser. Il exprime que le savoir caché dans l'agir professionnel serait un savoir-faire tacite qui aurait les propriétés suivantes:

Il y a des gestes, des identifications et des jugements que nous savons faire très spontanément; nous n'avons pas à y réfléchir avant ou pendant l'exécution; on ignore souvent si on a appris à agir ainsi; on réalise seulement qu'on agit de telle façon; dans certains cas, on a été conscient à un moment donné de ce que l'on comprenait mais cela s'est trouvé par la suite incorporé à notre perception des gestes ou opinions. Dans d'autres cas, cependant, on est habituellement incapable de décrire le savoir que révèle notre action. (p.81).

Selon Schön (1994), le savoir systématique fondamental d'une profession formerait une hiérarchie où les principes généraux se situent en haut de la pyramide, et la résolution de problèmes concrets en bas. Schön propose, sans l'adopter complètement et avec réserve, la définition de Schein (1973) qui expose les trois composantes du savoir professionnel:

La composante discipline sous-jacente ou science fondamentale sur laquelle s'appuie la pratique ou à partir de laquelle elle se développe; la composante science appliquée à partir de laquelle sont élaborés plusieurs des processus diagnostiques quotidiens et des résolutions de problèmes; la composante habileté et attitude qui se rapporte à la prestation concrète de services au client, avec utilisation du savoir de base sous-jacent et du savoir appliqué. (1973, p.43).

Cependant, l'idée que le savoir professionnel comprendrait le savoir appliqué, le savoir fondamental et le savoir pratique ne suffit pas à Schön. Schön exprime son désaccord avec cette définition issue du modèle des science appliquées et qui, à son avis, domine toujours dans nos universités. Il ne croit pas que le savoir professionnel se limite à une théorie et à une technique scientifiques appliquées aux problèmes instrumentaux de la pratique. Rappelant que le modèle de la science appliquée jette ombrage sur la façon de poser un problème avant de le résoudre et omet volontairement de considérer, dans sa définition du savoir professionnel, le processus à partir duquel on définit une décision à prendre, les buts à atteindre et les moyens à utiliser, Schön (1994) ajoute que:

Si le modèle de la science appliquée est incomplet, c'est-à-dire qu'il ne peut expliquer la compétence pratique dans les situations «divergentes», alors tant pis pour le modèle. Recherchons donc à sa place une épistémologie de l'agir professionnel qui soit implicite dans le processus artistique et intuitif et que certains praticiens font intervenir face à des situation d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflits de valeurs. (p.75).

On l'a constaté, Schön (1994) utilise les termes «savoir professionnel» pour parler de ce que Tardif, Lessard et Lahaye (1990) ont défini comme étant le «savoir d'expérience». Quant à Raymond (1993), elle réfère au savoir d'expérience en utilisant l'appellation «savoirs enseignants» (p.194). La définition des savoirs enseignants qu'elle propose, tout comme celle de Tardif, Lessard et Lahaye (1990, p.892) à qui elle ressemble étrangement, se situe dans la même lignée que l'agir professionnel analysé par Schön. Eu égard aux savoirs enseignants, Raymond explique donc que «ces savoirs seraient ceux que les enseignants expriment avoir construits, s'être appropriés et avoir transformés dans et par leur pratique ou lors d'expériences vécues dans le cadre scolaire.» (p.194). Raymond, comme l'ont aussi fait avant elle Doyle et Ponder (1977-1978) et Tardif, Lessard et Lahaye (1991), soutient que ces savoirs enseignants «sont des savoirs avec lesquels l'enseignant entretiendrait un rapport d'appropriation ou d'identification tel qu'ils lui serviraient de fondements pour évaluer la pertinence des savoirs provenant d'autres sources et pour porter des jugements sur les compétences des divers intervenants dans leur champ.» (1993, p.194).

Quant à Carter (1990) et Elbaz (1983), ils parlent de «savoirs pratiques» alors que Clandinin (1985) préfère utiliser les termes «savoirs personnels pratiques». Nonobstant ces différentes appellations, tous convergent dans le même sens eu égard aux significations à accorder à ces savoirs et tous exposent que les savoirs acquis par l'expérience du métier constituent, pour les enseignants, les fondements de leur compétence. Tardif,

Lessard et Lahaye (1990) expliquent que «c'est à partir d'eux qu'ils jugent leur formation antérieure ou leur formation en cours de carrière, de même que la pertinence ou le réalisme des réformes apportées aux programmes ou aux méthodes» (p.893). Selon les mêmes auteurs, la conception, par les enseignants, des modèles professionnels d'excellence au sein de la profession est aussi déterminée à partir des savoirs d'expérience.

Le savoir d'expérience est aussi un savoir qui s'échange, se dit, circule entre les enseignants. «Dans une école, toutes les choses finissent par se savoir: les meilleurs professeurs ne sont meilleurs qu'aux yeux des autres, qui savent ce qu'ils font et ce qu'ils valent.» (Tardif, 1993b, pp.183-184). Gauthier (1993), réaffirmant que le savoir d'expérience vient des nombreux tâtonnements que l'enseignant fait au cours de sa carrière, ajoute quelques éléments concrets à la définition du savoir d'expérience:

L'enseignant arrive en classe avec des conceptions déjà toutes faites issues de son passé d'élève si bien que, d'entrée de jeu, il est porté, en dépit de ce qu'il a pu apprendre, à enseigner comme il a été enseigné. Par ailleurs, au fil des interventions, à mesure que se superposent les innombrables actions qu'il pose au fil des jours et des années, le pédagogue devient un enseignant expérimenté. Il développe un savoir d'expérience fait de nombreux trucs, de multiples procédures, qui l'aident dans son action quotidienne. (p.198).

Le savoir d'expérience, en somme, serait un savoir-être et un savoir-faire personnels, originaux, qui ne s'enseignent pas, qui ne proviennent pas des institutions de formation mais qui se construisent dans le cadre de la pratique de l'enseignement ou lors d'expériences vécues dans le cadre scolaire. Ce que Schön (1994) appelle le «savoir professionnel», dont la source se trouverait dans l'agir professionnel du praticien, serait en fait l'équivalent du savoir d'expérience en enseignement.

Patricia Holborn (1992), qui propose une démarche réflexive inspirée de Schön et adaptée à l'enseignement, constate que «nous développons des théories personnelles sur ce qui fonctionne pour nous, théories fondées sur des principes extraits de notre expérience; ces théories nous aident à prendre des décisions relatives à ce qui pourrait fonctionner dans de nouvelles situations» (p.86). Ces théories pourraient être, selon Holborn, la systématisation des savoirs d'expérience. Cependant, nous nous attarderons à la façon dont les savoirs d'expérience ont été construits par les enseignants expérimentés plutôt qu'aux théories qui les sous-tendent.

Afin de poursuivre dans la lignée théorique que nous venons de tracer, il apparaît primordial d'apporter quelques éléments d'information relatifs aux objets et aux sources des savoirs d'expérience. Selon Tardif, Lessard et Lahaye (1990), les savoirs d'expérience ont trois objets: «ils portent sur les interactions que les enseignants entretiennent et développent avec les autres personnes dans le champ de leur pratique, sur les diverses obligations et normes auxquelles doit se plier leur tâche et sur l'institution comme milieu organisé et composé de fonctions diversifiées» (p.893). Quant aux sources des savoirs d'expérience Tardif, Lessard et Lahaye (1990) en répertorient trois. La première est liée au vécu et à l'expérience antérieure et actuelle. Elle comprend les éléments suivants:

L'expérience antérieure, qui regroupe l'expérience familiale (par ex.: des parents, des frères ou sœurs enseignants, gardiennage au sein de la famille, etc.) et l'expérience personnelle antérieure (ex.: avoir déjà travaillé avec des enfants); l'expérience scolaire antérieure (souvenir de soi comme élève qui aimait montrer aux autres, etc.); l'expérience de soi actuelle, soit la découverte de ses attitudes et aptitudes, la découverte de ses intérêts et la découverte de ses limites (je ne peux pas enseigner à tel genre de groupe); l'expérience en cours de carrière liée au vécu (par exemple avoir des enfants). (p.894).

La deuxième source est liée à la pratique quotidienne. Elle comprend le rapport aux élèves en situation d'enseignement, la gestion de la classe et la planification de l'enseignement. La troisième source correspond à l'expérience des pairs ou à l'expérience acquise en travaillant avec les pairs. Elle comprend les éléments suivants: «Les collègues possédant l'expérience du métier; les collègues avec lesquels on travaille; l'expérience acquise lors de la formation des stagiaires; l'expérience acquise lors de la formation des recrues.» (1990, p.894). Tardif, Lessard et Lahaye ajoutent que:

C'est à l'occasion de la relation avec les pairs que les enseignants sont appelés à prendre conscience de leurs propres savoirs d'expérience, dans la mesure où ils doivent les transmettre et donc les objectiver en partie, soit pour eux-mêmes, soit pour leurs collègues. Les enseignants, en tant que porteurs (détenteurs) d'un savoir pratique acquis par l'expérience, ont un rôle important à jouer dans la transmission de ce savoir d'expérience. Ils contribuent également à la formation pratique des stagiaires et des enseignants recrues. En ce sens, l'enseignant est non seulement un praticien mais aussi un formateur. (p.894).

2.3 CONSTRUCTION DES SAVOIRS ENSEIGNANTS ET DU SAVOIR D'EXPÉRIENCE

Après avoir rapporté les grandes lignes des savoirs enseignants en général, et du savoir d'expérience en particulier, et eu égard aux différents aspects de notre problématique centrée sur la manière dont les enseignants disent avoir construit leur savoir d'expérience, le second volet que nous abordons dans notre recension est justement celui de la construction de ce type de savoir. Nous faisons référence aux travaux de Schön (1994), Holborn, Wideen et Andrews (1992), Raymond (1993), Tardif (1993), Tardif, Lessard et Lahaye (1990).

Nonobstant les travaux consacrés aux origines et composantes des savoirs d'expérience présents dans la pratique enseignante, la recherche ne fournit que d'infimes explications relatives à la construction du savoir d'expérience. Semblable constatation s'applique aux représentations que se font les enseignants de la construction de leur savoir. Raymond *et al.* (1993) affirment que:

Nous devons reconnaître que nous ne savons pas grand-chose au sujet de la construction des savoirs enseignants au point de vue des praticiens eux-mêmes. Nous avons besoin d'outils conceptuels et méthodologiques pour guider nos efforts de compréhension de ce que sont les interactions entre savoirs de diverses sources dans la tête et dans les actions des praticiens. Nous avons besoin de modèles de construction des savoirs professionnels qui vont éventuellement nous permettre de réaliser une rupture avec la parcellarisation et l'éclatement des savoirs sur l'enseignement en milieu universitaire, amas hétéroclite qu'on a jusqu'ici présumé constituer les fondements de la professionnalisation de l'enseignement. (pp.197-198).

Tenant de tracer une ébauche d'outil conceptuel qui pourrait permettre de mieux comprendre le processus de construction du savoir d'expérience, Tardif (1993a) propose une présentation de certains éléments d'une théorie de la pratique éducative selon les modèles d'action qui interviennent dans la pratique. Il rappelle que:

L'enseignement se déroule dans un contexte constitué de multiples interactions, qui exercent sur les enseignants des contraintes diverses. Ces contraintes ne sont pas des problèmes théoriques, tels qu'en rencontre le scientifique, ni des problèmes techniques, tels qu'en connaît le technologue ou le technicien. Pour l'enseignant, ces contraintes apparaissent en liaison avec des situations concrètes qui ne sont pas définies une fois pour toutes et qui exigent une part d'improvisation et d'habileté personnelle, ainsi que la capacité de faire face à des situations plus ou moins transitoires et variables. (p.45).

Pour Tardif (1993a), l'expérience de ces situations contraignantes est formatrice car elle seule permet à l'enseignant de développer des «habitus» (c'est-à-dire des dispositions

acquises dans et par la pratique réelle) qui lui permettront justement de faire face aux contraintes et aux impondérables du métier. Il ajoute que:

La pratique apparaît comme un processus d'apprentissage à travers lequel les enseignants et les enseignantes retraduisent leur formation antérieure et l'ajustent au métier, en éliminant ce qui leur semble inutilement abstrait ou sans rapport avec la réalité vécue et en conservant ce qui peut leur servir d'une façon ou d'une autre à résoudre les problèmes de la pratique éducative. (p.45).

Tardif ne fait qu'effleurer la question de la construction des savoirs d'expérience, même s'il semble affirmer que ceux-ci se construisent dans le cadre de la pratique. Il parle certes d'une retraduction de la formation antérieure et d'un réajustement au métier mais la réalisation de ces processus n'est pas en soi explicitée. Eu égard à cette retraduction et à ce réajustement, Smith (1975) propose qu'il n'y a que trois façons d'obtenir l'information dont nous avons besoin pour élaborer ou modifier la connaissance du monde qui est dans notre structure cognitive: «par l'expérience (en agissant), par l'observation (en regardant quelqu'un agir) ou en se faisant transmettre cette information.» (Legendre, 1993, p.241F). Cependant, il ne s'attarde qu'à l'obtention des informations et ne soumet aucune réponse à la problématique de l'élaboration de la connaissance, ni à celle de la construction du savoir d'expérience.

Tardif, Lessard et Lahaye (1990) ont, pour leur part, effectué une recherche dont la finalité était de retracer et de décrire l'évolution du corps enseignant québécois des ordres primaire et secondaire et ce, depuis les années soixante. Leur recherche est centrée, entre autres, sur l'analyse des activités et initiatives collectives et individuelles développées par les enseignants dans le cadre de l'institution scolaire et de la pratique du métier. Les auteurs proposent également une analyse des pratiques développées par les enseignants et des discours et représentations qu'ils véhiculent. Les chercheurs ont effectué 90 entrevues

semi-structurées auprès d'enseignants du primaire et du secondaire afin de retracer l'histoire de la carrière des enseignants. Ils précisent que:

Notre recherche indique, en première analyse, que le corps enseignant, faute de contrôler et de produire directement les savoirs transmis par les institutions de formation sanctionnées par l'État, produit ou tente de produire un savoir qui lui est propre et par lequel il comprend et maîtrise sa pratique. Ce savoir lui permet en retour de se distancier des savoirs acquis en dehors de cette pratique et se fonde globalement sur l'expérience du métier acquise en cours de carrière. (p.890).

Les enseignants construiraient donc un savoir original qui se fonderait sur l'expérience du métier acquise en cours de carrière. Raymond (1993, p.196) va plus loin et estime que seulement quelques aspects des savoirs sur l'enseignement provenant de nouveaux programmes d'études ou de nouvelles politiques éducatives seront pris en considération par les enseignants. Elle affirme qu'il y aura considération de ces savoirs uniquement s'ils peuvent être amalgamés, complètement ou en partie, aux savoirs d'expérience des enseignants. Cela confère ainsi aux réformes éducatives leur caractère ritualisé.

Tardif, Lessard et Lahaye (1990) proposent que c'est dans le cadre de la pratique que le savoir, qu'on peut appeler «professionnel» (Schön, 1994) ou «d'expérience» se construit. Ils expliquent que:

C'est en effet dans et par la pratique que [...] s'identifient, s'organisent et se pondèrent les savoirs requis pour être un bon enseignant. [...] C'est la pratique elle-même qui, en définitive, est considérée par les enseignants comme la véritable école de formation. Cela signifie que, plus souvent qu'autrement, les savoirs incorporés dans les programmes de formation des maîtres à l'école normale ou à l'université sont jugés en fonction de leur proximité / distance face aux exigences de la pratique telles que les enseignants ont appris à les définir en tentant de s'insérer dans le métier et le milieu scolaire, en essayant de s'y développer d'une manière personnelle et professionnelle et de s'y maintenir avec une certaine aisance ou confort. (p.892).

Selon Schön (1994), les praticiens élaboreraient leur savoir pratique (ou d'expérience) au moment où, dans le feu de l'action, ils sont amenés à réfléchir et à prendre rapidement des décisions pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent quotidiennement. Dans l'ouvrage de Schön intitulé *Le praticien réflexif*, l'auteur propose une théorie de la construction du savoir professionnel, un savoir original qui ne s'enseigne pas mais se construit par chacun, et dont la source se trouve dans l'agir professionnel lui-même. Schön tente une description de la formation de la pensée du professionnel dans le feu de l'action et il explique comment les praticiens développent la virtuosité dont ils sont si nombreux à faire montre. Appliquée à l'enseignement, sa théorie propose que «le savoir d'expérience en classe et à l'école se construit dans un esprit de recherche que développe l'exercice de l'analyse réflexive» (p.15). Pour Schön, le praticien effectue une recherche que lui inspire son agir professionnel. Ce faisant, il acquiert un savoir original, un savoir professionnel, qui ne peut être enseigné mais se construit simplement par chacun. Heynemann (1994), dans l'avant-propos de la version française de l'ouvrage de Schön, explique que:

Ce praticien est un chercheur de type particulier. C'est un chercheur qui ausculte les réalités de sa pratique professionnelle. Il réfléchit non pas aux caractéristiques des choses, mais aux actions qu'il pose ou qu'il a effectuées. Il construit son savoir professionnel suivant des méthodes qui, même enseignées, ne sauraient le dispenser de la recherche originale liée à l'action réelle. Ses découvertes ne se ramènent pas à celles du chercheur universitaire traditionnel. Il ne méprise pas la question du théoricien qui se demande comment se construisent les connaissances, mais il sait d'expérience qu'un autre savoir se construit sur les bases de l'action elle-même. (p.13).

Ce serait donc en effectuant une recherche que lui inspire son agir professionnel que le praticien construirait son savoir d'expérience. Cette recherche, Schön (1994) la consacre sous le nom de pratique ou démarche réflexive. Dans *Devenir enseignant*,

Tome 2, collectif sous la direction de Holborn, Wideen et Andrews (1992), un chapitre intitulé *Devenir un praticien réflexif* est consacré à la théorie de Schön et précise quelles sont les démarches de la recherche effectuée par le professionnel en cours d'action et sur l'action. Dans ce chapitre, Holborn, en plus de fournir de nombreux exercices de formation à la pratique réflexive de l'enseignement, propose une description de ce qu'est la démarche réflexive et le praticien réflexif en enseignement. Il s'agit certes de la première application des théories de Schön à l'enseignement. Holborn (1992) précise que:

La démarche réflexive est souvent définie comme une méditation, une attention ou la considération minutieuse d'une matière, d'une idée ou d'un but. Le processus de la démarche réflexive inclut un examen critique de ses expériences dans le but d'en tirer de nouveaux niveaux de compréhension capables de guider nos actions futures. [...] Le processus de démarche réflexive est cyclique en ce sens que la compréhension de nos expériences se transforme en principes et théories qui guident nos actions au cours des situations futures, et à son tour, l'interaction de nos comportements avec une nouvelle situation mène à un autre cycle de démarche réflexive et de compréhension. (p.87).

Le processus cyclique de la démarche réflexive comprend quatre étapes distinctes mais interdépendantes. Le professionnel effectuant une telle démarche commence d'abord par prêter attention à ses expériences concrètes et personnelles. Cela signifie au sens de Schön (1994) et Holborn (1992) que le praticien prête une attention consciente aux événements qui surviennent, à son expérience, en évitant de ne se concentrer que sur certaines variables tout en ignorant les autres. «Une des façons d'accroître notre conscience des aspects importants de notre expérience quotidienne est de nous préparer à l'avance à l'aide de questions ou d'une cible qu'on fixe à nos observations.» (1992, p.88). La deuxième étape de la démarche réflexive est un examen, une analyse et une identification des facteurs clés, des modèles dont le praticien se remémore. Le praticien réflexif analyse ses expériences en tentant «d'identifier les facteurs clés qui influencent la situation et

affectent ses sentiments et actions. Le praticien cherchera, au cours de ce stade, à découvrir de nouveaux modèles et à établir des relations, à partir de l'expérience immédiate et aussi en les reliant aux expériences vécues» (p.89).

À la troisième étape ou stade de la démarche réflexive, le praticien formule des concepts, des règles et des principes qui pourront le guider. Dit autrement, il «commence à faire des généralisations fondées sur son analyse, habituellement sous la forme de concepts ou de principes qui lui font comprendre ce qui se passe de façon plus abstraite» (*Ibid.*). La dernière étape du processus réflexif consiste, pour le praticien, en un développement d'une théorie personnelle, d'un savoir d'expérience, qu'il expérimente dans une nouvelle situation. Le praticien utilise donc les «concepts développés au stade trois pour créer une théorie relative à ce qui peut survenir si on apporte un changement à la situation» (p.90). C'est au cours de ce stade que le praticien pourrait constater qu'il a besoin d'informations additionnelles pour l'aider à avoir une meilleure compréhension de la situation.

Pour Schön (1994), la démarche réflexive consiste, pour le praticien, à réfléchir en cours d'action et sur l'action. À l'instar de Schön, on peut penser que, pour répondre à des situations d'incertitude, de singularité, de conflits de valeurs, non familières ou problématiques, les enseignants expérimentés et compétents s'engagent fréquemment dans une démarche réflexive sur leur enseignement. Au cours des quatre stades de cette démarche réflexive, Schön identifie deux niveaux de réflexion: la démarche réflexive en cours d'action et la démarche réflexive sur l'action. La réflexion en cours d'action est, selon Schön, chose fréquente pour le monde en général et les praticiens en particulier. Au sujet des praticiens, Schön affirme que:

Stimulés par l'effet de surprise en cours d'action, ils reviennent sur ce qu'ils ont fait et sur le savoir qu'ils ont utilisé implicite-

ment. Ils se poseront des questions du genre: Qu'est-ce qui me frappe quand je reconnais telle chose? Sur quels critères est-ce que je m'appuie pour émettre telle opinion? Quel processus suis-je en train de mettre en jeu lorsque je fais montre de telle habileté? De quelle façon est-ce que je m'y prends pour formuler un problème que je m'évertue à résoudre? Habituellement, la réflexion sur ce savoir qui prend forme en cours d'action va de pair avec la réflexion sur le matériel qu'on a entre les mains. Il y a un phénomène intrigant ou déroutant ou intéressant que l'individu tente de régler. En même temps qu'il s'efforce d'en tirer un certain sens, il réfléchit aussi sur les évidences implicites dans ses actions, évidences qu'il se remémore, qu'il critique, restructure et incorpore dans ses actions ultérieures. (p.77).

Le praticien improviserait donc inconsciemment des réponses dans des situations non familières. Ce sont les réponses que donnent ces praticiens dans des situations problématiques qui nous permettent d'observer cette sorte de pensée réflexive (Holborn, 1992, pp.92-93). Pendant la réflexion en cours d'action, le praticien, qui fait face à une situation pour laquelle ses méthodes normales ne fonctionnent pas, commence par discerner les variables qui l'aideront à saisir la nature du problème. Ces variables identifiées, il détermine les facteurs auxquels il portera attention et dans quel sens changer la situation. En d'autres mots, il «pose le problème» (Schön, 1994, pp.40-41). Le praticien réflexif ne définira pas chaque nouvelle situation comme un cas particulier. Il les définira à partir des similitudes et différences en relation avec l'expérience déjà vécue. Afin d'y parvenir, il puise dans son répertoire passé des exemples, des images ainsi que la compréhension qu'il a de situations problématiques très variées (Holborn, 1992, p.92). Schön va dans le même sens quand il dit que:

Le praticien a compilé un répertoire d'exemples, de représentations, de compréhensions et d'actions. [...] Le répertoire d'un praticien comporte toute son expérience dans la mesure où celle-ci lui est accessible pour comprendre et agir. [...] Mieux encore, tout le processus consistant à voir le présent comme une variante du passé et à agir en conséquence peut se mettre en marche inconsciemment. (p.177).

Jonckheere (1958), dans *La lecture de l'expérience*, explique la mise en marche de ce processus. Il expose d'abord que nous construisons, par l'action, un ensemble qui nous est propre et qui comprend des schèmes ouverts de référence. Le passé, par l'entremise de ces schèmes ouverts, permet ainsi de lire les expériences actuelles. La nouvelle lecture modifiera les schèmes, les rendra plus complexes, plus nuancés et davantage ouverts à l'expérience. Tout au cours de l'agir en général et de l'agir professionnel en particulier, la lecture de l'expérience se poursuivra. De là naissent et se construisent des répertoires d'expériences. Selon Schön, cet apprentissage de la lecture de l'expérience serait à la base de l'agir professionnel. (1994, p.177).

Une fois le problème posé, le praticien réflexif débute une action expérimentale dont le but est de changer la situation. Cette action provoquera une réponse qui lui permettra de porter un jugement sur l'efficacité de son comportement. Dépendamment de la réponse à la situation, le praticien pourrait procéder à une redéfinition du problème qui, à son tour, suggère d'autres actions expérimentales. Comme le souligne Holborn (1992), «dans ce jeu d'interactions entre le praticien et la situation, le processus de démarche réflexive en cours d'action continue jusqu'à ce que le problème soit résolu ou qu'un nouveau problème soit défini.» (p.93). C'est par la résolution du problème en question que le praticien compilera une nouvelle théorie, une nouvelle méthode dans son répertoire.

À ce stade, le processus de démarche réflexive devient difficile pour les nouveaux enseignants ou praticiens. Ils ne bénéficient pas de répertoires d'expériences et de compréhensions dans lesquels ils pourraient trouver réponses aux situations peu familières. L'identification des variables importantes d'une situation, la définition d'un problème, et même le fait de puiser dans une sélection de réponses éprouvées pouvant être appliquées à une nouvelle expérience, s'avèrent difficiles. Comme l'explique Holborn (1992), «les

étudiants-maîtres rêvent de formules ou de règles qui les guideraient dans leur prise de décision. Malheureusement, des règles standards ne fonctionnent pas toujours dans les situations problématiques complexes qui font partie intégrante de l'enseignement» (p.93).

La démarche réflexive en cours d'action constitue donc le premier niveau de la démarche réflexive. Le second niveau est caractérisé par la réflexion sur l'action. Alors que la réflexion en cours d'action plonge le praticien dans le processus quotidien de résolution de problèmes, la réflexion sur l'action se fait suite à un événement et hors des situations concrètes de la classe. Elle peut se présenter sous forme d'une réflexion du praticien sur des situations qu'il a déjà rencontrées, d'un projet ou des compréhensions qu'il avait pour résoudre un problème (Schön, 1994, p.88). En d'autres mots, elle serait une réflexion rétroactive sur des interventions que l'on a faites ou qui ont été exécutées par d'autres. Pour Schön «il s'agit alors d'une réflexion à partir d'une représentation mentale de l'action qui a eu lieu» (p.165). Il affirme que lorsque quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte de pratique (p.97).

Il est important de rappeler que le praticien ne réfléchit pas seulement aux caractéristiques et à la pertinence des contenus. Sa réflexion concerne également, et surtout, les actions qu'il pose ou qu'il a effectuées. Comme le souligne Holborn (1992), «le professionnel ne réfléchit pas seulement aux façons d'enseigner efficacement mais aussi à ce qui devrait être enseigné et pour quelles raisons» (p.94). Selon Holborn, la réflexion sur l'action devrait inclure toute question relative aux valeurs en éducation, à la morale et à la culture. Cette réflexion se fait hors classe et nécessite de la part du praticien qu'il prenne un certain recul face à ses routines quotidiennes et qu'il «s'engage dans des considérations méditatives» (Ibid.). Schön (1994) précise toutefois que:

Bien que la réflexion en cours d'action et sur l'action soit un procédé extraordinaire, elle n'est pas d'une rare occurrence. Loin de là, pour certains praticiens elle constitue l'essence même de leur pratique. Néanmoins, et parce que le professionnalisme est encore aujourd'hui relié à l'idée de compétence technique, la réflexion en cours d'action et sur l'action n'est généralement pas acceptée, même par ceux qui l'exercent, comme une forme légitime de savoir professionnel. (pp.98-99).

Voilà donc comment les praticiens développeraient, selon Schön, un savoir original leur permettant de résoudre un problème rencontré, d'effacer toute trace d'incertitude ou de conflit de valeurs présentes dans le cadre de leur pratique. Mais malgré le rôle joué dans la construction du savoir d'expérience par la démarche réflexive, comprenant la réflexion en cours d'action et sur l'action, «il ne nous faut surtout pas esquiver l'examen de ce qui se passe dans les activités de formation où des savoirs sur l'enseignement plus formalisés interagissent avec les savoirs enseignants issus de l'expérience personnelle» (Raymond, 1993, p.196). Nous tiendrons certes compte de ces savoirs et tenterons d'établir le rôle qu'ils jouent dans la construction du savoir d'expérience des enseignants expérimentés.

2.4 APPROCHES BIOGRAPHIQUES DE L'ÉTUDE DU SAVOIR ENSEIGNANT

On l'aura certes constaté à la lecture des pages précédentes, la définition des différents savoirs en enseignement, en général, et du savoir d'expérience, en particulier, obligent à faire de nombreux choix conceptuels. De fait, dans le cadre des recherches actuelles, la prolifération des définitions et des conceptualisations autour des savoirs enseignants est si importante qu'elle contribue à un manque de consensus et de cohérence dans la littérature scientifique. Comme l'avance Raymond (1990):

L'effervescence des quinze dernières années a généré une multiplicité de termes pour désigner les caractéristiques des savoirs enseignants, leur contenu, leur organisation ou leurs origines, selon les écoles de pensée ou les disciplines d'ancrage, à un point tel que même des travaux qui semblent menés selon des positions ou postulats apparentés génèrent un vocabulaire hétéroclite auquel on commence à peine à tenter de trouver des bases communes (Clandinin et Connelly, 1987; Carter, 1990). Ces quelques tentatives de regroupements conceptuels ou sémantiques se font cependant au prix de trop grandes simplifications, de méprises ou d'une utilisation inappropriée de grilles d'analyse qu'on s'empresse vite de reprocher à leurs auteurs (Elbaz, 1987; Marland, 1987; Munby et Spafford, 1987). (p.190).

Raymond, Butt et Yamagishi (1993) abondent dans la même direction et précisent que:

Le foisonnement récent des travaux scientifiques sur le savoir enseignant s'est fait selon des approches méthodologiques et des cadres théoriques diversifiés. Comme le font ressortir de récentes synthèses (Carter, 1990; Clark et Peterson, 1986; Elbaz, 1990, 1991; Kagan, 1990; Tochon, 1989), le domaine n'en est qu'à l'étape de l'exploration. Les efforts des chercheurs sont présentement simultanément dirigés vers l'élaboration de cadres conceptuels et le développement de méthodes qui se situent en rupture avec le paradigme positiviste et/ou une compréhension «technico-rationnelle» (Schön, 1983) de l'enseignement. (p.138).

Les auteurs soutiennent que les travaux menés selon les concepts et techniques de la psychologie cognitive (Shavelson, 1983) ou les domaines des savoirs à enseigner (Shulman, 1987) n'ont examiné que des aspects restreints de ce savoir. «Mais, plus encore, les travaux issus de la psychologie cognitive et des savoirs disciplinaires ont imposé à l'investigation des savoirs enseignants des catégories de recherche et d'analyse reflétant les intérêts académiques des chercheurs et non les modes de pensée des enseignants eux-mêmes.» (Raymond, Butt et Yamagishi, 1993, pp.138-139).

D'autres travaux, réalisés à partir d'approches biographiques et regroupés sous les thèmes de «savoir pratique» (Carter, 1990), de «voice» (Elbaz, 1991), d'études du «personnel» (Clandinin et Connelly, 1987), de «savoirs d'expérience» (Tardif *et al.*, 1990; Tardif *et al.*, 1991) proposent une description du monde de l'enseignement à partir du point de vue des enseignants et de la représentation de leurs savoirs, selon leur culture ou la socialisation dans le métier (Zeichner et Gore, 1990). Le processus de construction du savoir d'expérience n'y est cependant pas explicitement exposé.

À ces travaux s'ajoutent ceux portant sur le cycle de vie des enseignants (*life course research*) qui centrent leur intérêt sur le développement professionnel des enseignants à long terme. Raymond, Butt et Yamagishi (1993) identifient six regroupements de ce type d'études. D'abord, ils répertorient les travaux portant sur les phases de la carrière enseignante (Burden, 1990; Huberman, 1984, 1987, 1988; Ingvarson et Greenway, 1984). Ils précisent que ces travaux:

[...] proposent une délimitation des phases du développement professionnel et l'identification de l'évolution des besoins, intérêts et préoccupations des enseignants. Ces travaux visent, au moyen d'une approche normative du développement, à informer les personnes intéressées dans le développement de programmes de perfectionnement, ou dans l'implantation d'innovations pédagogiques. (1993, p.139).

Les travaux de Ball et Goodson (1985), Sikes *et al* (1985) et Woods et Sikes (1987) concernent plutôt les conditions de travail des enseignants. Utilisant des histoires de vie individuelles, les chercheurs tentent d'identifier les points communs relatifs à l'interaction personne-contexte et à son évolution temporelle. Ils s'attardent aux conséquences des pressions institutionnelles et sociales sur l'identité professionnelle de l'enseignant et sur sa formation. Ces travaux soulignent l'interdépendance entre le développement des savoirs

enseignants et le contexte organisationnel et social de l'enseignement. Ces travaux ont le mérite de nous informer eu égard aux sources directes et indirectes des savoirs enseignants et des savoirs d'expérience. Mais la construction de ces savoirs n'est, encore une fois, pas prise en compte.

Un troisième regroupement de travaux (Hargraves, 1986; Smith *et al.*, 1987) propose une analyse des différents contextes culturels à l'intérieur desquels les enseignants évoluent. Dans ces travaux, une priorité est accordée aux facteurs contextuels dans la construction des savoirs enseignants. On y constate que ces facteurs ne sont pas uniquement physiques mais surtout moraux, et que l'enseignant peut retirer autant de bénéfices d'une situation favorable que d'une situation défavorable. Mais le processus de construction du savoir d'expérience en tant que tel n'est pas circonscrit.

Trois autres types de travaux sont centrés sur le développement personnel et professionnel des enseignants et réitèrent le caractère unique, personnel et existentiel du savoir enseignant. Grumet (1980) et Pinar (1980, 1981, 1988) ont d'abord étudié le développement du savoir enseignant sous l'angle d'une construction de «l'architecture du self». La priorité, pour l'enseignant, consiste à comprendre son propre développement (*self* personnel) et sa relation avec ceux qui l'entourent dans le milieu de l'enseignement. Selon ces chercheurs, c'est la compréhension de soi-même qui permet le développement personnel et professionnel. Le deuxième type de travaux est représenté par des études phénoménologiques au cours desquelles les sujets reconstituent leurs expériences vécues en se concentrant sur leur propre développement issu de l'expérience personnelle. Nombre de ces études, comme celles de Hultgren (1987), Martini (1988) et Van Manen (1982, 1986), exposent que l'enseignante, dans la représentation qu'elle se fait de l'évolution de son savoir, ne différencie pas le personnel du professionnel, le cognitif de l'af-

fectif ou de l'éthique, l'individuel du collectif, et elle ne sépare point les contextes institutionnels de formation des contextes privés de changement.

D'autres travaux biographiques, qui constituent le troisième type de travaux réitérant le caractère unique, personnel et existentiel du savoir enseignant ou d'expérience, ont été réalisés par Butt et Raymond (1987, 1989), Butt *et al.* (1988, 1990), Clandinin (1985), Clandinin et Connelly (1987), Raymond et Surprenant (1988) et Schubert (1988). Ces études proposent que la pensée et l'action ne sont pas des domaines séparés du savoir de l'enseignante, mais plutôt deux moments d'un processus d'action professionnelle réflexive. Ces travaux fournissent un compte rendu des pratiques pédagogiques en retraçant le vécu de la personne. Ce vécu, intégré dans l'action professionnelle, donne un sens aux pratiques pédagogiques. Comme le font remarquer Raymond, Butt et Yamagishi (1993), «dans cette perspective, l'enseignante en formation peut être vue comme détentrice de savoirs "expérientiels" pertinents à l'enseignement, savoirs qui orientent son cheminement dans la formation initiale et en déterminent significativement les effets» (p.142). Les auteurs ajoutent que:

[...] nous faisons l'hypothèse que la dimension personnelle du savoir enseignant peut être mieux appréhendée si le savoir est étudié par des moyens biographiques ou autobiographiques et s'il est envisagé en même temps comme un processus mouvant et dynamique d'autoformation, comme une construction progressive de sa propre autobiographie professionnelle. (Idem.).

Notre recherche s'inscrit dans cette perspective. Elle propose l'exploration des mécanismes de construction du «savoir d'expérience», aussi appelé «savoir enseignant», à partir des discours que les enseignants élaborent eu égard à ces mécanismes de construction. Nous faisons nôtre le point de vue de Raymond, Butt et Yamagishi (1993) selon lequel la dimension personnelle du savoir peut être mieux appréhendée si le savoir d'expé-

rience est étudié par des moyens biographiques ou autobiographiques et s'il est envisagé comme un processus d'autoformation, comme une construction de sa propre autobiographie professionnelle.

Si, comme l'avancent les auteurs (1993, p.142), la dimension personnelle du «savoir enseignant» peut être mieux comprise par l'utilisation de moyens biographiques ou autobiographiques, nous croyons qu'il en va de même du savoir d'expérience, composante essentielle, et même synonyme selon certains auteurs, de ce «savoir enseignant». Ainsi, l'utilisation d'un moyen biographique, en l'occurrence la technique des récits de vie, favorisera une meilleure compréhension des manières à travers lesquelles les enseignants expérimentés disent avoir construit leur savoir d'expérience.

Le chapitre qui suit précise les orientations méthodologiques que nous croyons être les plus pertinentes pour l'exploration de la construction du savoir d'expérience. Cette pertinence a justifié nos choix.

CHAPITRE III

Éléments méthodologiques

3.1 TYPE DE RECHERCHE

Afin d'atteindre les objectifs et de répondre aux questions de recherche, nous préconisons l'utilisation d'une démarche exploratoire. La complexité et l'étendue du problème à l'étude justifient le choix de ce type de recherche qui nous permettra d'apporter quelques éléments de réponse à nos questions.

Comme stratégie méthodologique, nous proposons l'utilisation d'une démarche ethnographique (ou ethnobiographique) multidimensionnelle qui, en plus de comporter une recension des écrits, propose une enquête par récits de vie relatifs aux faits d'expérience. Legendre (1993) rappelle qu'en éducation, l'approche ethnographique «sert notamment à colliger des données sur le contexte et sur les activités, les opinions et les idées de personnes participant à un processus éducatif» (p.83). Il rappelle aussi que cette approche cherche à dégager la signification que les membres d'une société donnée attribuent à leurs comportements.

Le point de départ de l'approche ethnographique, aussi appelée «ethnobiographique» par Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983), est exprimé dans la pensée de ces auteurs quand ils affirment que: «Le récit de vie est considéré non pas comme le produit fini tel qu'il est généralement présenté, mais comme une matière première sur laquelle, et à partir de laquelle, il faut travailler, et sur laquelle tout un travail d'analyse, de correction et d'addition peut s'exercer.» (p.60).

Deux points majeurs différencient l'approche ethnobiographique de l'approche psychobiographique. D'abord, l'approche psychobiographique ne permet que de retrouver le «Je» du sujet, de recueillir les situations psychologiques, les éléments de la psyché, alors que l'approche ethnobiographique permet plutôt de mettre le discours en situation aussi bien vis-à-vis du narrateur que par rapport au groupe et dans le cadre du milieu socioculturel. (Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut, 1983, p.225). Ensuite, et c'est là le second point majeur, l'approche psychobiographique propose comme instruments d'analyse des récits de vie des grilles d'interprétation fournies par les théories de la personnalité. L'approche ethnobiographique, quant à elle, suggère l'utilisation d'une analyse qui va donner une grande importance au contrôle de l'information. Cette analyse octroie au chercheur une certaine marge de manoeuvre afin qu'il ne soit pas confiné au respect intégral de grilles de toutes sortes. De surcroît, nous croyons davantage pertinent de laisser au narrateur le loisir de réfléchir sur son propre discours, d'en donner une auto-évaluation et de confronter son récit à celui des autres enseignants, ce que permet l'approche ethnobiographique.

La démarche ethnographique tient sa particularité de ce qu'elle ne considère pas le narrateur comme «un sujet isolé» et qu'il importe de ce fait de restituer toutes les dimensions sociales de son existence. Pour ces raisons, nous préférons l'utilisation de l'ap-

proche ethnobiographique à celle de l'approche psychobiographique. Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983) ont décrit ce qui leur semble être l'esquisse idéale de la démarche ethnobiographique:

L'ethnobiographie voudrait se présenter [...] comme une recherche intégrée, globalisante, qui prendrait la forme d'un **récit de vie: élaboré:** c'est-à-dire repris et discuté par le narrataire qui, au cours du dialogue, puis après l'enregistrement, discute avec le narrateur pour compléter, corriger et interpréter la narration; **mis en situation socio-culturelle:** c'est-à-dire inséré dans son contexte, à la fois par les indications subjectives de l'enquêté appelé à porter témoignage sur le groupe, et par les données objectives recueillies par l'enquêteur; **mis en cause par son auteur lui-même:** invité à porter un jugement auto-critique susceptible d'éclairer le coefficient de représentativité ou de marginalisation de l'intéressé; **mis en débat auprès d'autres membres du groupe:** invités à s'exprimer sur l'image qu'a donné de soi l'enquêté, et sur les autres représentations: images des autres, images du groupe; **mis en recoupement:** par les procédés classiques de l'enquête ethnobiographique, rarement utilisés dans la pratique, souvent ingrats et difficiles, mais toujours fructueux. (pp.60-61)

Cette quintuple dimension de l'approche ethnobiographique suit évidemment la première étape majeure qu'est la collecte de l'information brute. Mais en pratique, Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983) exposent que l'ethnobiographie se présentera comme une «recherche multicentrée qui se situe à plusieurs niveaux d'analyse et d'interprétation, et dont la réalisation se fera en un certain nombre d'approches complémentaires les unes des autres.» (p.62). Selon ces auteurs, le plein accomplissement de la méthode ethnobiographique peut être assuré par l'utilisation complémentaire d'une autre technique: les récits de vie croisés. La technique des récits de vie croisés propose un «croisement» des documents qui consiste à recouper les témoignages des informateurs, donc à «assurer au plan méthodologique des garanties évidentes de fiabilité à l'enquête menée auprès des divers informateurs» (p.65). Le croisement des récits et leur mise en comparaison systématique nous permettra d'obtenir des détails supplémentaires relatifs à notre problème de re-

cherche, détails qu'un récit unique pourrait ne pas contenir. Dans le même sens, Lejeune (1980) affirme que «la technique des récits de vie croisés permet de s'arracher à l'illusion d'autonomie que chaque sujet essaie, tant bien que mal, d'entretenir, et que le récit tend à accentuer et à communiquer au lecteur. Un effet de distanciation se produit: chaque vie est relativisée et mise en perspective par les autres.» (p.309).

Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983) précisent qu'on utilise les récits de vie croisés pour une population de faible dimension et possédant une forte homogénéité quant à la trajectoire de l'existence (p.218). Ils ajoutent qu'on «recueille auprès de cette micro-population, nettement déterminée, des récits de vie qui, d'une part, sont tous structurés par le guide commun d'entretien et, d'autre part, seront analysés en comparant et en confrontant, pour chaque thème, le discours de chacun» (p.217).

Une autre technique, la technique des récits de vie cumulés, s'intéresse quant à elle à une population pouvant être hétérogène. Cette technique propose l'étude d'un champ de l'existence beaucoup plus restreint que celui proposé par la technique des récits de vie croisés. La technique des récits de vie cumulés oblige de surcroît une analyse de contenu qui cumule l'information et confronte les propos dans un seul but: établir une typologie. Cela entre en contradiction avec nos objectifs de recherche qui ne visent pas à établir une typologie du savoir enseignant. Au contraire, nos objectifs consistent plutôt en une exploration du processus de construction du savoir d'expérience, selon les discours que les enseignants expérimentés élaborent eu égard à ce processus de construction. Nous préférons donc l'utilisation de la technique des récits de vie croisés à celle des récits de vie cumulés. Nous croyons que son utilisation pourra également nous aider à mieux juger l'écart entre formation initiale et pratique enseignante.

3.2 CUEILLETTE DES DONNÉES

Dans le cadre de notre recherche, nous avons procédé à une collecte des récits de vie d'enseignants expérimentés, une collecte relative aux faits d'expérience qui a fourni des informations pertinentes à la présente recherche et qui en constitue même le centre. Il convient d'abord de préciser que nous faisons nôtre la nuance de Bertaux (1980) qui définit le récit de vie (*life story*) comme «l'histoire d'une vie telle que la personne qui l'a vécue la raconte» et l'histoire de vie (*life history*) comme une étude de cas «portant sur une personne donnée, et comprenant non seulement son propre récit de vie mais aussi toutes sortes d'autres documents: par exemple, dossier médical, dossier judiciaire, tests psychologiques, témoignages des proches, etc.» (p.200). Dans le cadre de cette recherche, nous ne nous intéresserons qu'au vécu raconté par l'enseignant et ne chercherons point à glaner des informations relatives à son état de santé, son vécu judiciaire ou son profil psychologique. Nous ne recouperons pas son témoignage avec quelque document judiciaire ou témoignage de proche que ce soit. Nous nous attarderons au vécu personnel et professionnel de l'enseignant tel que celui-ci le raconte. Utiliser l'histoire de vie, plutôt que le récit de vie, pourrait redonner au vécu raconté une cohérence et un contenu qui ne lui auraient pas été propres. C'est pourquoi nous parlerons donc désormais de collecte de récits de vie. Comme l'énoncent Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983):

Les récits de vie ne constituent en aucune façon une enquête vérificatoire, ils ne visent ni à dégager des lois, ni à prouver des hypothèses, mais ils ont pour fonction de recueillir des témoignages, de les élucider et de décrire un vécu événementiel [...], en ce sens, les récits de vie sont une méthode de familiarisation du chercheur avec la situation qu'il veut étudier. (p.134).

Le choix et la pertinence de la technique d'enquête par récits de vie ont été clairement exposés par Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983), de même que par Bertaux

(1976). Les premiers précisent que les usages qui seront faits du récit de vie comme technique de recherche de l'information «vont du souci de recueillir des documents personnels intimistes à celui de procéder à une enquête au niveau du vécu» (1983, p.129).

Quant à Bertaux (1976), il affirme que:

Les récits de vie constituent non seulement un moyen parmi tant d'autres, mais sans doute le meilleur de beaucoup, de saisir le sens des pratiques individuelles. Cependant, ce n'est pas encore là leur caractère principal. Celui-ci découle de ce qu'à travers les récits de vie, nous pouvons observer ce que nulle autre technique ne nous permet d'atteindre: les pratiques elles-mêmes, leurs enchaînements, leurs contradictions, leur mouvement. (p.125).

La pertinence de l'enquête par récits de vie pour la présente recherche est également bien résumée par Elbaz (1991). Arguant que le récit de vie (*life story*) est le mode de représentation le plus approprié de la substance et de l'organisation du savoir enseignant, elle précise que «l'histoire est la substance de l'enseignement, le paysage à l'intérieur duquel nous vivons en tant qu'enseignants et chercheurs, et à l'intérieur duquel le travail des enseignants peut avoir un sens» (p.3). Raymond, Butt et Yamagishi (1993), décrivant ce que représente l'image de l'enseignante comme une personne qui raconte des histoires, illustrent que l'enseignante est l'auteure de la compréhension qu'elle a construite de son développement, compréhension qui réorganise et «recalibre» l'expérience actuelle, de même qu'elle «recadre cycliquement» l'expérience passée et future. Les auteurs exposent que:

L'enseignante comprendrait donc son propre développement, l'évolution de ses savoirs d'expérience comme une histoire, une biographie pédagogique (Huberman, 1984), un récit autobiographique, structuré dans le temps, comportant des séries d'avant et d'après, parfois incluses les unes dans les autres selon le contexte ou l'objet de ce savoir. (p.143).

Cela réaffirme la pertinence du choix de l'enquête par récits de vie dans le but de mieux saisir le processus de construction du savoir d'expérience selon le point de vue des enseignants eux-mêmes. Pineau et Le Grand (1993) proposent une typologie relative aux utilisations possibles de la technique d'enquête par récits de vie dans les sciences humaines. Cette typologie comprend les usages suivants: la notice biographique, le récit de pratiques, l'entretien biographique, l'histoire de vie sociale approfondie, l'autobiographie, l'histoire de vie de groupe et l'histoire de vie en groupe. La présente recherche préconisera l'utilisation des «récits de pratiques» car, comme le précisent ces auteurs, «ce qui intéresse le chercheur, c'est un tronçon du vécu d'un certain nombre de personnes correspondant à une pratique sociale» (p.112). Nous faisons également nôtre la conception de Bertaux (1976) qui préfère l'utilisation des termes «récits de pratiques» à ceux de «récits de comportements»: «le terme de comportement peut renvoyer à un comportement isolé, le terme de pratique renvoie à des moments dans ce long processus pratique qu'est la vie d'un être humain» (p.24). Pour Bertaux, la nature du monde social différant de celle du monde physique, la question du sens des pratiques, individuelles, de groupe ou historiques, est posée à tout instant, d'où sa préférence pour les «récits de pratiques».

Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983) précisent que le récit de pratiques constitue un «récit de vie thématique centré sur les pratiques individuelles et plus particulièrement sur le vécu professionnel» (p.225), ce qui n'empêche pas le chercheur de s'attarder aux moments situés hors du vécu professionnel. Nous parlerons donc désormais de collecte et d'enquête par récits de pratique, tout en gardant à l'esprit qu'il s'agit d'un récit de vie centré sur les pratiques individuelles, qu'elles soient d'ordre professionnel ou non. De surcroît, il ne faut pas oublier que ce qui vaut pour le récit de vie vaut également pour le récit de pratiques. Dans les pages qui suivent, lorsqu'un auteur parlera de récits

de vie, il faudra comprendre que c'est aussi de récits de pratiques dont il parle, car le récit de pratiques est avant tout un récit de vie.

Quant à l'intérêt scientifique du récit de vie, il a été exposé par Queloz (1984) eu égard aux recherches sociologiques de Lalive d'Epinay, Kellerhals et leurs collaborateurs (1983) du département de sociologie de l'Université de Genève. Queloz précise que «l'intérêt scientifique du récit de vie n'est pas tant d'être la narration d'une vie, mais bien plutôt d'être le produit de ce système de représentations et de valeurs en vigueur aussi bien dans toutes les actions et les pratiques quotidiennes [...] que dans cette pratique seconde et réflexive qu'est le récit de vie lui-même». (pp.54-55).

3.3 ÉCHANTILLONNAGE

Comme le précisent Ghiglione et Matalon (1978, p.50), le nombre de sujets nécessaires dans une enquête par récits de pratiques dépend non seulement de l'hétérogénéité des réactions dans la population, face au problème posé, mais aussi, et surtout, de la méthode d'analyse employée, et de l'utilisation qu'on entend faire des résultats. Legendre (1993) soutient, quant à lui, que, dans l'utilisation du récit de vie comme méthode biographique de collecte de données, «l'échantillon est théorique et procède par diversification (informateurs aussi diversifiés que possible) et par saturation (atteinte d'une certaine récurrence des thèmes dans les entretiens)» (p.1092). Selon Bertaux (1980), lorsque la saturation est atteinte, «elle confère une base très solide à la généralisation: à cet égard, elle (la saturation) remplit pour l'approche biographique très exactement la même fonction que la représentativité pour l'enquête par questionnaire» (p.208).

La taille de notre échantillon a été déterminée à partir de ce qui vient d'être avancé (atteinte de la saturation), de même que de la qualité des entrevues, de la richesse des informations et du niveau de rétroaction. Nous avons d'abord rencontré deux sujets puis, après analyse préliminaire, nous fûmes à même de constater qu'il n'y avait qu'un début de saturation. Nous avons donc décidé de rencontrer deux autres sujets, ce qui nous a permis de constater une saturation plutôt imprévue. Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983) confirment que le «critère du grand nombre de sujets interrogés comme justificatif de la qualité de la recherche ne joue pas. [...] La validité de l'enquête sera à chercher ailleurs par recoupements avec des documents d'autre nature.» (p.144). En l'occurrence, nous avons abondé dans le même sens que ces auteurs et, à leur instar, nous avons proposé une méthode de recoupement, dite «documentaliste», avec la littérature relative à la construction du savoir d'expérience. Pour ces auteurs, «ces documents constituent un arrière-fond référentiel à l'enquête. Ils présentent le triple avantage d'élargir l'information, de permettre certains contrôles et de réintroduire la donnée temporelle.» (p.145). Nous avons donc choisi un échantillon théorique puisque nous ne prétendons pas assurer une certaine garantie de représentativité statistique ni une généralisation à l'ensemble de la population. Comme l'avance Le Gall (1984):

L'approche «biographique» ne peut en aucune manière prétendre travailler à partir d'un échantillon représentatif puisque, comme toute démarche de type qualitatif, elle est contrainte de se limiter à un nombre restreint d'individus. Elle a d'ailleurs d'autant moins cette prétention que ce qui lui est spécifique c'est précisément de ne pas partir d'un sous-ensemble supposé représentatif d'un ensemble plus large. Alors pourquoi ne pas lui reconnaître ce qui lui est particulier, à savoir tenter de spécifier cet ensemble plus large en s'attachant à l'expérience vécue de certains de ses éléments, retenus en fonction de critères qui peuvent être d'ailleurs ceux utilisés dans l'analyse quantitative (sexe, âge, profession, etc.) mais qui, ici, répondent à un souci d'exemplarité. (p.38).

Notre étude étant exploratoire, il convient d'utiliser la technique d'échantillonnage par choix raisonné. Cette technique proposant le choix d'individus non pas en fonction de leur représentativité mais plutôt en fonction de critères théoriques et des informations qu'ils peuvent apporter au chercheur, elle se veut certes efficace dans la compréhension du processus de construction du savoir d'expérience. Nous avons donc déterminé un échantillon pour ensuite choisir dans celui-ci les sujets apparaissant les plus caractéristiques et exemplaires. Nous nous sommes également assurés que l'échantillon soit aussi diversifié que possible, c'est-à-dire que tous les points de vue soient représentés. Le choix des sujets dont nous avons recueilli les récits de pratiques répond évidemment à certains critères spécifiques. D'abord, nous nous sommes assurés, par un appel téléphonique ou une rencontre, et à partir des objectifs et de la problématique de cette recherche, que les sujets possédaient les connaissances recherchées, qu'ils étaient disposés à communiquer leur savoir et conscients des biais qu'ils pouvaient introduire dans leur témoignage. Tremblay (1968) expose également d'autres critères que nous avons pris en compte lors de la sélection des sujets:

le rôle dans la communauté (permet à l'individu d'acquérir une expérience remarquable), le degré de connaissance (une position sociale privilégiée permet à l'individu d'assimiler tous les éléments de son expérience et en fait un spécialiste de la question à l'étude), le niveau de collaboration (le sujet désire communiquer ses expériences et est ouvert à la coopération), l'aptitude à communiquer (capacité de traduire fidèlement ce qu'il a vu, entendu et fait) et l'impartialité (si le sujet manifeste quelque préjugé que ce soit, il doit l'exprimer au chercheur qui en tiendra compte dans son analyse). (p.368).

En pratique, ces qualités sont difficiles à retrouver chez un seul individu. Théoriquement, et comme le souligne Tremblay (1968, p.368), le chercheur aspirera à déceler les informateurs-clés.

Nous proposons d'étudier comment les enseignants expérimentés disent avoir construit leur savoir d'expérience. La littérature à ce sujet indique que l'enseignant construit son savoir d'expérience tout au long de sa carrière, pendant sa pratique (Lahaye, Lessard et Tardif (1990), Raymond (1993), Raymond, Butt et Yamagishi (1993), Elbaz (1993), Schön (1994)). Il était donc difficile de déterminer combien d'années d'expérience devaient être requises chez un enseignant pour qu'il soit partie prenante de notre échantillon. Cependant, considérant que notre approche ethnobiographique commande, pour fins d'analyse, l'utilisation de la technique des récits de vie croisés, nous avons respecté les critères reliés à l'utilisation d'une telle technique soit: une population de faible dimension possédant une forte homogénéité quant à la trajectoire de l'existence (Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut, 1983, p.217). Nous croyons que le fait de sélectionner des enseignants ayant tous accumulé entre 10 et 15 années d'expérience dans le métier assure un minimum de respect envers la condition d'homogénéité de la trajectoire de l'existence. Nous avons également sélectionné les enseignants d'expérience en fonction des critères précédemment explicités et des définitions de l'enseignant expérimenté que nous avons retenues et qui furent données par Elbaz (1993) et Poisson (1993). C'est donc en considérant les différents critères précédemment exposés que nous avons procédé à la sélection de notre échantillon. Nous espérons que les résultats de nos entretiens puissent engendrer quelques transferts à la population globale. Cela, en tenant compte des caractéristiques communes et du contexte.

3.4 PRÉLIMINAIRES DE L'ENQUÊTE ET DE L'ENTRETIEN

La collecte des récits de vie a comporté quelques préalables auxquels les méthodologues nous invitent à nous conformer (Chalifoux, 1992; Ghiglione et Matalon, 1978; Morin, 1973; Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut, 1983; Tremblay, 1968). Nous avons

d'abord commencé par une prise de contact avec les sujets que nous considérons comme exemplaires en regard de ce que nous nous proposons d'explorer et des critères que nous avons précédemment énoncés. Cette prise de contact a été réalisée soit par un appel informatif logé aux sujets, soit par une rencontre avec ces derniers. Au cours de cette prise de contact, nous nous sommes présentés comme chercheur, en explicitant le sujet et les objectifs de recherche, de même que la théorie de la pratique réflexive selon laquelle nous avançons nos hypothèses de départ.

Tous les sujets potentiels ont été contactés avec le même protocole car, comme le soulignent Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983) «les consignes de présentation de l'enquêteur et l'introduction de l'entretien doivent être uniformisés de manière à ne pas insérer de biais inutiles dans la comparaison et la sommation des récits.» (p.147). Après la prise de contact, un guide d'enquête (voir en annexe) précisant les thèmes de l'entretien a été remis ou envoyé au futur interrogé. Nous avons ensuite décidé d'un commun accord la date d'une première rencontre. Ces rencontres individuelles ont donné l'occasion de fixer la date ultime de l'entrevue et de revoir ensemble le guide d'enquête, ce qui a permis à l'enquêteur de répondre aux questions de l'enquêté.

Le guide d'enquête (ou d'entretien) précédemment exposé est couramment appelé «questionnaire». Cependant, Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983) réfutent l'utilisation du mot «questionnaire». Les auteurs soutiennent qu'il est impropre de nommer cet outil questionnaire, «car bien que constitué d'une liste d'interrogations que l'interviewer peut poser au narrateur, il n'obéit pas aux injonctions méthodologiques du questionnaire d'enquête.» (p.148). Nous avons appelé ce questionnaire «guide d'enquête», appellation proposée par Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983, p.148). Vu davantage comme un aide-mémoire, ce guide d'enquête comporte un certain nombre de thèmes précis ratta-

chés au vécu individuel et professionnel qui orientent, sans nuire à sa spontanéité, le récit autobiographique des narrateurs. La thématique bien élaborée au sein du guide assure que le récit obtenu sera centré uniquement sur certains points du vécu, cela étant le propre des récits de pratiques (Pineau et LeGrand, 1993, p.112.). En ce sens, Dampierre (1957) affirme que:

Il est parfois plus fructueux de prier le sujet de concentrer son récit sur les aspects particuliers de son expérience qui se rapportent à un problème déterminé. Au lieu de recueillir une série d'épisodes bizarres, on obtient un ensemble de données dont la cohérence interne est plus immédiatement visible et qui éclairent d'autant mieux les conduites que l'on veut étudier. (p.448).

Le guide d'enquête contient donc un certain nombre de thèmes précis qui ont orienté et guidé le récit autobiographique. Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983) ont nommé cette façon de faire «enquêtes par récits de vie des tranches de vie» (p.105). Dans le cadre de notre enquête, nous pensons qu'il faut plutôt parler d'enquête par récits de pratiques des tranches de vie. On l'a dit, notre guide d'enquête comprend une thématique large qui centre le récit sur certains points particuliers de l'existence du sujet. Mais, même si nous avons insisté davantage sur certains tronçons du vécu du sujet, nous avons fait en sorte que les récits de pratiques couvrent toute l'existence du sujet, car la construction du savoir d'expérience ne saurait être tributaire d'un seul moment de la vie d'un individu. Certes, comme le précisent Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983), distraire un «secteur» ou un «domaine» particulier au sein d'une existence qui a sa logique propre, n'est-ce pas là «se condamner à n'avoir qu'une vue très partielle des faits?» (p.25). Cependant, certains détails trop éloignés de nos intentions de recherche furent volontairement omis.

Nonobstant les propos susmentionnés, nous avons cru important de seulement nous concentrer seulement sur certains points pertinents de toute l'existence, afin d'éviter toute digression projective inutile. Le guide d'enquête comporte ainsi un ensemble de thèmes, sept en tout, insérés au sein d'une thématique plus large, celle de l'existence. Ces thèmes constituent les fils conducteurs de l'entretien. Pour Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983) la «mise en oeuvre de cet ensemble de thèmes sera nécessaire dès lors que l'on procédera à la collecte de récits de vie multiples ou croisés, car la comparativité n'est possible qu'à partir du moment où chaque récit de vie répond à un canevas homogène» (p.26). **Spécifiquement, nous avons choisi d'étudier les tranches de vie correspondant, dans le temps, aux objets et aux sources des savoirs d'expérience, de même qu'aux processus d'actualisation et de construction de ceux-ci.** Rappelons que selon Tardif, Lessard et Lahaye (1990), les savoirs d'expérience ont trois objets: «ils portent sur les interactions que les enseignants entretiennent et développent avec les autres personnes dans le champ de leur pratique, sur les diverses obligations et normes auxquelles doit se plier leur tâche et sur l'institution comme milieu organisé et composé de fonctions diversifiées» (p.893). Ces objets représentent les conditions du métier.

Si nous récapitulons, un thème recouvre tous les moments de l'existence qui correspondent aux objets des savoirs d'expérience, soit: les interactions que les enseignants entretiennent et développent avec les autres personnes dans le champ de leur pratique, les diverses obligations et normes auxquelles doit se plier leur tâche et l'institution comme milieu organisé et composé de fonctions diversifiées. Un autre thème concerne les trois sources du savoir d'expérience. La première source correspond au vécu et à l'expérience antérieure et actuelle. La deuxième source du savoir d'expérience est la «pratique quotidienne». Son importance s'explique du fait que le savoir d'expérience se construirait,

entre autres par l'action (Tardif, Lessard et Lahaye, 1990; Holborn, 1992; Schön 1994). Il faut donc questionner cette action. La troisième source des savoirs d'expérience, quant à elle, correspond à «l'expérience des pairs ou à l'expérience acquises en travaillant avec les pairs.» Au total, notre guide d'enquête contient les 7 thèmes suivants: 1- l'enfance et le milieu familial, 2- l'éducation et les souvenirs de scolarisation, 3- les études universitaires, 4- l'insertion professionnelle et autres expériences de travail, 5- la profession enseignante, 6- le savoir d'expérience et la compétence professionnelle, 7- la personnalité.

Voilà les thèmes correspondant aux tranches de vie que nous avons étudiées, considérant leur lien étroit avec le processus de construction du savoir d'expérience exprimé dans la littérature à ce sujet (Tardif, Lessard et Lahaye (1990), Holborn (1992), Poisson (1993), Raymond (1993), Raymond, Butt et Yamagishi (1993) et Schön (1994)). Dans le cadre des entretiens, nous avons été très attentifs à tout ce que le narrateur pouvait affirmer et qui ne faisait pas partie prenante de l'un ou l'autre de ces thèmes, mais qui avait un intérêt réel pour notre problématique de recherche. La construction du guide d'enquête utilisé lors de ces entretiens a respecté les différentes périodisations du cycle de vie élaborées par Houle (1970) et traduites par Pineau (1980). Nous nous sommes également inspirés des récits de vie recueillis par Morin (1973), de même que des ouvrages de Gauthier (1992), Crépeau et Einarsson (1976) et Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983) qui fournissent des précisions eu égard à la préparation du guide d'enquête.

3.5 L'ENTRETIEN

La lettre de prise de contact et le guide d'enquête envoyés, la première rencontre réalisée et la prise de rendez-vous décidée, nous en sommes arrivés à l'entretien, à la collecte du récit proprement dite. Pour préserver et recueillir le matériel autobiographique, nous

avons utilisé un magnétophone. L'entretien a eu lieu dans un endroit déterminé par le sujet.

Dans l'enquête par récits de vie ou récits de pratiques, on incite le narrateur (l'interrogé) à se raconter, à décrire son histoire personnelle, professionnelle. Selon Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983), c'est l'entretien semi-directif qui sert de base au recueil de ce type d'information (p.73). Cet entretien semi-structuré est aussi appelé «entretien à canevas», «entretien à grille», «interview-centré», «interview focalisé», «entretien semi-structuré», «entretien avec guide ou guidé». Les trois auteurs affirment que l'entretien semi-directif est une «technique mixte alliant la directivité du questionnaire d'enquête servant de cadre thématique et la non-directivité à l'intérieur du canevas d'entretien» (p.42). La technique de l'entretien semi-directif a été utilisée dans le cadre de cette recherche puisque, de surcroît, elle assure au narrateur une liberté d'expression maximale et permet au processus de mémorisation de ce même narrateur d'être l'objet d'un contrôle minimal. Cette technique s'accompagne d'un déroulement non directif qui permet à l'enquêteur de poser des questions pour préciser le récit. Rappelant qu'il s'agit d'une bonne façon d'aider l'enquêteur à obtenir ce qui lui apparaît pertinent pour sa recherche, Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983) précisent que:

Toute la technique de l'entretien consistera à la fois à ne jamais interrompre un «développement» du narrateur (ce serait attenter à l'authenticité de l'information, et toute intervention de cette sorte ne peut être qu'abusive) et à relancer le narrateur, quand il le faudra, ou même le ré-orienter pour couvrir autant que possible le champ de la recherche. (p.62).

Crépeau et Einarsson (1976), dans leur *Projet de recherche interculturelle sur les biographies*, exposent certaines interventions à éviter au cours de l'entretien et d'autres dont le chercheur ne doit pas abuser. Ces recommandations visent à s'assurer que le cher-

cheur, qui essaie de montrer son intérêt pour la narration, reste neutre dans la mesure du possible. Cela, sachant de surcroît que ce même chercheur collabore directement à la production du récit en raison de ses interrogations et d'une certaine directivité qu'il assure à l'entretien. Chalifoux (1992) a effectué une synthèse des recommandations de Crépeau et Einarsson. Il affirme que, en plus des questions portant sur l'interprétation des paroles, de faits ou d'événements (le «pourquoi?», par exemple, qui favorise l'explication de motivations et sentiments faisant dévier la mise en forme du récit) et les questions ou commentaires invitant le narrateur à aborder un sujet autre («Parlez-moi de ceci?»), d'autres interventions sont à éviter pendant l'entretien. Il s'agit de toute question ou commentaire ayant l'allure d'un contre-interrogatoire et qui entraîne des justifications dérivées (questions du genre «Est-ce que cela est vrai?», «Vous croyez vraiment à cela?») et de toute interrogation invitant l'informateur à insister sur un sujet particulier («Dites-m'en davantage à ce sujet»).

Sont aussi à proscrire pendant l'entrevue les commentaires, gestes ou expressions qui, d'une part, «indiquent un intérêt trop prononcé pour un sujet déterminé» («Cela est très intéressant!») et, d'autre part, «traduisent des jugements de valeur» («C'est beau!» «C'est dégoûtant!»). (Chalifoux, 1992, p.300). Chalifoux (p.301) met aussi l'enquêteur en garde face à cinq critères dont il ne doit point abuser pendant l'entrevue, faute de quoi l'informateur pourrait être plus précis qu'il ne le serait spontanément. Précisément, l'auteur vise les demandes de date (Quand?), de noms de lieux (Où?) et de personnes (Qui?), d'explications techniques simples (Comment?) et les questions ou commentaires de simple encouragement (Continuez, après cela, que s'est-il passé ensuite?). Ces recommandations visent, selon Chalifoux, à «neutraliser l'influence du chercheur sur l'informateur et implique de la part du premier une certaine décentralisation sociale et culturelle» (p.302).

Comme l'affirme cet auteur, ces recommandations entraînent un contrôle strict des interventions du chercheur (p.301). La frustration du chercheur, qui aurait aimé intervenir pour développer certains points pertinents ou, simplement, pour discuter avec l'informateur, sera amoindrie par la réalisation d'une entrevue dirigée qui aura lieu lors de la deuxième rencontre entre le chercheur et l'interrogé. Il pourra s'agir d'une ou de plusieurs entrevues différentes qui permettront de compléter le récit de pratiques de l'enseignant et de développer l'information socioculturelle.

Nous devons préciser que l'entrevue dirigée et la relecture du récit brut avec l'enseignant ont été réalisées simultanément. Le chercheur a pu utiliser un aide-mémoire constitué de pistes émanant du premier entretien, ce qui a permis la construction de schémas d'entrevues adaptés à la problématique de recherche. Il convient de rappeler que l'entrevue dirigée a suivi la première transcription et la lecture du récit effectuées par le chercheur (voir 3.7 Autres phases de la démarche ethnographique). Nous présentons ci-après les règles relatives à la transcription des récits de pratiques. Cette transcription suit l'enregistrement du recueil des récits effectué à l'aide d'un magnétophone.

3.6 LA TRANSCRIPTION

Une fois le récit de pratique enregistré, nous avons procédé à sa transcription. Nous avons préalablement ré-enregistré les cassettes sur bandes. De fait, les multiples manipulations des touches de commande de l'appareil d'enregistrement peuvent, en plus d'user l'appareil, endommager les bandes. Certains passages du récit peuvent alors devenir inaudibles. Il importe de préciser que la transcription ne signifie pas une simple mise au point. Il s'agit plutôt d'une re-crédation, d'une réécriture.

Trois systèmes de réécriture sont définis par Lejeune (1980, pp.290-304): l'accommodation au plus près de la parole (souci de littéralité), la solution moyenne (adoption d'une distance moyenne, mise en ordre chronologique et thématique, re-crédation, toilette du discours impliquant l'usage de l'orthographe et de la ponctuation standard, et supprimant les redites, hésitations et tours oraux) et l'élaboration littéraire du récit (le système d'arrivée sera le livre). Eu égard à la solution moyenne, Lejeune affirme qu'employée par la plupart des équipes scientifiques et dans un certain nombre de documents littéraires, «elle a l'énorme avantage de permettre la circulation des récits de vie sous forme maniable, économique, et point trop infidèle, aussi bien à l'intérieur de la communauté scientifique qu'en direction du grand public» (p.295). Quant à la pertinence pour notre recherche des deux autres systèmes de réécriture, l'accommodation au plus près de la parole et l'élaboration littéraire du récit, nous croyons que le premier aurait fourni un récit inutilement complexe de par l'abondance des barbarismes et expressions personnelles et populaires qu'il aurait pu contenir, alors que le second aurait exigé une élaboration littéraire comme système d'arrivée, une finalité que nous ne recherchons point. Dans le cadre de cette recherche, nous avons ainsi jugé pertinente l'utilisation de la solution moyenne.

Nous nous sommes toutefois permis de dévier légèrement des précisions que fournit Lejeune (1980) eu égard à la solution moyenne. De fait, dans la transcription des textes d'entrevues, nous n'avons supprimé ni les redites, ni les hésitations. Nous croyons que ces éléments peuvent être significatifs dans l'étude de la perception qu'ont les enseignants de la construction de leur savoir d'expérience. Comme l'affirment Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983), la valeur des unités de signification est «confirmée par l'importance qu'elles prennent dans le récit par la répétition, l'abondance, les liaisons et les commentaires» (p.106). Nous ne pouvions donc nous permettre d'ignorer les éléments

susmentionnés. C'eût été, à notre sens, porter atteinte à l'authenticité du récit et ignorer des propos qui risquent d'être extrêmement significatifs.

La retranscription (ou réécriture) de l'enregistrement et la préparation du document écrit répondent à plusieurs exigences. Chalifoux (1992) expose des exigences qui touchent tantôt au système d'accommodation au plus près de la parole, tantôt à la solution moyenne. L'auteur précise que:

La transcription doit être littérale, dans la langue originale, mais elle peut comporter des corrections afin d'éviter le charabia ainsi que des notes permettant à un lecteur différent de l'informateur de comprendre le parler local tout en respectant la parole originale. Ce texte doit être ponctué de façon soignée afin de rendre le récit compréhensible et de lui restituer une partie de son rythme. En particulier par l'usage de points de suspension qui permet de rendre compte des nombreuses hésitations et des énoncés incomplets. Il faut aussi mettre entre crochets les ajouts de l'éditeur, comme par exemple un verbe ayant manqué dans une phrase, ainsi que ce dont on doute ou ne comprend pas en inscrivant: (inaudible). (p.303).

Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983, pp.89-117) expliquent que l'étape de la transcription s'effectue en six phases, phases que nous avons respectées selon leur pertinence. La première consiste en une transcription informatisée du récit qui s'effectue en laissant des «blancs» aux mots ou passages difficilement compréhensibles. Il est aussi important de ménager une marge qui permettra l'ajout de quelques annotations et de codifications. La deuxième phase est l'élaboration du récit, pendant laquelle une relecture du document écrit fut effectuée simultanément à l'écoute de la bande enregistrée. Nous avons alors tenté de compléter, autant que possible, les «blancs» laissés lors de la transcription. Comme nous en avaient mis en garde Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut, «la lecture ne tarda pas à révéler un grand nombre de «euh», «ben», «et alors», «oui», «je disais»,

«bah», et autres termes parasites de ce genre qui émaillent le discours de toute personne [...] qui ne surveille pas étroitement ses paroles» (p.94). Il a fallu les éliminer.

En ce qui concerne les fautes de français du langage parlé («J'ai été», «et puis ensuite», etc.), les auteurs précisent que la fidélité semble de rigueur, mais que son excès nuirait au sens. Parfois, certaines originalités langagières demandent à être expliquées en renvoi. Ce ne fut toutefois pas le cas dans le cadre de notre transcription des récits.

Les notes prises au cours de chaque enregistrement, et relatives aux conditions de son déroulement, furent précieuses pour nous aider à distinguer, par exemple, le «euh» machinal du «euh» hésitatif mais signifiant. Déjà, nous fûmes à même de procéder à l'élagage du texte. Quant à l'emploi irrégulier des temps de verbes, nous avons pu opérer des ajustements en vue de donner une homogénéité convenable aux formes verbales.

La transcription informatisée du récit et son élaboration consécutive effectuées, nous en sommes arrivés à la troisième phase du travail de transcription pendant laquelle nous avons procédé à une nouvelle lecture, supprimé les mots inutiles (interjections, répétitions inutiles, mots sans suite) et rétabli, dans un souci de compréhension, l'ordre des termes. Par la même occasion, nous avons placé les majuscules et rectifié la ponctuation.

Quant à la quatrième phase de la transcription, elle est appelée «Assemblage et mise en ordre du récit» par Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983) qui expliquent que des redondances excessives alourdissent le récit et des allusions à un au-delà du récit le rendent hermétique. Il a donc fallu clarifier et mettre en ordre, ces deux opérations ayant pu être pratiquées avec un minimum d'interventions sur l'enregistrement. Par assemblage du récit, nous signifions qu'il a fallu extraire, de l'entretien complémentaire par exemple,

toutes les «variantes significatives, celles qui apportent un supplément d'information et permettent les recoupements, et par touches successives, les incorporer au texte qui nous a paru le plus complet du point de vue de l'apport des connaissances.» (1983, p.96-97). Les auteurs suggèrent de mettre en évidence, par un trait de soulignement ou un jeu de couleurs, les éléments considérés comme des suppléments d'information à intégrer au texte précédent. Ces enrichissements successifs ont permis au texte de rendre compte du maximum de faits exprimés.

La mise en ordre du récit, quant à elle, peut se faire soit par ordre chronologique, soit par un regroupement par centres d'intérêt (thématiques). À ce stade, il a fallu trancher entre la possibilité de transcrire le récit de pratiques final par ordre chronologique ou par ordre thématique. Les deux ordres obligent une certaine réorganisation du discours du narrateur. Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983) proposent quelques précisions quant aux dangers et aux recommandations relatifs à l'utilisation de l'ordre chronologique. Les auteurs expliquent que:

La transcription d'une autobiographie parlée doit, à notre sens, éviter l'écueil d'une chronologie obsessionnelle pour laquelle la succession temporelle est une fin en soi. [...] Si l'ordre chronologique ré-établit une certaine linéarité au récit de vie, le rendant ainsi plus lisible et plus compréhensible pour le lecteur, il déroule l'autobiographie à plat: il peut gommer les intervalles entre les événements et minimiser l'importance de certaines scènes. (p.104).

Tardif, Lessard et Lahaye (1990) rappellent que certaines sources du savoir d'expérience, telles «l'expérience familiale et l'expérience personnelle et scolaire antérieures» (p.894), nous renvoient très loin dans l'existence d'un individu. D'autres sources, comme l'expérience de soi actuelle, l'expérience en cours de carrière liée au vécu, la pratique enseignante quotidienne et l'expérience acquise en travaillant avec les pairs nous ra-

mènent à une époque plus proche de la vie de l'enseignant. L'examen de ces sources montre qu'elles suivent un déroulement chronologique. Nous avons cru pertinent de suivre un ordre chronologique rigoureux dans la retranscription des récits de pratiques. Cette chronologie, en fournissant une vision globale et ordonnée de la vie de l'enseignant, aura certes facilité notre compréhension des étapes de la construction du savoir d'expérience de celui-ci.

Nous pensons que le seul fait de conférer un ordre chronologique à nos récits n'était pas suffisant pour fournir des textes aisément analysables. Il importait donc, également, de diviser le contenu des récits par centres d'intérêts (ordre thématique) afin d'en faciliter la lecture, la compréhension et une première analyse. En plus de l'ordre chronologique, nous avons donc eu aussi recours au montage par ordre thématique, tel qu'utilisé par F. Mary Smith (1969) dans son étude ethnologique «Baba de Karo», l'autobiographie d'une musulmane Haoussa du Niger.

Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983) fournissent quelques précisions eu égard à l'ordre thématique et exposent son jumelage possible avec l'ordre chronologique:

Cet ordre thématique implique une analyse de contenu préalable par catégories tirées du corpus et une organisation des données en idées-forces et événements essentiels. Cette présentation peut d'ailleurs aller de pair avec l'ordre chronologique ou du moins se mêler de celui-ci; car l'organisation thématique stricte éloigne le texte du genre autobiographique ou implique un usage particulier du récit de vie. Cette découpe thématique, qui le plus souvent s'ajoute à la présentation chronologique, morcelle le récit de vie, mais permet de rendre mieux compte du contenu manifeste. (pp.105-106).

L'assemblage et la mise en ordre chronologique et thématique des récits de pratiques étant réalisées, la cinquième phase de la transcription a proposé, quant à elle, une relecture

et une nouvelle présentation du texte. La nouvelle frappe, avec interligne et marges suffisants, a laissé un espace aux annotations et permis l'intégration des éléments complémentaires retenus lors de la quatrième phase. Eu égard à la sixième et dernière phase de l'étape de la transcription, elle a consisté en une présentation définitive des récits de pratiques. La présentation fut faite à la première personne. L'usage des pronoms «je», «me», «moi» implique que le texte final reproduise aussi fidèlement que possible la place du narrateur dans son discours. Il s'agit là d'un mode d'écriture qui rapproche le lecteur de la subjectivité du récit. Car, comme le rappelait Kroeber (1968), «une autobiographie est nécessairement subjective et, si elle est honnête, le reconnaît» (p.453).

Quant à la finition, l'utilisation des notes infrapaginales nous a permis d'insérer les résultats des recoupements internes ou externes tout en évitant de nuire à la lisibilité. Les informations relatives au déroulement du travail de recueil fait par le chercheur ont été présentées au début du texte. Ces informations concernent le nombre d'heures d'entretiens, le nombre de rencontres avec le narrataire, le nombre de pages de récits bruts. Bref, toute information susceptible d'apporter des précisions au cadre de la rencontre de l'enquêteur et du sujet.

3.7 AUTRES PHASES DE LA DÉMARCHE ETHNOBIOGRAPHIQUE

Après avoir effectué la collecte des récits de pratiques et terminé leur transcription respective en fonction des règles et caractéristiques dont nous venons de faire la nomenclature, nous avons réalisé la troisième phase de notre enquête. Pendant cette étape de la démarche ethnographique d'enquête par récits de pratiques, nous avons organisé une rencontre individuelle avec chacun des sujets au cours desquelles nous avons procédé à une

relecture du document écrit. Cette relecture fut effectuée de pair avec le sujet. Une discussion s'est alors engagée qui porta sur le contenu du document. Cette discussion a constitué une première occasion de recoupement, une auto-estimation et une auto-critique qui ont permis de tester la fiabilité de l'informateur. Comme le soulignent Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983):

Le dialogue aboutira à une relativisation du document brut obtenu par l'entretien; l'informateur pourra se remettre en cause et en question; il sera encouragé à porter un regard auto-critique sur son existence passée [...]. En d'autres termes, on attend de l'informateur une appréciation globale, un essai d'évaluation objective de sa propre subjectivité. (p.63).

Un certain délai a dû être respecté entre le premier entretien et la rencontre pour relecture. Ce délai a, entre autres, permis au chercheur de relire le document et de constater l'absence de questions qu'il aurait dû poser pendant le premier entretien et l'absence de développements qu'il aurait dû encourager de la part du sujet interrogé. La phase d'auto-critique et d'auto-estimation a permis à l'interviewer de poser ces questions, d'encourager ces développements. Cette relecture fut donc accompagnée d'une entrevue qui, contrairement à celle de la première collecte, était dirigée. Comme le souligne Chalifoux (1992), l'entrevue dirigée permet de développer des questions du point de vue de l'interviewer et de compléter le récit de pratiques (p.301). Des modifications ont donc pu être apportées au document recueilli.

En guise de quatrième phase de la démarche ethnobiographique, Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983) précisent que le «narrataire complètera son travail de recoupement en procédant à une recherche d'un autre ordre: il s'efforcera par une étude de type classique de vérifier la validité des diverses indications fournies par les récits des narrateurs» (p.64). En l'occurrence, et comme nous l'avons déjà souligné plus tôt, nous avons

effectué un recoupement avec la littérature relative à la construction du savoir d'expérience.

À titre récapitulatif, rappelons que notre démarche de recherche s'est effectuée en quatre temps. D'abord l'écoute de l'informateur (entretien et collecte du récit, phase 1), puis la première transcription du récit (phase 2), ensuite la phase de (re)lecture, d'auto-estimation et d'auto-critique (phase 3, au cours de laquelle nous avons effectué une deuxième rencontre avec les sujets pour ensuite procéder à la réécriture des récits), puis le travail de recoupement via la réalisation d'une étude de type classique (recension des écrits) qui a permis de vérifier la validité des différentes indications fournies par les informateurs (phase 4). À travers toutes ces phases nous avons effectué et peaufiné les transcriptions. Selon Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983), ce processus en quatre temps, comprenant plusieurs niveaux d'interprétation et d'analyse, et dont la réalisation entraîne différentes approches complémentaires les unes des autres, caractérise l'approche ethnobiographique.

3.8 PROCÉDURES D'ANALYSE

Notre étude comprend la collecte et l'analyse d'un corpus de récits de pratiques recueillis auprès de quatre enseignants expérimentés oeuvrant au niveau primaire. En effectuant d'abord l'analyse verticale, et subséquemment l'analyse horizontale, de ces récits de pratiques, nous avons souhaité découvrir et décrire, de façons systématique, les caractéristiques de leur contenu. Nous nous sommes principalement penchés sur les caractéristiques relatives à la façon dont les enseignants disent avoir construit leur savoir d'expérience.

La description du contenu n'a représenté qu'une étape de notre analyse. De fait, notre finalité ultime était plutôt l'interprétation des caractéristiques du contenu des récits de pratiques. Cette interprétation, complétée par une comparaison avec la littérature relative à la construction du savoir d'expérience, nous a aidés à fournir de meilleurs éléments de réponse à la problématique de cette recherche. Pour ces raisons, nous avons d'abord effectué une analyse de contenu classique similaire à celle proposée par Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983) dans leurs enquêtes par corpus de récits de pratiques. Comme le précisent ces auteurs eu égard à l'analyse de contenu d'un corpus de récits de pratiques, le but de l'analyse fut de mettre en évidence les constantes des récits, les régularités qui constituaient le fond commun aux réponses des sujets (p.152). Cependant, nous croyons que les particularités sont tout aussi éloquentes. Nous leur avons donc accordé autant d'importance.

La première véritable phase du travail d'analyse a consisté en une pré-analyse comportant une lecture avec annotations, pré-analyse que nous avons précédemment réalisée lors de l'étape de transcription. Ce travail de mise en ordre matériel nous a permis de classer et de répertorier chaque récit de pratiques de manière à ne pas perdre les renseignements indispensables tout au long du travail. Chaque document fut affecté d'un numéro d'ordre, accompagné d'une fiche signalétique du narrateur et de la fiche d'entretien qui, uniformisées en début d'enquête, ont permis la mention de tout complément d'information.

Cette première phase a également compris une transcription du récit pendant laquelle nous nous sommes assurés de noter la date, la durée et le lieu de l'entretien de même que le nombre de rencontres avec le sujet. Il fut aussi important de laisser des marges abondantes lors de la transcription car ces marges se sont enrichies de notes à chaque lecture.

L'une de ces marges est centrée sur le sujet et correspond aux interrogations que le chercheur se pose et auxquelles il doit trouver une réponse, l'autre est centrée sur l'enquête et sur sa thématique. L'étape précédente nous avait permis de relever et de mettre en ordre les propos ainsi que de pénétrer dans l'univers du discours des narrateurs. Il nous a donc fallu, à ce stade, revenir au sens. Pour cela, il a été nécessaire de continuer méthodiquement l'analyse. Nous avons ainsi complété la première phase d'analyse en effectuant une mise en ordre chronologique et thématique des récits. Ces mises en ordre furent suivies d'une présentation définitive des récits de pratiques. Les étapes suivantes de notre analyse sont une application des techniques de l'analyse de contenu classique.

Suite à la phase de la transcription (qui comprend, rappelons-le, la première transcription des récits de pratiques, leur mise en ordre chronologique et thématique et leur présentation définitive), la deuxième phase de la démarche d'analyse de contenu s'est traduite par le découpage des textes en unités significatives. Chaque récit fut individuellement découpé en unités significatives. Notre objectif étant l'exploration de la façon dont les enseignants disent avoir construit leur savoir d'expérience, nous avons cru qu'il fallait, dans le cadre de l'analyse, nous concentrer sur les idées constituantes et porteuses de signification incluses dans chaque récit de pratiques. Notre unité d'analyse a donc été le thème. Les thèmes des récits, c'est-à-dire les objets et phénomènes sur lesquels les sujets ont choisi d'organiser leurs discours, sont les éléments qui se dégagèrent le plus naturellement de ces textes. C'est pourquoi le découpage des récits en unités significatives s'est fait en fonction des thèmes. Nous avons regroupé, par rubriques, les segments de texte qui illustrent chacun des thèmes. Cette deuxième transformation des récits nous a permis d'avoir une meilleure vue d'ensemble du contenu de chaque thème.

Dans un troisième temps, nous avons interprété les résultats obtenus dans chaque récit. Cette analyse verticale de chacun des récits de pratiques pris individuellement nous a permis de comprendre un peu mieux comment chaque enseignant croit avoir construit son savoir d'expérience. Mais cette compréhension, et l'utilisation de la méthode ethnobiographique, ne sauraient être complètes et significatives sans la réalisation d'une comparaison entre les récits. Comme nous l'avons précédemment souligné en faisant nôtres les propos de Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983, p.65), le plein accomplissement de la méthode ethnobiographique nécessite l'utilisation complémentaire de la technique des récits de vie croisés, technique qui propose un «croisement» des documents qui consiste à recouper les témoignages des informateurs. «Cette technique assure des garanties évidentes de fiabilité à l'enquête menée auprès de divers informateurs.» (*Ibid.*). Pour l'ensemble de ces raisons, notre analyse fut complétée par un «croisement des récits». Ce croisement est en quelque sorte une analyse horizontale de ces mêmes récits.

À l'étape de l'analyse horizontale, il s'agissait d'établir un corpus sommation et relation entre les différents récits. Dit autrement, nous avons rassemblé les quatre récits en un seul récit. Nous avons procédé à l'organisation et au traitement catégoriel des textes du corpus. À cette étape, nous avons repris le corpus dans son ensemble et l'avons réparti par catégories thématiques, les mêmes que celles retrouvées dans chaque récit pris individuellement. Chaque segment de texte des quatre récits fut donc placé dans une catégorie. Avec pour résultat que les quatre récits de pratiques, préalablement analysés de façon verticale, ne formèrent plus qu'un seul récit à analyser horizontalement (c'est ici que la technique des récits de pratiques croisés se réalise).

Dans le cadre de l'analyse horizontale qui, rappelons-le, a pris la forme d'un croisement des récits effectué en rassemblant quatre récits en un seul document, nous avons

repris les étapes de description et d'interprétation des résultats. Notre démarche, dont les résultats constituent le prochain chapitre de cette recherche, fut simple. En effet, après avoir fait une brève présentation des enseignantes et des enseignants qui ont participé à notre recherche, nous avons repris tous les thèmes et sous-thèmes des récits de pratiques un à un et exposé pour chacun ce que les enseignants avaient à dire. Nous avons présenté les cinq thèmes (et leurs sous-thèmes) en suivant l'ordre fourni par notre mise en ordre chronologique et thématique. Au début de chaque thème général, un résumé fut réalisé afin d'exposer le contenu des sous-thèmes en faisant partie. Ensuite, nous avons procédé à une description des propos des enseignants, puis les avons interprétés en fonction de leur proximité et de leur lien avec notre question de recherche, à savoir: comment les enseignants disent-ils avoir construit leur savoir d'expérience? Même si certains thèmes et sous-thèmes semblent *a priori* très éloignés de notre question de recherche, l'on constatera, *a posteriori*, que des liens peuvent être aisément tissés avec celle-ci. Pour chacun des sous-thèmes, nous avons également défini et exposé les marges au sein desquelles se sature l'information. La somme des propos des enseignants rencontrés nous a permis de reconstituer l'univers du discours et d'en effectuer, avec beaucoup plus de facilité, un compte rendu horizontal (Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut, 1983, p.169). Voilà, somme toute, comment nous avons effectué nos analyses verticale et horizontale. Le chapitre qui suit propose, quant à lui, une présentation des enseignants rencontrés et la description des résultats de l'analyse horizontale. Il est à noter que la conclusion de notre recherche comportera une synthèse des résultats que nous avons obtenus.

CHAPITRE IV

Description et interprétation des résultats

4.1 PRÉSENTATION DES ENSEIGNANTS INTERROGÉS

Avant de procéder à la présentation des enseignants interrogés dans le cadre de notre recherche, nous nous devons de préciser que nous avons utilisé des pseudonymes pour présenter ces enseignants. Ce choix s'explique du fait que nous avons voulu assurer la confidentialité des données, ce qui a amené les enseignants interrogés à exprimer plus librement leurs propos. Il est à noter que nous avons interrogé deux hommes et deux femmes et que le fait que nous nous soyons arrêtés à seulement quatre enseignants s'explique par une saturation qui fut rapidement atteinte, à notre grand étonnement d'ailleurs.

Il faut garder à l'esprit que la présentation individuelle des quatre enseignants, faite à partir de leurs citations, n'est que partielle. D'autres informations s'ajouteront à mesure qu'on avancera dans l'analyse horizontale. Toujours en ce qui concerne la présentation des enseignants, il faut préciser que nous n'avons fait aucune interprétation à leur égard, interprétation que nous avons réservée pour la deuxième partie de l'analyse. Cette

deuxième partie est consacrée à la description des résultats et elle comprend l'ensemble des propos tenus par les enseignants lors des entretiens. Dans le cadre de celle-ci, nous avons repris tous les thèmes des entretiens et exposé les tendances générales et les particularités découlant des quatre récits de pratiques. Nous avons aussi tenté de démontrer comment chacun des thèmes apporte sa contribution à notre question de recherche, à savoir: comment les enseignants disent-ils avoir construit leur savoir d'expérience? Mais, procédons d'abord à la présentation des sujets rencontrés.

Dominic (enseignant 1 ou E1)

Dominic, aujourd'hui âgé de 38 ans, est marié à une enseignante qui oeuvre au niveau primaire. Il enseigne en quatrième année, dans une école publique de Chicoutimi, depuis 1982 (15 années d'expérience).

Je suis né en 1959, à Laterrière. Ma mère était à la maison, elle travaillait sans arrêt et veillait à ce que nos travaux scolaires soient bien faits. Elle était très stricte. Mon père a travaillé comme commis-comptable pour un entrepreneur privé et a ensuite oeuvré comme comptable privé toute sa vie. Aussi étrange que cela puisse paraître, je suis le seul enfant de la famille. J'avais une soeur qui est décédée lorsque j'avais 6 ans.

Mon enfance s'est passée d'une extrême à l'autre. À vrai dire, malgré l'éducation parfaite que m'ont donnée mes parents, j'étais un enfant parfois fou. Je pouvais être d'une gentillesse exemplaire ou d'une méchanceté machiavélique. J'aimais la lecture, passion que m'a transmise ma mère en m'emmenant régulièrement à la bibliothèque du village ou, simplement, en me montrant les ouvrages qu'elle avait achetés et qui garnissaient une bibliothèque personnelle reluisante d'esprit. Il y eut le décès de ma soeur qui m'affecta beaucoup mais ça m'a comme donné un sens des responsabilités plus élevé.

J'ai appris à me débrouiller seul. Je n'étais pas tranquille, j'étais agité. J'aimais le sport, mais aussi l'école. J'adorais faire le clown en classe, ce qui m'a causé certains problèmes. Les professeurs étaient souvent fâchés de voir que j'avais E en comportement et des 95% et plus dans toutes les matières. Moi, ça me faisait un velours. C'est peut-être pour cette raison que je suis plus tolérant envers les élèves qui se comportent mal mais réussissent bien.

Pendant 11 ans, nous avons habité la même maison que mes grands-parents. J'étais toujours chez mes grands-parents, nous sommes donc très proches ma grand-

mère et moi. Mon grand-père est décédé il y a plus de 20 ans de cela. À 11 ans, nous avons déménagé, ce qui fut un choc. Tout s'est bien passé après. Au primaire, je suis allé à l'école à La Baie, au Saguenay. Au primaire, notre maison était à deux pas de l'école. J'adorais l'école et réussissais très bien. [...] Après ma sixième année, j'ai commencé mon cours secondaire, toujours à La Baie. Tout s'est bien passé la première année. Je travaillais bien et n'étais pas agité en classe. J'ai changé d'école, ce qui m'a perturbé. J'ai ensuite fait mon Cégep à Chicoutimi. Je réussissais très bien et j'étudiais beaucoup. Ensuite, j'ai fait un baccalauréat en enseignement préscolaire-primaire à l'UQAC. Il y a beaucoup d'enseignants dans ma famille. Je sais qu'ils sont des enseignants qui ne font ce travail que pour l'argent, sans souci aucun pour leurs élèves. Je les entends encore dire «J'ai hâte que la fin de semaine arrive». Bref, je les ai connus comme des professeurs écoeürés de leur travail. C'est peut-être l'aisance et le plaisir que j'éprouve à parler en public qui m'ont destiné à l'enseignement, en plus du découragement exprimé face à ces oncles et tantes qui nuisaient au métier. Sans oublier le fait que j'adore créer, transmettre des connaissances et écouter les autres m'en transmettre. Je ne sais trop mais j'adore ce travail.

En 1982, j'ai rencontré un directeur d'école par pur hasard, il avait un poste disponible en quatrième année. Il était comme mal pris. Il m'a engagé. Je venais de finir mon baccalauréat.

Francine (enseignante 2 ou E2)

Francine, aujourd'hui âgée de 53 ans, est mariée depuis 30 ans. Mère de deux enfants, elle a enseigné pendant quatre ans en première année (1962-1966) à l'école Notre-Dame-des-Anges de Mistassini, deux ans en troisième année (1966-1968) dans la même école pour ensuite y revenir en première année pour une période de quatre ans (1968-1972). Elle possède donc une expérience de dix années en enseignement régulier au niveau primaire. À cette expérience s'ajoutent cinq années dans le domaine de l'adaptation scolaire (français et mathématiques) au sein de la même école, et 19 années d'expérience à titre de conseillère pédagogique en français. Elle est l'aînée d'une famille de 7 enfants qui oeuvrent presque tous dans le domaine de l'enseignement.

Je suis née le 10 septembre 1944, à Saint-Jean-Eudes, Arvida. Ma mère, comme toutes les femmes de ce temps là, était à la maison. Mon père était policier à l'Alcan, l'Alcan était en construction à ce moment. Je suis l'aînée, nous sommes 7. Pratiquement tout le monde est dans l'enseignement.

Mon enfance s'est passée normalement. J'étais agitée. J'étais toujours à la course, fallait que ça bouge. Au début des années cinquante, mes grands-parents ont habité avec nous jusqu'à leur mort. Ce furent des moments très difficiles pour la famille, assez pénibles. J'avais 10-11 ans. Tout s'est passé normalement ensuite, comme dans la plupart des familles.

Au primaire, je suis allée à l'école à Mistassini. La maison était tout près du centre-ville, à deux pas de l'école. Ce sont toujours des femmes qui m'ont enseigné au primaire. J'ai commencé en 1950 au Collège Saint-Michel. Il y avait des classes de filles et des classes de garçons. Puis je suis allée à Notre-Dame-des-Anges après ma troisième année, jusqu'à la septième année. Après ma septième année, j'ai commencé mon cours secondaire, ma huitième année. Tout s'est bien passé. J'ai changé d'école. C'était le Couvent du Bon Pasteur je crois. C'était plaisant parce qu'on attendait que la cloche sonne pour aller à l'école. Après mon secondaire, j'ai fait l'école normale à Dolbeau, chez les Franciscaines, où j'étais pensionnaire car il n'y avait pas d'autobus pour nous y emmener soir et matin. Je m'ennuyais comme si j'avais été à 500 miles de chez-moi. Étant donné que j'apprenais bien à l'école secondaire, les Soeurs du Bon Pasteur voulaient que je devienne soeur. Je ne voulais pas, donc j'ai changé de communauté.

À l'école normale de Dolbeau, il y avait une grosse discipline. On se levait à 6 heures, on allait à la messe à 6 heures 30, on avait une période d'étude, on commençait l'école à 9 heures, jusqu'à midi. Une heure pour dîner, puis on recommençait jusqu'à 16 heures. Cinq jours par semaine, plus une période d'étude obligatoire le soir après le souper. À 9 heures, tout le monde se couchait. La période d'étude se déroulait sous haute surveillance. J'ai passé une année là et j'ai obtenu mon brevet C pour enseigner. C'était très exigeant. C'était en 1961-1962.

J'ai ensuite commencé à travailler, en première année à Mistassini, en 1962, au couvent avec les soeurs. J'avais 18 ans. Il y avait un poste disponible en première année.

J'ai poursuivi mes études et finalement complété mes brevets B et A par cours du soir et d'été. J'ai ensuite fait mon collège à Jonquière et fini mon baccalauréat en enseignement préscolaire-primaire par les cours du soir et d'été, à l'Université du Québec à Chicoutimi. J'ai aussi suivi quelques cours en sciences humaines et un certificat de deuxième cycle en didactique du français. Je suis partie de 12 ans de scolarité à 18 ans. J'enseignais à travers cela et j'ai eu deux enfants. J'ai enseigné dix ans au primaire jusqu'en 1972 où je fus responsable de l'adaptation scolaire (jusqu'en 1977).

En 1977, j'étais fatiguée de mes quinze ans en enseignement. J'étais allée voir le directeur général car je voulais travailler à mi-temps, prendre mon souffle. Je lui ai dit que je serais prête à faire n'importe quoi d'autre s'il avait quelque chose à me proposer. Il m'a proposé un poste de conseillère pédagogique en français à mi-temps. [...] Ça fait 19 ans que je suis conseillère pédagogique. J'ai toujours eu le dossier du français au primaire à demi-temps, plus autre chose avec ce dossier là. J'ai pris des demi-années de congé, à tous les cinq-six ans.

La carrière en enseignement, ça venait de ma mère. Elle disait qu'elle avait toujours voulu faire l'école. Le français, ça me venait aussi de mon père, il avait le goût de

cela. Il vient du Nouveau-Brunswick. Il nous racontait que lorsqu'il était jeune, au Nouveau-Brunswick, quand il parlait français, il se faisait battre par les anglais, à coups de poings. Les anglais ne voulaient pas qu'il parle en français. Il nous a souvent parlé de la déportation des Acadiens. Il n'a jamais digéré cela.

Andrée (enseignante 3 ou E3)

Andrée, fille d'enseignante, est aujourd'hui âgée de 37 ans et mariée depuis 15 ans. Elle enseigne en troisième année depuis 15 ans dans une école primaire de La Baie, au Saguenay.

Je suis née le 3 octobre 1960, à Port-Alfred (La Baie). Ma mère était enseignante, elle a arrêté quelques années, le temps de mettre au monde et d'élever ses deux enfants. Mon père travaillait à son compte, il avait une boutique de chaussures. Des parents qui travaillaient fort, qui s'occupaient de leurs enfants, qui étaient à l'écoute. Un petit noyau familial uni, dont les membres se chamaillaient quelquefois. Une histoire sans tache. Quelques petits chagrins, beaucoup de grandes joies.

Dans la famille, il y a moi, évidemment, et mon frère qui a 32 ans. Il est chimiste. Nous nous entendons très bien. Mon enfance a été formidable, avec beaucoup d'amour et d'attention. Mes parents étaient sévères. Pour les devoirs scolaires surtout. Ma mère étant professeur, imaginez comment il fallait que je réussisse bien et que je m'applique en classe et dans mes travaux. Bref, une enfance très heureuse, j'ai été choyée. Je ne bougeais pas beaucoup. J'aimais bien bavarder par contre, je parlais sans cesse.

En ce qui a trait à mon expérience d'écolière, mes souvenirs de cette période ne sont pas très précis. Je me souviens par contre que j'étais toujours première ou sinon une des premières de classe. J'aimais bien l'école. J'ai ensuite fait mes études secondaires à Port-Alfred. Au cours de celles-ci, mon choix de carrière n'était pas encore très arrêté. J'hésitais entre l'enseignement et la psychologie. Les sciences ne m'intéressaient pas du tout. À partir du quatrième secondaire, je détestais l'école. J'avais hâte d'aller au Cégep. J'avais l'impression de perdre mon temps. On aurait dit que pour moi, à ce moment, l'école n'existait que pour faire passer le temps. Au collégial (Chicoutimi), en sciences humaines, tout s'est bien passé. J'étais beaucoup plus intéressée. Je trouvais mes journées enrichissantes. C'est vraiment à ce moment que j'ai arrêté mon choix. Je décidai d'entreprendre mon baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire à Québec, à l'Université Laval. Depuis que je travaille, j'ai complété deux certificats: psychologie et animation.

L'année où j'ai terminé, 3 postes étaient ouverts. J'ai postulé et j'ai obtenu une classe de troisième année. C'était en 1982, l'année de l'obtention de mon baccalauréat. J'ai suivi quelques cours de perfectionnement mais pour l'instant c'est terminé pour moi.

Donald (enseignant 4 ou E4)

Donald, aujourd'hui âgé de 34 ans, est marié et souhaite avoir des enfants. Il enseigne en quatrième année dans une école primaire de Chicoutimi depuis 1985 (12 ans d'expérience).

Je suis né le 10 octobre 1963, à Chicoutimi. Mon père a toujours travaillé dans le domaine de l'administration. Il est présentement directeur des finances dans un établissement hospitalier de la région. Ma mère a passé la majeure partie de sa vie à s'occuper de nous, à nous enseigner. Elle a été ma meilleure enseignante, elle m'a donné le goût de la lecture, des sciences humaines. Elle est extraordinaire. C'est une femme qui a une grande curiosité intellectuelle. Elle m'a transmis cela. J'ai une soeur de 31 ans et un frère jumeau. Nous étions deux monstres. Disons que nous étions polis mais très très très actifs. Avec le temps, j'ai changé. Il y a beaucoup d'amour dans ma famille, et on ne se gêne pas pour se le dire.

Au primaire, à Chicoutimi, j'étais un élève actif, très actif. Mon frère jumeau et moi aimions bien blaguer, nous aimions bien poser des colles au professeur et nous ne nous laissions pas marcher sur les pieds. Lorsqu'un professeur était impoli à mon égard, je répliquais poliment mais je lui disais ma façon de penser. J'ai souvent été au milieu de problèmes de discipline avec mes professeurs. Malgré tout, j'avais de très bons résultats. Au secondaire, même attitude qu'au primaire, mêmes problèmes de discipline. Au collégial, à Chicoutimi, au niveau de la pédagogie, c'était aussi plate qu'au secondaire. J'ai ensuite fait mon baccalauréat à l'UQAC, de 1983 à 1986.

Au cours de ma dernière année de baccalauréat, j'ai envoyé mon curriculum vitae à la commission scolaire de Chicoutimi. C'était quelques mois avant de terminer mon baccalauréat. C'était en 1985. On m'a convoqué pour une entrevue et pour des examens. J'ai passé les examens, surtout des petites questions relatives au français, et j'ai passé l'entrevue. On ne m'a pas mis en situation, on ne m'a rien demandé par rapport à la pratique. Tout ce qu'on a observé ce sont mes connaissances. L'entrevue était des plus ridicule. Je me suis même demandé s'ils recherchaient vraiment un professeur compétent. On m'a téléphoné quelques semaines plus tard pour me dire que j'avais une tâche à temps plein en 4^e année dans une école primaire de Chicoutimi. J'ai évidemment accepté l'offre.

Sommairement, tous les enseignants sont mariés et ont plus de 34 ans et moins de 53 ans. Trois d'entre eux enseignent au primaire depuis 15 ans alors que l'autre enseignant (E4) enseigne au même niveau depuis 12 ans. Tous les enseignants ont fait leurs études primaire et secondaire dans leur ville d'origine. Tous les enseignants ont complété

leurs études collégiales en sciences humaines. E2 a même passé par l'École normale pour obtenir ses brevets C, B et A avant de compléter un diplôme d'études collégiales quelques années plus tard (à Jonquière), alors qu'elle travaillait déjà comme enseignante (à Mistassini). Tous les enseignants possèdent un baccalauréat en enseignement préscolaire-primaire. Trois d'entre eux l'ont complété à l'Université du Québec à Chicoutimi alors que E3 l'a complété à l'Université Laval. Une seule enseignante, E2, a complété son baccalauréat par les cours du soir et d'été pendant qu'elle exerçait sa profession.

Quant à l'orientation du choix de carrière, nous pouvons affirmer, pour l'heure, qu'il ne semble pas y avoir de consensus à cet égard. Pour E1, c'est l'aisance et le plaisir à parler en public qui l'ont destiné vers l'enseignement. Un certain découragement exprimé face à des oncles et tantes qui «nuisaient au métier» aurait également contribué au choix de carrière de E1. Quant à E2, elle exprime que sa mère aurait toujours voulu devenir enseignante et que son père, un Acadien de naissance, lui a transmis l'importance du français. Nous pensons que cela a certes influencé son choix de carrière. Pour E3, l'influence de sa mère, elle-même enseignante, a, croyons-nous, influencé son choix de carrière. Enfin, il s'avère difficile de déterminer ce qui a influencé E4 dans son choix de carrière. Il avoue cependant que sa mère a passé la majeure partie de sa vie à lui enseigner ce qui, nous l'estimons, aurait pu influencer son choix de carrière. Nous y reviendrons (4.3.5).

Finalement, l'obtention du premier emploi en enseignement s'inscrit, dans le temps, tout de suite après l'obtention du baccalauréat (pour E1 et E3). Pour E2, elle a obtenu son premier emploi après avoir complété son brevet C à l'école normale. Quant à E4, il est le seul à avoir obtenu son emploi avant d'avoir terminé son baccalauréat. À l'analyse des

propos des enseignants, la tendance semble démontrer que les postes en enseignement étaient nombreux à cette époque (voir 4.5.2).

La présentation générale des enseignants complétée, nous proposons maintenant une description détaillée des résultats obtenus suite au recueil des récits de pratiques des quatre enseignants. Pour conférer une certaine aisance à la lecture, nous aborderons les thèmes discursifs un à un en respectant l'ordre logique établi dans le guide d'enquête utilisé pour recueillir les récits de pratiques. Nous commencerons ainsi par décrire en profondeur les différents cycles de vie des quatre enseignants interrogés afin de cerner, dans chacun de ces cycles, les éléments qui pourraient nous permettre de mieux répondre à la question qui a donné naissance à cette recherche.

Le premier cycle de vie que nous avons exploré s'étend de l'enfance au niveau collégial, alors que le deuxième est rattaché aux études universitaires. Nous avons ensuite scruté ce qui, chronologiquement, correspond à l'insertion professionnelle et à la pratique de l'enseignement. Par la suite, c'est au savoir d'expérience et à sa construction que nous consacrons notre description, pour finalement nous arrêter aux conceptions du bon enseignant et à l'auto-évaluation à laquelle se sont livrés les enseignants du corpus. Nous croyons que les périodes des cycles de vie auxquelles nous nous arrêtons constituent des moments cruciaux pour décrire des «processus» conscients (ou non) de construction du savoir d'expérience.

L'ordre de présentation des résultats suit rigoureusement celui du découpage en catégories sémantiques (ou sous-thèmes) de chacun des thèmes des récits de pratiques, découpage effectué suite à l'étape de mise en ordre chronologique et thématique des récits. Nous présentons maintenant les thèmes des récits de pratiques et les catégories sémantiques.

tiques qui correspondent à chacun de ces thèmes. Le premier thème général des récits de pratiques, *de l'enfance au collégial*, se divise en quatre sous-thèmes, soit: 1- l'enfance et le milieu familial, 2- l'enseignement des grands-parents et des parents, 3- les souvenirs des enseignants du primaire, du secondaire et du collégial et 4- le choix de carrière. Le deuxième thème général, *les études universitaires*, comprend trois sous-thèmes, soit: 1- les souvenirs des professeurs à l'université, 2- les apports et faiblesses de la formation en enseignement et 3- la vision de la formation idéale. Le troisième thème, *de l'insertion professionnelle à l'expérience d'enseignement*, compte trois catégories, soit: 1- l'obtention du premier emploi en enseignement, 2- les façons de procéder en classe et 3- les gestes posés pour améliorer l'enseignement. Le quatrième thème, *le savoir d'expérience*, comprend, quant à lui, quatre sous-thèmes, soit: 1- la définition du savoir d'expérience et de ses sources, 2- la construction du savoir d'expérience, 3- les expériences de vie les plus utiles pour la pratique enseignante et 4- où et comment les enseignants disent avoir véritablement appris leur métier. Enfin, le cinquième thème, *les conceptions du bon enseignant et auto-évaluation*, comprend deux sous-thèmes, soit: 1- les qualités que possèdent un(e) bon(ne) enseignant(e) et 2- les opinions personnelles eu égard à la compétence professionnelle (auto-critique).

Notre question de recherche concernant la construction du savoir d'expérience selon le point de vue des enseignants, nous exposons, dans cette partie de notre analyse, comment les trois premiers thèmes généraux (1- de l'enfance au collégial, 2- les études universitaires, 3- de l'insertion professionnelle à l'expérience d'enseignement) ont pu contribuer, selon les propos des enseignants interrogés, à la construction de leur savoir d'expérience. Nous faisons ensuite de même avec les deux autres thèmes (1- le savoir d'expérience et 2- les conceptions du bon enseignant et auto-évaluation).

Voilà donc le plan de présentation que nous allons suivre. Son respect ne s'est cependant point fait au détriment du raisonnement des quatre enseignants interrogés, raisonnement que nous n'avons voulu en aucun temps dépouiller de son organisation logique. De chacun des sous-thèmes nous avons donc fait ressortir les constantes conceptuelles présentes dans les récits de pratiques. Toutes les particularités se révélant significatives du point de vue de nos objectifs de recherche furent également extraites de ces mêmes sous-thèmes. Rappelons que nous proposons, au début de chaque thème étudié, un résumé du contenu. De plus, la description des résultats de chaque thème s'accompagne d'une interprétation et de liens faits avec la littérature qui les concerne. Attaquons-nous désormais à la description des résultats.

4.2 DE L'ENFANCE AU COLLÉGIAL

4.2.1 Résumé du contenu thématique

Ce premier thème discursif comprend, répétons-le, quatre sous-thèmes. Le premier, «l'enfance et le milieu familial», précise les caractéristiques du milieu familial des enseignants et les liens entre ce milieu, les intérêts de l'enfance et la pratique actuelle des enseignants. On y décèle une influence particulière du milieu familial sur le choix de carrière. Le deuxième sous-thème, «enseignement des grands-parents et des parents», rassemble les idées relatives au développement des qualités, attitudes et aptitudes des enseignants, développement rendu possible grâce, entre autres, aux enseignements des parents. Majoritairement, les enseignants ont bénéficié de ces enseignements qui ont à leur tour permis un développement de qualités personnelles qui les suivront tout au long de leur carrière. L'enseignement maternel a particulièrement permis le développement de qualités

et aptitudes essentielles à l'enseignement: patience, diction, curiosité intellectuelle, goût des sciences humaines, etc.

Le troisième sous-thème, «les souvenirs des enseignants du primaire, du secondaire et du collégial», suscite plus de réflexions de la part des enseignants, probablement en raison de leur statut et de leur connaissance de l'enseignement qui favorisent le développement d'un esprit critique plus incisif face aux autres membres de la profession. Malgré cet esprit critique, les enseignants gardent de bons souvenirs de leurs maîtres du primaire, affirmant même qu'ils étaient compétents. Deux d'entre eux affirment avoir appris des méthodes d'enseignement de ces maîtres d'autrefois qui semblent avoir été des modèles. Des méthodes qu'ils utiliseraient encore dans leur pratique, en les modifiant parfois, et qui, présumons-le, seraient des composantes du processus de construction d'un autre savoir, d'expérience celui-là. Quant aux souvenirs des enseignants du secondaire, ils sont partagés (deux en gardent de bons, deux en conservent de mauvais). Ce sous-thème est moins développé par les enseignants interrogés, probablement du fait que les perceptions ressemblent étrangement à celles concernant les souvenirs des enseignants du primaire. Par ailleurs, eu égard aux souvenirs si partagés, qui peut avancer sans risque d'erreur que la «crise d'adolescence» n'a pas influencé la perception que les membres de notre corpus avaient de leurs maîtres lorsqu'ils ont atteint le niveau secondaire? Cependant, une particularité intéressante veut que l'un des quatre enseignants utilise encore aujourd'hui, dans sa pratique, une méthode apprise en observant son professeur de français de jadis. L'enseignant avoue même l'avoir perfectionnée, ce qui sous-tend l'établissement d'une nouvelle méthode, d'un nouveau savoir.

Enfin, les propos relatifs aux souvenirs des enseignants du collégial font état d'une tendance générale: presque tous les enseignants (3) ne furent aucunement marqué par leurs

enseignants du collégial. Mais encore une fois, contradictoirement, un seul des quatre enseignants mentionne que les enseignantes de ce niveau l'ont beaucoup influencée, à tel point qu'au début de sa carrière elle enseignait comme elles. L'enseignante évoque aussi que la rigueur dont elle fait montre comme enseignante lui fut transmise par les enseignantes de l'école normale. Mais en général, les quatre enseignants ne gardent que de vagues et négatifs souvenirs de leurs enseignants du collégial.

Nous avons cru bon d'insérer le passage de E2 à l'école normale dans le thème réservé à l'enseignement collégial et ce, pour des raisons qu'il convient d'exposer. D'une part, avant leur abolition dans la foulée des réformes découlant du Rapport Parent, les écoles normales étaient considérées comme des établissements de niveau secondaire. Cependant, ces écoles étant jadis chargées de la formation des futurs enseignants du primaire, nous croyons qu'elles offraient une spécificité disciplinaire qui dépasse celle offerte par les écoles secondaires d'aujourd'hui mais ne rejoint que partiellement celle que transmet l'université. Le niveau collégial constitue donc le point milieu et c'est pourquoi l'école normale fut considérée au même niveau que le passage au collégial. De plus, nous ne pouvions ni ne voulions insérer l'école normale dans le thème «Études universitaires» puisque l'enseignante E2 a également complété un baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. Une insertion du passage à l'école normale dans le thème «Études universitaires» aurait donc accru la complexité de notre analyse. D'autant que notre finalité ne consiste aucunement en une étude comparée des formations à l'école normale et à l'université.

Le quatrième sous-thème, «le choix de carrière», expose enfin les raisons qui ont poussé les enseignants à choisir ce métier. On y remarque que les parents, les enseignants membres de la famille proche ou éloignée, les enseignants qui ont enseigné aux sujets ren-

contrés, de même que les qualités et aptitudes personnelles des sujets, ont influencé leur choix de carrière. Voyons plus en détail l'ensemble de ces thèmes et sous-thèmes.

4.2.2 Enfance et milieu familial

On se doit d'abord de mentionner que deux répondants (E2, E3) sur quatre proviennent d'un milieu qui compte au moins une enseignante. E2 est l'aînée d'une famille de 7 enfants qui, sauf un seul, sont tous devenus enseignants. Quant à E3, sa mère a œuvré comme enseignante toute sa vie. Il nous semble que cela a pu avoir un effet non négligeable sur l'orientation de leur carrière respective, même si ni E2 ni E3 ne l'affirment implicitement. E2 est explicite à cet égard:

Je suis l'aînée, nous sommes 7. Pratiquement tout le monde est dans l'enseignement. J'aimais l'école en général. Cela venait de ma mère. Elle disait qu'elle avait toujours voulu faire l'école. Le français, ça me venait aussi de mon père, il avait le goût de cela. (E2).

Mais l'enfance et le milieu familial ont aussi eu une influence sur la pratique de deux enseignants (E1 et E3). Précisément, ils font état de liens entre les intérêts de l'enfance et la pratique enseignante actuelle, ce qui permet de constater l'acquisition d'une attitude pédagogique dès l'enfance:

Je n'étais pas tranquille, j'étais agité. J'aimais le sport, mais aussi l'école. J'adorais faire le clown en classe, ce qui m'a causé certains problèmes. Les professeurs étaient souvent fâchés de voir que j'avais E en comportement et des 95% et plus dans toutes les matières. Moi, ça me faisait un velours. C'est peut-être pour cette raison que je suis plus tolérant envers les élèves qui se comportent mal mais réussissent bien. (E1).

[...] Mon enfance a été formidable, avec beaucoup d'amour et d'attention. Mes parents étaient sévères. Pour les devoirs scolaires surtout. Ma mère étant professeur, imaginez comment il fallait que je réussisse bien et que je m'applique en classe et dans mes travaux. (E3).

Si l'enfance a permis à E1 de manifester une attitude de plus grande tolérance envers les élèves qui se comportent mal mais réussissent bien, donc de développer un savoir pratique, d'expérience, il en va de même chez E3 pour qui la sévérité de sa mère enseignante se répercute dans sa pratique quotidienne. Nous pouvons avancer, comme l'ont fait avant nous Tardif, Lessard et Lahaye (1990), que l'enfance représente ici la source d'un savoir d'expérience qui sera développé, actualisé et confirmé dans le cadre de la pratique du métier (p.892). L'enfance, et plus particulièrement l'expérience familiale et le souvenir de soi comme quelqu'un qui réussissait bien, constituent ici des sources du savoir d'expérience desquelles les enseignants ont tiré profit pour véritablement construire leur savoir.

4.2.3 Enseignement des grands-parents et des parents

Alors que l'enseignement des grands-parents ne semble digne de souvenir que pour E1, l'enseignement maternel et paternel fait presque l'unanimité (seul E3 n'en a point parlé). À la lecture des réponses fournies par E1, E2 et E4, il appert que les enseignements maternel et paternel leur ont permis de développer des qualités, des attitudes et des aptitudes qui les ont suivis et les suivront tout au long de leur carrière. À cet égard, E1 et E4 avancent:

Mon père faisait de la comptabilité privée, j'en ai passé du temps dans son bureau à écrire, compter, classer, fouiller. C'est probablement pour cette raison que je suis un bourreau de travail aujourd'hui. Ma mère nous aidait à faire nos devoirs; elle était une très bonne enseignante. Elle m'a transmis la patience, le perfectionnisme et m'a inculqué les notions de diction. Elle m'emmenait à la bibliothèque et a développé mon côté curieux et intellectuel. En sixième année j'étais premier de classe, grâce à ma mère qui remplissait le rôle que mon professeur ne remplissait pas. Ma mère fut certes mon meilleur professeur. (E1).

Ma mère a été ma meilleure enseignante, elle m'a donné le goût de la lecture, des sciences humaines. Elle est extraordinaire. C'est une femme qui a une grande curiosité intellectuelle. Elle m'a transmis cela et m'a accompagné tout au long de mes études. Elle m'a appris qu'il fallait faire ce qu'on aime dans la vie, même si cela

donne moins d'argent. Le bonheur avant tout. Mon père m'a inculqué les notions de respect et de réussite professionnelle. (E4).

Nous constatons que l'influence des parents sur la pratique et la construction de savoirs s'avère primordiale pour ces deux enseignants. Les parents ont su, de par leur influence, leur personnalité et la façon dont ils s'y prenaient pour s'occuper de leurs enfants, permettre à ces derniers de développer des attitudes, qualités et habiletés qui les suivront tout au long de leur carrière. Ces attitudes et qualités deviendront des savoirs dès lors que les enseignants les intégreront dans leur pratique. Nous sommes ici en présence d'une nouveauté par rapport à ce que la littérature relative aux savoirs nous a permis de constater. En effet, Tardif, Lessard et Lahaye (1990) parlent certes de l'expérience familiale comme source du savoir d'expérience mais en aucun moment ils n'expriment que l'influence de parents non-enseignants peut être, elle aussi, une source du savoir d'expérience. À la lecture des récits du corpus, nous constatons que cette influence représente une source inestimable du savoir d'expérience. Les parents transmettent des valeurs, des qualités, des attitudes, des façons de se comporter, des intérêts qui, tour à tour, seront repris à des degrés divers par les enseignants et intégrés à leur pratique. Cette intégration accouchera d'une construction de savoirs personnels pratiques ou d'expérience. L'influence parentale et l'éducation donnée aux enfants forgeront, dans une large mesure, la personnalité du futur enseignant. Cette personnalité influencera certes la construction de son savoir d'expérience. L'apport des parents dans la construction du savoir d'expérience s'avère donc importante, l'éducation qu'ils donnent à leurs enfants étant à la fois une source du savoir d'expérience et l'essence même de son orientation.

E2, elle aussi, a tiré profit des enseignements parentaux puisqu'elle affirme que c'est sa mère qui, ayant toujours voulu devenir elle-même enseignante, lui a transmis le goût de

l'école. Son père, un Acadien qui n'a toujours pas pardonné aux Anglais la déportation de 1755, lui a «transmis le goût du français». Seule E3 n'a pas offert le moindre commentaire eu égard aux enseignements de ses parents.

4.2.4 Souvenirs des enseignants du primaire, du secondaire et du collégial

Les souvenirs des grands-parents ou parents sont, on l'a vu, amplement positifs et ont joué un rôle que l'on pourrait qualifier de «déclencheur» dans la construction du savoir d'expérience réalisée par les enseignants. Cela semble être également le cas en ce qui concerne les souvenirs de trois répondants eu égard à leurs enseignants du primaire (nous n'en citerons que deux car les propos du troisième sont répétitifs):

J'ai revu mes professeurs et elles se rappellent toutes de moi. Charlotte en première année, Charlotte Niquette en deuxième, Lucette en troisième, Fleurette en quatrième année, en cinquième, Mère Saint-Grégoire-de-Nice, en sixième année Pierrette et en septième, encore Mère Saint-Grégoire-de-Nice. C'étaient des professeurs compétents, exigeants, qui avaient de l'ordre et de la discipline. Mon professeur de première année je l'aimais beaucoup. (E2).

Au primaire, j'ai toujours eu de très bons professeurs; elles étaient toutes très dévouées. Mon enseignante de cinquième année a été ma préférée. Elle nous aimait tellement. Elle nous faisait partager ses goûts, ses intérêts, sa vie personnelle, ses moments avec ses enfants. On se sentait proche d'elle et en plus, elle était tellement drôle. Mais quand c'était le temps d'être sérieux, nous avions affaire à l'être. Elle avait un contrôle de son groupe incroyable. On l'aimait et la redoutait à la fois. Elle est et a toujours été mon inspiration. Elle aimait ce qu'elle faisait et ça se voyait, se sentait. Mon professeur de troisième année a été celle que je détestais le plus. C'est une femme qui a vécu des années difficiles. Elle était hystérique. Elle hurlait tout le temps; j'en avais peur pour mourir. Elle m'avait giflée une fois parce que je n'avais pas commencé ma phrase au début de la ligne. (E3).

On remarque, entre autres chez E3, que les souvenirs d'enseignants, ou l'enseignante elle-même, représente une source d'inspiration. À la lecture du récit de E2, nous percevons même une influence extrême de ses enseignantes de jadis sur son style d'enseignement (elle dira, tout au plus, que l'ordre, la rigueur, l'exigence et la discipline sont

parties intégrantes de son enseignement). Nous sommes, ici encore, en lien direct avec les propos de Tardif, Lessard et Lahaye (1990) pour qui l'expérience scolaire antérieure représente une source du savoir d'expérience. Si, comme l'avance Schön (1983; 1994), le savoir d'expérience se construit, entre autres, dans le cadre d'une démarche réflexive en classe, il semble que l'inspiration et l'influence des enseignants d'autrefois joue un rôle crucial dans cette construction. De fait, en participant partiellement à l'édification de la personnalité enseignante, les souvenirs de ces enseignants forment les paramètres au sein desquels l'enseignant construira son savoir d'expérience. Car la construction du savoir d'expérience, de ce savoir personnel, original, passe avant tout, pour l'enseignant, par sa personnalité.

Suite à l'analyse du corpus, nous considérons les souvenirs des enseignants du primaire non pas seulement comme une simple source du savoir d'expérience, mais plutôt comme une base de la personnalité de l'enseignant qui aidera celui-ci à construire son savoir d'expérience et en déterminera également les caractéristiques. Souvent, le praticien de l'éducation qui, après avoir reçu (sa vie d'élève durant) les enseignements de pédagogues peu stricts, a acquis la certitude qu'il doit lui aussi agir ainsi, ne construira pas son savoir d'expérience à partir des mêmes bases et attitudes que celui qui prône la rigueur et la discipline de ces enseignants de jadis. La construction de leur savoir d'expérience respectif sera donc différente. Gauthier (1993) explique bien cette attitude, cette personnalité enseignante qui guide l'enseignant dans sa pratique mais influence également (nous venons de l'exposer) la façon avec laquelle il construira ses savoirs: «l'enseignant arrive en classe avec des conceptions déjà toutes faites issues de son passé d'élève si bien que, d'entrée de jeu, il est porté, en dépit de ce qu'il a pu apprendre, à enseigner comme il a été enseigné.» (p.198).

E1 exprime aussi, et longuement, que ses enseignants du primaire influencent encore son enseignement. Il introduit même l'importance des notions contradictoires de «répétition» et de «variété» dans son enseignement, importance héritée d'une enseignante de première année. L'influence de ses enseignants sur son enseignement est un fait incontournable:

En première année, Céline nous maternait, avait le souci que tous comprennent et pouvait répéter 100 fois la même chose sans être ennuyante. Elle était patiente et nous faisait beaucoup apprendre par le jeu. Celle de troisième, Diane, était la plus gentille de toutes. Elle arrivait toujours avec quelque chose de nouveau; on pouvait revoir quatre fois la même matière mais de quatre façons différentes. Elle utilisait beaucoup la mise en situation, le jeu, le théâtre, les aptitudes artistiques et le sport pour développer nos habiletés. [...] Son enseignement m'influence encore aujourd'hui car je refais souvent les mêmes activités qu'elle proposait. Mon professeur d'éducation physique était hyper douce. Avant la réalisation de chaque activité, elle demandait simplement «Est-ce que vous êtes capable de...?» On trouvait cela bizarre à l'époque mais aujourd'hui il s'agit d'une bonne façon de tâter le pouls des élèves et de les inciter à s'exprimer. Mon enseignante de sixième année, dès le premier jour de classe elle s'était mise à nous engueuler. Elle m'aura au moins appris à faire le contraire d'elle, c'est-à-dire à sourire et à attendre avant d'enguirlander les élèves au premier contact. (E1).

Nous l'avons constaté, les enseignants utilisent souvent des méthodes que leurs enseignants de jadis utilisaient. La classe étant un milieu d'interactions dynamiques et changeantes, les enseignants se doivent d'adapter ces méthodes d'autrefois à la réalité d'aujourd'hui. Ce faisant, ils les modifient et élaborent un savoir personnel et original largement inspiré des savoirs que d'autres ont développés avant eux. Leur savoir d'expérience n'en perd pas moins son originalité.

Eu égard aux enseignants du secondaire tous les enseignants interviewés ont offert des souvenirs mitigés et jugent les enseignants tantôt «plates», tantôt «excellents». Deux enseignants sur quatre gardent de peu reluisants souvenirs d'eux (E3, E4), alors que les deux autres gardent de bons souvenirs (E2, E1). D'emblée, E4 les juge encore «plus

plates» qu'au primaire et avoue n'avoir fait qu'une seule chose avec eux, soit prendre des notes. Il faut rappeler que E4 a éprouvé d'importants problèmes de discipline aux niveaux primaire et secondaire. Quant à E3, elle abonde dans le même sens que E4, tandis que E2 ne garde que «d'excellents souvenirs» de ses enseignantes du secondaire qu'elle considère comme des spécialistes dans plusieurs domaines. E1 avance aussi que les enseignants du secondaire étaient supposément des spécialistes et garde un bon souvenir d'eux, sauf exception d'une enseignante en écologie qu'il qualifie d'impolie. Mais malgré cette tendance générale, un seul enseignant (E1) affirme avoir réalisé, grâce à ses enseignants du secondaire, des apprentissages utiles pour la pratique actuelle de son enseignement:

Mon prof de français, douce, compétente, passait beaucoup de temps à exprimer ses émotions, ses cafards, ses façons de les chasser. Elle m'a appris le français mais aussi comment réagir aux problèmes qu'on rencontre dans l'enseignement. Si elle avait un problème [...], elle nous faisait voir les différentes manières de réagir et de régler un conflit et nous demandait notre avis, tout en écrivant les mots difficiles de son discours au tableau et en les définissant après-coup. C'était passionnant car on participait et on se sentait adulte. Aujourd'hui, et pendant toute ma carrière, j'ai utilisé sa méthode que j'ai perfectionnée. (E1)

Au niveau collégial, il semble que les professeurs n'aient point marqué positivement trois des quatre interviewés. De fait, deux d'entre eux (E1 et E4) jugent que l'enseignement au niveau collégial était «vraiment plate» (E1), «aussi plate qu'au secondaire» (E4). E3 offre aussi une information semblable eu égard aux enseignants du collégial qui lui ont enseigné («ils étaient plates et anti-crétifs»). Cependant, aucun enseignant rencontré n'a voulu fournir quelque renseignement ou argument additionnel que ce soit à son propos, sauf E2, qui est l'unique enseignante de notre corpus à avoir passé par l'école normale. Nous devons rappeler qu'à l'école normale, le programme était axé sur la pédagogie et l'enseignement. Contrairement aux trois autres enseignants, E2 démontre de par ses réponses que les enseignantes qu'elle a eues à l'école normale l'ont grandement influencée dans sa propre pratique. Elles ont même guidé E2 qui les a imitées un temps:

C'est certain que les professeurs que j'ai eus ont énormément influencé mon enseignement. Elles m'ont transmis l'importance de la rigueur, d'être stricte, ordonnée et juste, exigeante. Au début de ma carrière, j'enseignais comme elles. Plus mon expérience s'accumulait, plus je développais mes propres façons de faire. Cependant, j'ai toujours conservé la base de ma personnalité enseignante que j'ai acquise de mes anciens professeurs et collègues. Ils m'ont appris beaucoup sur l'enseignement. (E2).

Nous remarquons qu'il est fait état ici de l'apport de l'expérience dans le développement de nouvelles façons de faire de la part de l'enseignant. Nous croyons que cette expérience modifie la tendance à l'imitation et à l'utilisation spontanée des savoirs des enseignants de jadis. Elle participe donc directement à la construction du savoir d'expérience dans la classe. Nous croyons que son rôle dans la construction du savoir d'expérience est ainsi plus important que celui que Tardif, Lessard et Lahaye (1990) lui confèrent, ces auteurs considérant l'expérience comme une simple source du savoir d'expérience. Nous croyons que l'expérience ne peut être une simple source puisqu'elle fait partie des processus mentaux qui conditionnent la démarche réflexive, démarche ultime de construction du savoir d'expérience. Nous croyons conséquemment que l'expérience n'est pas une source passive de la construction du savoir d'expérience. Elle doit plutôt être considérée comme une source participant à cette construction. Nous y reviendrons.

4.2.5 Le choix de carrière

En ce qui concerne le choix de carrière, les réponses des enseignants diffèrent. En analysant les réponses de E1, il semble que son choix de carrière fut, à certains égards, orienté en réaction à ses oncles et tantes enseignants qui, à son avis, nuisaient au métier, comme si E1 avait une mission, un devoir à accomplir. E1 justifie aussi, et prudemment, son choix de carrière en précisant qu'il manifeste une aisance et un plaisir à parler en public et qu'il aime faire apprendre et apprendre:

J'ai bien réussi mon collège et j'ai même été accepté en droit à l'université pour finalement changer d'idée et y aller avec mon deuxième choix, l'enseignement. Une décision que je ne peux vraiment expliquer encore. Il y a beaucoup d'enseignants dans ma famille. Je sais qu'ils sont des enseignants qui ne font ce travail que pour l'argent, sans souci aucun pour leurs élèves. Je les entends encore dire «J'ai hâte que la fin de semaine arrive». Bref, je les ai connus comme des professeurs écoeuvrés de leur travail. C'est peut-être l'aisance et le plaisir que j'éprouve à parler en public qui m'ont destiné à l'enseignement, en plus du découragement exprimé face à ces oncles et tantes qui nuisaient au métier. Sans oublier le fait que j'adore créer, transmettre des connaissances et écouter les autres m'en transmettre. Je ne sais trop mais j'adore ce travail. (E1).

Pour sa part, E2 semble exprimer son choix en fonction du fait qu'elle a été «élevée» à deux pas de l'école, dans l'entourage des religieuses, et que sa mère a souvent dit qu'elle aurait aimé être enseignante. L'influence de son père Acadien aurait aussi grandement accru son amour du français. Sommairement, elle avait des aptitudes qui la prédestinaient au métier. Ses propos sont limpides à ce sujet:

J'aimais l'école en général. Cela venait de ma mère. Elle disait qu'elle avait toujours voulu faire l'école. Le français, ça me venait aussi de mon père, il avait le goût de cela. Il vient du Nouveau-Brunswick. Il nous racontait que lorsqu'il était jeune, au Nouveau-Brunswick, quand il parlait français, il se faisait battre par les anglais, à coups de poings. Les anglais ne voulaient pas qu'il parle en français. Il nous a souvent parlé de la déportation des Acadiens. Il n'a jamais digéré cela.

[...] C'est sûr que lorsque tu es en enseignement c'est parce que tu aimes les enfants, le contact des jeunes, la communication. C'est aussi parce que tu as la capacité d'avoir un contact avec ces enfants là. Au départ, il faut que tu aimes cela. J'ai toujours rêvé de cela. C'est le seul métier auquel j'ai pensé quand j'étais jeune: enseigner. J'ai tout le temps pensé à ça, on a toujours vécu dans l'entourage des soeurs. On était au centre-ville chez-moi, juste à côté des religieuses. On était toujours avec les religieuses. Avec elles, on apprenait toutes sortes de choses. On faisait du ménage et elles nous apprenaient la dactylo, on apprenait la musique, on était toujours là. Elles m'enseignaient en plus. (E2).

L'influence des parents et des enseignantes (d'autrefois), l'enfance passée dans l'entourage des soeurs enseignantes tout près de l'école et des qualités primordiales à l'enseignement semblent expliquer le choix de carrière de E2. On l'a précédemment exposé, les soeurs ont également eu une influence importante pour la pratique de E2. Tout comme

E1, mais d'une façon différente, ce sont des enseignants qui, entre autres, ont influencé son choix de carrière. Cela semble aussi être le cas pour E3. Née d'une mère enseignante, cela semble être le seul indice de son récit qui nous permette d'expliquer très partiellement son choix de carrière. E3 n'a elle-même pu expliquer pourquoi elle avait choisi l'enseignement. Il apparaît tout aussi difficile de déterminer le choix de E4:

Ma mère a passé la majeure partie de sa vie à s'occuper de nous, à nous enseigner. Elle a été ma meilleure enseignante, elle m'a donné le goût de la lecture, des sciences humaines. Elle est extraordinaire. C'est une femme qui a une grande curiosité intellectuelle. Elle m'a transmis cela. (E4).

Les enseignements maternels lui ont certes fait aimer la lecture et les sciences humaines mais son choix de carrière peut-il s'expliquer du fait que sa mère ait été sa meilleure enseignante et qu'il avait une grande estime pour elle? Là-dessus nous émettons quelques réserves et restons dans l'ignorance, malgré deux entretiens avec E4. Son choix de carrière fait, peut-être, partie de ces choses qui ne s'expliquent pas...

4.3 ÉTUDES UNIVERSITAIRES

4.3.1 Résumé du contenu thématique

Ce deuxième thème discursif comprend trois sous-thèmes: «souvenirs des professeurs à l'université», «apports et faiblesses de la formation universitaire en enseignement» et «vision de la formation idéale». Le premier sous-thème synthétise les opinions que les enseignants émettent à l'égard de leurs professeurs d'université. On comprendra que l'apport des professeurs d'université à la pratique enseignante et à la construction du savoir d'expérience est, selon les répondants, inexistant. On reproche à ces professeurs d'enseigner avec une pédagogie universitaire, d'être «plates et anti-crétifs» (comme on

l'a d'ailleurs fait à l'égard des enseignants du collégial), de développer chacun de leur côté des façons de faire et des théories qu'ils gardent pour eux-mêmes, de n'avoir qu'une infime connaissance pratique et aucune expérience au niveau primaire, de manquer de compétence. Rien qui puisse influencer, guider ou modeler l'apprentissage d'un métier, rien qui puisse fournir des matériaux pour construire un savoir.

Le deuxième sous-thème, «apports et faiblesses de la formation universitaire à l'enseignement», rassemble les idées émises eu égard aux connaissances transmises ou non par la formation en enseignement à l'université. Ce sous-thème traite de l'apport des stages, dont l'importance est réitérée par deux enseignants («c'est l'apport premier de la formation en enseignement»). Il permet aussi de déceler, chez deux enseignants, l'existence d'une importante connaissance de la réalité scolaire et des méthodes pédagogiques avant même leur entrée au baccalauréat (savoir d'expérience?). Une tendance générale se dégage qui réaffirme que la formation universitaire transmet beaucoup de «théorique» et peu de «pratique». En général, la formation universitaire est vue comme «quelque chose qui aide», rien de plus.

Quant aux faiblesses de la formation en enseignement, ce sous-thème rassemble les idées émises au sujet de: l'écart entre théorie et pratique (un écart énorme selon les quatre enseignants), l'inexpérience en enseignement au niveau primaire des professeurs d'université (dénoncée et déplorée par tous les répondants), la surabondance de théorie qui hante les cours, le manque d'outils «fournis» par la formation et la difficile application, en pratique, des connaissances et formules pédagogiques apprises à l'université. Le mécontentement est général. En fait, on s'imagine mal, pour l'instant, comment les quatre enseignants de notre corpus pourraient avoir construit un savoir d'expérience à partir de ce qu'ils ont appris à l'université. D'autant que ces enseignants soutiennent que l'université

impose des façons de faire qui entrent en contradiction avec leurs valeurs et aptitudes. À cela s'ajoute le fait que l'université ne tiendrait aucunement compte des «opinions sur l'enseignement» que possèdent ses étudiants avant même d'avoir commencé leurs études universitaires et débuté dans le métier.

Finalement, le troisième sous-thème «vision de la formation idéale» s'arrête sur ce que serait, pour les enseignants, «la» formation souhaitée. Des discours se dégagent encore une fois la nécessité de tenir davantage compte des aptitudes et opinions de l'étudiant, d'accroître le temps passé en stage et de débiter la formation par un stage qui permettrait à l'université de déterminer le «style d'enseignant» de chacun de ses étudiants pour ensuite les regrouper dans des classes selon leur style. Certains proposent même que l'existence d'une formation idéale passe avant tout par une sélection plus serrée des candidats, alors qu'une autre exige plus de formation continue et une uniformisation de l'enseignement universitaire. En somme, la formation idéale serait plus pratique et elle permettrait de développer des savoirs pratiques, ce que, selon les répondants, ne permet pas la formation actuelle. Examinons plus en profondeur les propos tenus eu égard au thème se rapportant aux «Études universitaires».

4.3.2 Souvenirs des professeurs à l'université

Eu égard aux professeurs d'université, la tendance montre clairement que les enseignants, sauf E2 dans une certaine mesure, n'ont que des critiques à leur faire. L'apport des universitaires pour la pratique enseignante semble inexistant. On leur reproche d'enseigner avec une pédagogie «universitaire» (E1), d'être «plates» (E3), de développer chacun de leur côté leurs «théories, façons de faire, de parler de leurs auteurs préférés et d'essayer individuellement de défendre leurs choix» (E2). Ce qui a comme conséquence

de les distancier du milieu de l'enseignement primaire selon E4, qui leur a même reproché un manque de connaissances pratiques et un manque de compétence. À cet égard, il affirme:

Les professeurs sont bardés de diplômes mais souvent n'ont pas beaucoup enseigné au primaire ou au secondaire. Comment peuvent-ils être compétents à 100%? Ils se rendent dans des écoles pour étudier des classes mais lorsqu'on n'est pas toujours en classe on ne peut les comprendre pleinement. Les professeurs auraient pu me parler de leur expérience. La recherche leur a certainement donné une bonne connaissance théorique du milieu de l'enseignement mais pas de connaissances pratiques suffisantes. (E4).

Les propos de E4, et les courtes phrases sans suite de E3 («les professeurs d'université sont plates et anti-crétatifs») et de E1 («les professeurs d'université enseignent avec une pédagogie universitaire») entrent en contradiction avec ceux de E2 pour qui les souvenirs de ses professeurs d'université sont en grande partie positifs. Même si E2 critique le manque de collégialité et d'unanimité des professeurs de l'université, l'influence de ces derniers sur sa pratique demeure importante, aussi importante que celle de ses enseignantes de l'école normale car elle en a la même perception à maints égards:

Je pense que l'université essaie de se rapprocher des milieux mais que cela est difficile parce que lorsque tu fréquentes les professeurs d'université, on dirait que chacun développe ses théories, ses façons de faire, parle de ses auteurs préférés et essaie de défendre ses choix. C'est difficile de faire les liens, pour un jeune enseignant, entre ce qui est enseigné à l'université et les programmes du ministère.

C'est certain que les professeurs que j'ai eus et celles avec qui j'ai travaillé ont énormément influencé mon enseignement. Elles m'ont transmis l'importance de la rigueur, d'être stricte, ordonnée et juste, exigeante. Au début de ma carrière, j'enseignais comme elles. Plus mon expérience s'accumulait, plus je développais mes propres façons de faire. Cependant, j'ai toujours conservé la base de ma personnalité enseignante que j'ai acquise de mes anciens professeurs et collègues. Ils m'ont appris beaucoup sur l'enseignement. (E2).

Nous pouvons donc avancer que là encore, il y a imitation d'anciens enseignants et que cela a pu, pour E2 en tout cas, influencer la direction et les caractéristiques de la

construction du savoir d'expérience. Une influence qui, il nous semble, ne peut être considérée moindre que celle des enseignants du primaire.

4.3.3 Apports et faiblesses de la formation universitaire en enseignement

Tous les enseignants constatent que la formation initiale leur a apporté des connaissances théoriques, mais aussi quelques connaissances utiles pour leur pratique. Pour E1, qui avait reproché aux professeurs de l'université leur «pédagogie universitaire», la formation initiale a eu un effet direct sur son enseignement. Si les professeurs ont été «plates» pour E1, ils lui auront au moins transmis des connaissances utiles. Même contradiction chez E2 qui parlait tantôt de professeurs «plates et anti-crétatifs» mais qui explique désormais l'utilité de la formation universitaire. Leurs propos sont convaincants:

J'ai appris beaucoup de choses sur le développement de l'enfant, la relation maître-élève, les façons d'enseigner et de régler des problèmes. J'ai acquis des connaissances relatives à la classe. Cela a fixé et déterminé pour une grande part les exigences que je manifeste envers mes élèves: la rigueur, les exigences méthodologiques, la planification. (E1).

Quand tu vas à l'école, tu reçois un enseignement théorique. Et lorsque tu vas dans le milieu, tu vas vérifier ce que tu as appris. La formation de base t'aide. (E2).

E3 et E4 se montrent davantage précis et rappellent l'importance des cours de didactique qui les ont aidés dans la préparation de leçons et dans la construction de projets en classe. Pour ces deux enseignants, les stages pédagogiques, qui font partie intégrante du programme de formation des futurs enseignants, et visent à ce que l'étudiant fasse montre de ses savoirs et de ses habiletés dans des situations réelles d'enseignement, furent d'une importance capitale et constituent l'apport premier de la formation en enseignement:

Mes stages pratiques m'ont apporté beaucoup. Ils nous font voir la réalité de la profession, prendre conscience qu'on n'a pas nécessairement toujours le temps de

mettre trois différentes couleurs de crayon dans ce que l'on fait. Que les notions de la psychologie de l'enfant doivent être mises de côté très souvent parce qu'avec trente élèves, il vient un moment où ils doivent être dans le même moule. (E3).

La seule chose pleinement positive apportée par le baccalauréat est l'opportunité de faire des stages, c'est tout. (E4).

Malgré ces réponses à tout le moins brèves, nous pouvons croire que la formation a constitué, pour les enseignants, une source inestimable du savoir d'expérience, comme l'ont avancé Tardif, Lessard et Lahaye (1990). Nous croyons de plus que les stages, malgré leur courte durée, ont représenté des périodes pendant lesquelles les enseignants ont pu construire un certain savoir d'expérience. De fait, pendant les stages l'enseignant est laissé à lui-même. Il doit faire avec les «moyens du bord» et c'est souvent dans ces circonstances qu'il développe des «trucs» de façon consciente ou non. C'est aussi pendant ces stages que la démarche réflexive peut se mettre en branle. Nous intégrons les stages à ce que Tardif, Lessard et Lahaye (1990) appellent la «pratique quotidienne comme une source du savoir d'expérience».

Dans les réponses qu'ils ont fournies au sujet de la formation initiale, E1 et E3 laissent également sous-entendre qu'ils avaient déjà, avant leur entrée au baccalauréat, une idée, une croyance propre de la réalité scolaire. E1 et E3 croient même qu'ils avaient déjà, avant l'obtention de leur baccalauréat, une connaissance partielle des façons de faire qu'ils utiliseraient une fois arrivés sur le marché du travail. Dit autrement, ils avaient déjà acquis une «réalité» qui allait conditionner leur pratique:

Observer les professeurs d'université m'a aidé à déterminer ce qui collait à ma réalité ou ne collait tout simplement pas. (E1).

La formation m'a donné des façons de faire, des trucs concernant la gestion de classe, des modèles et j'ai adapté à ma façon. (E3).

À la lecture des propos de E3, nous pouvons comprendre qu'elle avait déjà, avant d'avoir complété son baccalauréat, une idée en ce qui concerne la façon qu'elle utiliserait pour adapter des méthodes, «trucs» et modèles qu'elle allait apprendre à l'université. Si E3 affirme avoir adapté tout cela à sa façon, c'est donc dire qu'en aucun temps elle n'a suivi complètement les méthodes d'application proposées par ses professeurs d'université. La formation n'aurait donc pas modifié ses propres croyances relatives à l'application et à l'adaptation de formules ou méthodes pédagogiques. Cette façon «personnelle» d'adapter les méthodes apprises à l'université provient, à notre avis, des expériences de vie de E3 et des souvenirs relatifs aux façons de faire des enseignants du primaire et du secondaire auxquels elle a longuement fait référence. Cela réitère l'importance des expériences de vie (que nous traiterons plus loin) et des souvenirs d'enseignants du primaire et du secondaire dans la construction du savoir d'expérience, un savoir personnel, aussi personnel que les adaptations faites par E3.

Si les apports de la formation initiale sont, on l'aura constaté, mitigés, il en va tout autrement des faiblesses de cette formation. Parmi les nombreux reproches formulés à l'égard de la formation initiale, deux apparaissent dans tous les récits du corpus: l'écart important entre formation théorique et pratique et l'inexpérience en enseignement, au niveau primaire, des professeurs d'université. E4 et E3 sont particulièrement éloquents:

L'université et la réalité que je vis chaque jour sont tellement différentes. J'aurais retiré beaucoup de «trucs» et de bénéfices si j'avais eu des professeurs qui ont passé une quinzaine d'années à enseigner au primaire ou au secondaire avant d'enseigner à l'université. (E4).

Avec maintenant plus de dix ans de recul, je me suis aperçue que plusieurs choses ne m'ont servi à rien. Quand je repense à certaines écoles de pensée étudiées, ça me fait bien rire. Ce que l'université prêche et la vraie vie à l'école sont opposés. D'ailleurs, je serais bien curieuse de savoir qui parmi nos grands chercheurs ont enseigné au primaire. (E3).

E1 fait également état de l'écart entre théorie et pratique, un écart qu'il semble expliquer par l'absence de contacts réguliers entre les chercheurs et le monde de l'enseignement:

Les chercheurs sont souvent loin de la réalité. Ils trouvent aisément les problèmes, rarement les solutions car ils ne sont pas des enseignants à plein temps au niveau primaire. (E1).

L'écart entre formation théorique et pratique enseignante fait donc l'unanimité. Cependant, il ne faut pas esquiver qu'avant l'expression de ces critiques plutôt radicales, les enseignants avaient aussi vanté les mérites (très limités, à leur avis) de la formation en enseignement. Il faut toutefois se garder de voir en ces peu nombreux mérites l'expression d'une certaine utilité de la formation initiale dans la construction du savoir d'expérience. Nous nous limitons à avancer sans risque d'erreur que les connaissances acquises pendant la formation initiale ont pu aider les enseignants dans leur pratique et ce, à des degrés divers. Ce faisant, elles ont certes modifié leur personnalité enseignante, personnalité qui intervient à tout moment dans la pratique enseignante et, conséquemment, dans la construction du savoir d'expérience. Cette personnalité est un «instrument» qui participe, voire même oriente, la construction des savoirs. Il s'agit d'un deuxième lien que nous puissions véritablement établir entre la formation initiale et la construction du savoir d'expérience.

Les faiblesses de la formation initiale en enseignement ne s'arrêtent pas là. De fait, trois interviewés sur quatre (E1, E3 et E4) ont parlé de la formation universitaire en soutenant qu'elle était trop théorique, ne donnait pas suffisamment d'outils pour faire face aux problèmes de la pratique et que les connaissances qu'elle transmet ne s'appliquent que

partiellement (ou pas du tout) à la pratique enseignante. E3 se permet une précision à tout le moins radicale:

Les connaissances acquises pendant la formation initiale ne m'ont servi que pour la préparation des leçons, c'est tout. Je crois que ce fut moins utile que je l'aurais souhaité. On dirait que ça ne m'a donné qu'un papier. C'est tellement loin dans ma mémoire, on dirait que je n'utilise rien qui me fut enseigné à l'université. (E3).

Un répondant (E4) se montre tout aussi tranchant. Ses propos laissent également croire qu'il a développé un style d'enseignement auquel les formules apprises à l'université ne s'adaptent pas (en général), ce qui réaffirme l'écart théorie-pratique. Il reproche aussi à l'université de ne pas l'avoir outillé suffisamment. Il affirme:

Je me demande pourquoi on a si peu de stages pendant la formation initiale. Je voulais du pratique mais on ne m'a donné que du théorique, souvent en m'endormant. Le baccalauréat est mal fait. Les autres cours m'ont donné des formules pédagogiques à utiliser mais elles ne s'adaptent pas, en général, à mon style d'enseignement. (E4).

Là encore nous constatons que la formation initiale n'a que très peu contribué à la construction du savoir d'expérience. Nous pouvons même avancer que l'enseignant, dès lors qu'il débute sa pratique professionnelle, commencerait d'abord par développer son propre style d'enseignement pour ensuite juger si les connaissances acquises à l'université s'adaptent à ce style. Il y a une rupture qui se fait, comme si l'enseignant ignorait ses acquis universitaires pour prioriser l'approche du «j'enseigne comme je pense». E1 explique brièvement «l'oubli» de ce qui fut appris pendant la formation:

Le baccalauréat m'a donné trop peu d'outils, de «trucs» pour faire face aux problèmes rencontrés en pratique. Il te donne quelques «trucs» mais tu les oublies vite car les problèmes rencontrés en pratique demandent une solution si rapide que tu fais comme ton intérieur te le dit. L'université m'a donné du théorique mais n'a pas modifié mes connaissances de la pratique de l'enseignement de façon significative. (E1).

Il affirme «tu fais comme ton intérieur te le dit». Nous sommes ici en présence d'une réflexion sur l'action, réflexion qui constitue l'un des deux niveaux de réflexion de la démarche réflexive. Selon Schön (1994), c'est par cette démarche que le savoir professionnel (ou d'expérience) se construirait. Ce même répondant prétend également que l'université n'a pas modifié ses connaissances de la pratique de l'enseignement de façon significative. À la lecture de son récit, on constate que ces connaissances proviendraient des enseignements de ses parents, des souvenirs de ses enseignants du primaire et du secondaire et de son vécu personnel. Il en va de même des connaissances pré-universitaires des autres enseignants interrogés. La provenance de ces connaissances correspond aux sources du savoir d'expérience exposées par Tardif, Lessard et Lahaye (1990). L'une des plus importantes de ces sources est certes l'expérience scolaire antérieure, plus particulièrement les souvenirs et l'influence des enseignants d'autrefois. Cette influence, et les connaissances qui en découlent, sont des acquis pré-universitaires qui, comme le fait remarquer Gauthier (1993, p.198), conditionnent largement la pratique. De fait, l'enseignant arrive en classe avec des conceptions déjà toutes faites si bien qu'il est porté, malgré ce qu'il a pu apprendre, à enseigner comme on lui a enseigné. Nous estimons donc que les connaissances pré-universitaires des enseignants, contrairement à leur formation, jouent certes un rôle dans la construction du savoir d'expérience puisque, n'étant pratiquement pas modifiées par le passage au baccalauréat en enseignement, elles sont souvent celles qui guident la pratique de l'enseignement.

Deux autre répondants (E4 et E1) affirment, sans véritablement fournir quelque précision que ce soit, que la formation impose des manières de faire qui entrent en contradiction avec leurs valeurs, leurs aptitudes. E4 complète en affirmant que le baccalauréat n'a pas tenu compte de ses opinions sur l'enseignement et ne lui a pas appris à régler les problèmes:

Tes propres opinions sur l'enseignement, le baccalauréat n'en tient pas compte et ne les change pas. Le baccalauréat n'a pas changé ma perception de l'enseignement. Les cours de ma formation universitaire ne m'ont pas appris à régler rapidement les problèmes que je rencontre en classe, ni à enseigner au sens propre du terme. (E4).

Ces propos, qui confirment nos opinions précédemment émises, rappellent que la formation initiale ne modifie pas les conceptions ou connaissances des étudiants. Cela apparaît inquiétant puisque, comme on l'a démontré en citant Gauthier (1993), ces conceptions et connaissances seront les premières utilisées au moment où l'enseignant fera ses premiers pas en pratique. L'écart entre formation théorique et pratique enseignante trouve peut-être ici une illustration qui, bien que partielle, mérite que d'autres s'y attardent plus longuement.

4.3.4 Vision de la formation idéale

Les critiques sont nombreuses à l'égard de la formation universitaire, mais les enseignants rencontrés n'en restent pas là et proposent leur vision de la formation idéale. Même s'il ne semble pas y avoir unanimité quant aux réponses des enseignants, certains abondent dans un même sens. Deux répondants (E1 et E4) affirment, par exemple, que la formation idéale devrait tenir davantage compte des aptitudes de l'étudiant et de ses opinions eu égard à l'enseignement. Un répondant est particulièrement clair à ce sujet:

La formation devrait être revue. On devrait prendre plus en considération les opinions, idées et croyances de l'étudiant relatives à l'enseignement. On devrait l'amener à devenir un bon enseignant selon ses aptitudes et cesser de chasser celles-ci par divers moyens sous prétexte de la sacro-sainte scientificité des résultats des dernières recherches. (E1).

Quant à l'autre répondant, il semble indiquer que la formation devrait tenir compte du style d'enseignement préconisé par l'étudiant. Selon lui, une formation idéale devrait

d'abord déterminer le style d'enseignement de chaque étudiant et ce, à l'aide de stages effectués avant même que l'étudiant ait suivi quelque cours que ce soit. On choisirait ensuite les approches qui s'adaptent le mieux au style d'enseignement de chaque étudiant. Il avoue que même s'il n'avait pas fait de baccalauréat, il serait le même enseignant.

Ces deux répondants croient également que la formation idéale devrait comprendre plus de «pratique». Toutefois, ils ne fournissent aucune précision supplémentaire à ce sujet. Les propos de E1 illustrent bien sa conception de la formation idéale:

La baccalauréat serait plus pertinent si on commençait d'abord par les stages; quelques notions de préparation de cours puis on envoie l'étudiant dans la jungle. Il fera comme il le pense, selon ses connaissances par rapport au métier, selon sa personnalité. Après deux semaines, on le retourne en classe pour analyser son enseignement et trouver les formules pédagogiques et de gestion de classe qui s'adaptent le mieux à son style, à sa personnalité et avec lesquelles il se sent le plus à l'aise. L'étudiant retourne ensuite enseigner et peut utiliser immédiatement quelques nouvelles formules apprises, et sentir que le bac sert à quelque chose. En plus, il apprend à ne plus refaire les mêmes erreurs. On se doit de grouper les étudiants qui ont des croyances et connaissances similaires sur l'enseignement, de leur enseigner le contenu du bac quand même, mais un contenu modifié et que l'étudiant pourrait choisir selon ce qu'il affectionne et maîtrise le mieux, selon ce qui est le plus près de sa personne. Ce serait plus intéressant pour eux, ils se sentiraient plus impliqués, plus à l'aise et auraient plus de chances de devenir des professeurs efficaces. (E1).

La conception de E1 confère aux écoliers et aux élèves le statut cobayes sur qui les professeurs du baccalauréat en enseignement multiplieraient les essais et erreurs. On constate également que E1 aurait souhaité avoir plus de pratique pendant sa formation universitaire. Il croit, de plus, à un regroupement des enseignants selon leurs croyances et connaissances eu égard à l'enseignement comme gage d'une formation de meilleure qualité. Il croit aussi que la qualité de la formation dépend des changements qu'on doit apporter à la sélection des candidats qui désirent entrer à l'université. E1 propose même son processus de sélection idéal:

L'université devrait demander à chaque candidat de donner deux ou trois cours devant un comité et une classe d'élèves. On analyserait la performance et les aptitudes du candidat et si l'on juge qu'il a ce qu'il faut, selon des standards sévères, on l'accepte au baccalauréat. L'enseignement est une profession trop importante, et qui implique trop de répercussions sur la société, pour qu'on y accepte les étudiants uniquement en fonction d'un souci de rentabilité pour l'université. Cela me dépasse. (E1).

Il est cependant surprenant de constater que E3 n'a pu fournir aucun renseignement au sujet de ce que représente pour elle la formation universitaire idéale. Quant à E2, elle se penche longuement sur la formation continue comme gage d'une formation idéale. Elle croit qu'un réaménagement de l'horaire des enseignants permettrait à ceux-ci d'être davantage motivés à suivre des cours le soir. Fait intéressant à noter, cette enseignante est la seule à parler d'uniformisation de l'enseignement comme qualité essentielle à une bonne formation. Elle croit fermement que le travail des professeurs, s'il était effectué en collégialité, pourrait permettre à l'étudiant de bénéficier d'une meilleure formation.

Autre fait à signaler, cette même enseignante a débuté son baccalauréat alors qu'elle était déjà enseignante à temps plein (elle est la seule enseignante de notre corpus à avoir suivi ce cheminement). Cependant, son récit n'évoque pas de façon significative l'influence de sa formation sur sa pratique. Elle s'est contentée de préciser que les souvenirs des enseignements et exigences de ses anciennes enseignantes (primaire, secondaire et École normale) avaient grandement influencé sa pratique. Les connaissances acquises avant la formation et dans le cadre de la pratique du métier submergeraient-elles celles acquises pendant la formation? Après analyse du corpus, il semble que oui. On note même que les enseignants, dans leur pratique, n'aurait pas «retraduit et ajusté leur formation universitaire au métier, en éliminant ce qui leur semble inutilement abstrait ou sans rapport avec la réalité vécue et en conservant ce qui peut leur servir d'une façon ou d'une autre à résoudre les problèmes de la pratique éducative», tel que l'a suggéré Tardif (1993a, p.45).

Cela représente un autre exemple du peu d'influence que la formation universitaire en enseignement a pu avoir sur la construction du savoir d'expérience des enseignants rencontrés.

4.4 DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE À L'EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT

4.4.1 Résumé du contenu thématique

Ce troisième thème discursif comprend trois sous-thèmes: l'obtention du premier emploi en enseignement, les façons de procéder en classe et les gestes posés pour améliorer l'enseignement. Le premier sous-thème précise les paramètres de l'insertion professionnelle enseignants. On y remarque que trois enseignants ont débuté dans le métier dans les mois qui ont suivi l'obtention de leur baccalauréat (Brevet C pour E2), et qu'un autre a même débuté avant la fin de son baccalauréat. Il semble que l'insertion professionnelle fut aisée et peu digne de commentaire pour les enseignants.

Le deuxième sous-thème comporte, quant à lui, 11 façons différentes de procéder en classe, façons qui furent exposées par les quatre enseignants. Ces façons expriment parfois en fonction de quoi les enseignants agissent plutôt que comment ils agissent. On remarque que les enseignants aiment essayer plein de choses différentes, qu'ils sont des «touche-à-tout», qu'ils aiment la diversité, consultent et communiquent avec leurs élèves, qu'ils procèdent comme bon leur semble, utilisent «tout ce qui marche», utilisent des «trucs» transmis par leur mère, leur expérience du métier, leur expérience acquise lors d'emplois antérieurs et agissent en fonction de leurs connaissances générales et de leurs connaissances personnelles du métier. Ces façons de procéder ont un rôle à jouer eu

égard à la construction du savoir d'expérience, étant tantôt des sources, tantôt des incitatifs à la construction de ce savoir.

Enfin, le troisième sous-thème concerne les gestes posés pour améliorer l'enseignement. Ces gestes sont: la remise en question constante, la variation des façons de faire, la réflexion sur la pratique, la réalisation de recherches personnelles sur l'enseignement et la formation continue (cours de perfectionnement). Un enseignant avance même que ses élèves contribuent à l'amélioration de son enseignement. Ces façons d'améliorer l'enseignement ont également une influence sur la construction du savoir d'expérience (influence que nous exposerons longuement ci-après). Regardons de plus près la description des résultats de ce troisième thème afin de mieux comprendre comment les façons de procéder en classe et les gestes posés pour améliorer l'enseignement peuvent contribuer à la construction du savoir d'expérience.

4.4.2 Obtention du premier emploi en enseignement et insertion professionnelle

Les quatre enseignants rencontrés ont obtenu leur emploi respectif tout de suite après avoir terminé leur formation professionnelle, trois d'entre eux à l'université et une à l'école normale:

J'ai rencontré un directeur d'école et par pur hasard, il avait poste disponible en quatrième année. Il était comme mal pris. Il m'a engagé. Je venais de finir mon baccalauréat. (E1).

Une autre répondante (E2) a obtenu son premier emploi immédiatement après sa formation. Elle aussi a rencontré une directrice d'école mais non par hasard. Elle l'a ren-

contrée pour obtenir un poste, et c'est ce qui s'est produit: elle a obtenu un poste en quatrième année. Elle a toutefois dû prouver à la directrice qu'elle pouvait montrer aux élèves à écrire de la main droite même si elle est gauchère. Le répondant E3, quant à lui, a aussi fait le grand pas l'année où il a terminé son baccalauréat, alors que 3 postes étaient ouverts. Il a postulé et obtenu une classe de troisième année. Enfin, E4 est le seul qui ait obtenu son poste avant d'avoir terminé son baccalauréat. Il a profité d'un poste laissé vacant pour intégrer le monde de l'enseignement au niveau primaire.

Il semble donc que l'insertion professionnelle se soit réalisée avec aisance pour les quatre enseignants, hormis E2 qui a dû s'adapter aux exigences de la directrice. Pour ce faire, elle a dû faire travailler son imagination pour obtenir son premier emploi, ce qui suppose une certaine réflexion sur l'action (Schön, 1994). La répondante E2 a donc construit un savoir-faire en débutant sa pratique. Cela constitue le seul élément pertinent de ce sous-thème qui puisse être relié à la construction d'un savoir.

4.4.3 Façons de procéder en classe

Les quatre enseignants interrogés ont exposé, au total, 11 façons différentes de procéder en classe, ces façons étant surtout reliées au comportement, à l'attitude et à l'état d'esprit adoptés avant et pendant la pratique. De plus, si, au lieu de poser la question «Comment procédez-vous en classe?», nous avions demandé «En fonction de quoi agissez-vous en classe?», nous aurions obtenu des réponses identiques à celles obtenues avec la première question. De fait, les quatre enseignants ont fréquemment préféré dire en fonction de quoi ils agissent, plutôt que de parler de leurs approches pédagogiques. Il aurait été intéressant de voir apparaître ces approches plus souvent dans les récits.

Quelques tendances générales se dégagent toutefois de la totalité des réponses recueillies. D'une part, trois enseignants sur quatre (E1, E2 et E4) ont répondu qu'ils sont des enseignants qui touchent à tout, aiment essayer plein de choses. Deux d'entre eux sont particulièrement explicites à cet égard:

Je suis un enseignant qui aime essayer plein de choses. Parfois, je commence par un court exposé magistral, parfois je donne aux enfants des consignes et les laisse créer, parfois je m'efface et leur demande de me donner un cours sur ce qu'on a vu le jour d'avant. J'utilise toutes sortes d'approches. (E1).

Mon approche c'est la variété. Je peux leur laisser entière liberté pour une chose et les encadrer étroitement pour une autre. Je peux faire un exposé magistral ou leur demander de donner une partie de cours. Je peux répondre à leurs questions ou les laisser découvrir. (E4).

On remarque que les enseignants essaient autant que faire se peut de diversifier leur enseignement pour éviter la routine et la répétitivité. Ils ne sont que peu explicites, comme si les méthodes d'un enseignant étaient inexplicables ou se devaient d'être gardées secrètes. Nous croyons cependant que la diversité dans l'enseignement peut avoir une incidence sur la construction de savoirs d'expérience du fait qu'elle introduit des variables qui, à leur tour, amènent de nouvelles situations, de nouveaux conflits et peuvent favoriser la création de nouvelles méthodes pour régler ces conflits. Ces nouveaux problèmes à régler demandent une réflexion, un travail de correction sur la situation. La diversité doit ainsi être considérée non pas comme une façon de construire un savoir d'expérience mais plutôt comme une «sous-source» faisant partie de la pratique quotidienne, elle même source du savoir d'expérience (Tardif, Lessard et Lahaye, 1990). La diversité est au coeur de l'agir professionnel et elle entraîne, pour l'enseignant, la réalisation d'une recherche afin de découvrir et de construire de nouvelles méthodes (Schön, 1994). Cette recherche peut provoquer l'apparition de nouveaux savoirs.

Autre tendance générale, trois enseignants sur quatre (E1, E2 et E3) ont affirmé qu'ils consultaient les élèves et communiquaient avec eux lorsqu'ils rencontrent un problème en classe. Les propos de deux enseignants sont, à ce sujet, très clairs:

Lorsque je les sens décrocher, je réajuste mon enseignement, je leur demande leur avis, pourquoi ils aiment ou n'aiment pas? Quand un élève n'écoute pas mais ne me dérange pas, je tente de le ramener en lui posant des questions auxquelles il saura répondre, afin de le réconforter. (E1).

Quand je me rendais compte qu'il n'y en avait plus un seul qui m'écoutait, là je disais que ça ne fonctionnait plus. J'arrêtais et je leur disais «on est en panne, il y a de quoi qui ne fonctionne pas. Qu'est-ce qu'il y a? Pourquoi ne m'écoutez-vous pas? C'est plate ce que je dis?» Je recommençais, je demandais s'ils avaient compris, suscitais leur participation en leur demandant de réexpliquer ce que j'avais dit. J'essayais de garder le contact. (E2).

Nous croyons que cette consultation oblige parfois l'enseignant à modifier sa pratique. Intervient alors la nécessité pour l'enseignant de se questionner eu égard à ce qu'il pourrait faire pour modifier son enseignement et obtenir de bons résultats. Une réflexion s'amorce qui aidera l'enseignant à sélectionner les éléments de son expérience lui permettant de corriger une situation. Cette réflexion peut amener un savoir déjà acquis ou, ce qui est tout aussi probable, engendrer de nouvelles idées relatives à la résolution d'un problème ou à l'amélioration de son enseignement. Un nouveau savoir d'expérience développé en situation de pratique peut donc se créer à partir du regroupement de nombreux savoirs déjà acquis, qui sont en quelque sorte des sources de ce savoir d'expérience. Nous croyons que la consultation des élèves, parce qu'elle oblige parfois l'enseignant à réajuster son tir et donc, conséquemment, à créer de nouveaux moyens lorsque ceux déjà connus ne fonctionnent pas, constitue une source du savoir d'expérience. Tardif, Lessard et Lahaye (1990) considèrent eux aussi le rapport aux élèves en situation d'enseignement comme une source du savoir d'expérience.

Dernière tendance, trois enseignants sur quatre (E1, E3 et E4) ont affirmé qu'ils procédaient, en classe, «comme bon leur semble». Les propos suivants semblent significatifs:

Lorsque j'ai débuté, j'ai fait comme bon me semblait. Je procède encore comme cela. Lorsque je me suis retrouvée devant une classe pour la première fois, j'ai seulement fait comme je croyais devoir faire. (E1).

Nous pensons que «faire comme bon me semble» ne veut pas dire enseigner au gré des humeurs et inspirations, sans rigueur ni intérêt pour les méthodes pédagogiques apprises ou développées par l'enseignant. Au contraire, si trois enseignants estiment «faire comme bon leur semble», cela sous-tend plutôt qu'ils choisissent d'utiliser différentes méthodes après avoir préalablement déterminé, consciemment ou non, et selon leur expérience et leur jugement, que ces méthodes constituent celles qui ont le plus de chances de bien fonctionner. Là encore cette sélection de méthodes et de stratégies pourrait avoir un effet important sur la construction du savoir d'expérience du fait qu'advenant un échec, l'enseignant devra faire montre d'originalité et trouver ou construire un nouveau «truc», une nouvelle méthode. Nous pouvons donc voir dans cette sélection de méthodes, incluse dans la technique du «faire comme bon me semble», une source du savoir d'expérience. Les propos de trois enseignants confirment aussi qu'ils procèdent en fonction de leur expérience, de leurs connaissances générales et personnelles du métier et en fonction de «ce qui marche». Ils n'ont pas su, cependant, expliciter ou sertir d'exemples leurs propos:

En classe, je fais comme mon expérience me le dicte, c'est tout. (E1).

C'est certain qu'en classe je réagis souvent intuitivement, mais cette intuition doit sans doute provenir de mon expérience. (E2).

Même constat en ce qui a trait aux réponses de deux autres enseignants qui procéderaient en classe en utilisant uniquement ce qui «marche». Il faut ici mentionner que les

études, récits et histoires de vie d'enseignants de carrière, recueillis par nombre de chercheurs en éducation (Tardif, 1993a; Tardif, Lessard et Lahaye, 1990; Butt et Raymond, 1987 et 1989; Dolbec, 1989; Poisson, 1992, etc.), démontrent que les enseignants accordent une place de choix, dans leur pratique, à l'utilisation de ce qui «marche». La tendance est également observable dans notre étude même si aucun enseignant n'a su expliciter à cet égard. Nous pouvons toutefois penser que l'utilisation de ce qui «marche» peut correspondre à l'utilisation, par l'enseignant, de son répertoire d'expérience. Cependant, utiliser uniquement ce qui marche ne peut, à notre avis, favoriser significativement la construction d'un savoir d'expérience. Au plus cela confirme et reconfirme l'acquis du praticien.

Une autre façon de procéder en classe, mentionnée par deux enseignants sur quatre, mérite qu'on s'y arrête. De fait, ils affirment procéder en classe en utilisant un ou des «trucs» que leur a transmis leur mère. Les propos suivants sont éloquents:

Bien des trucs que ma mère m'a donnés sont aussi utiles pour mes élèves, comme recopier un passage qu'on a du mal à mémoriser ou écrire un mot de plusieurs façons lorsqu'on ne se souvient plus de son orthographe et qu'on n'a pas de dictionnaire sous la main. (E1).

Pour l'autre enseignant, les paroles de sa mère lui auraient plutôt dicté la façon de se comporter en classe. On pourrait même extrapoler et avancer que ce serait entre autres à cause de sa mère qu'il serait un enseignant qui fait un peu de tout dans sa classe:

Je fais de tout en classe car, comme me l'a dit ma mère, «c'est la diversité qui répond le mieux aux besoins de la diversité». (E4).

L'influence des parents, que nous avons exposée et explicitée plus tôt, ne semble pas concerner uniquement le développement d'attitudes utiles à l'enseignement. Pour

certain, elle se transformerait en outils didactiques et orienterait sporadiquement la pratique.

En ce qui a trait aux autres façons de procéder (ou attitudes) des enseignants, elles ne semblent pas se généraliser à l'ensemble des quatre enseignants interrogés. L'un d'eux affirme qu'il procède en classe en utilisant les expériences acquises lorsqu'il a travaillé à titre de journaliste et lorsqu'il a oeuvré comme enseignant de hockey sur glace. Il apparaît important de citer ses propos car ceux-ci montrent clairement l'influence des emplois occupés jadis sur sa façon de procéder en classe:

Dans ma classe, j'ai une télévision et chaque jour nous regardons les informations du midi. Les élèves doivent ensuite produire un résumé. L'importance d'être personnellement informé, je la transmets à mes élèves. [...] Lorsque par exemple tu as à expliquer les notions de discipline au hockey, la notion de respect des coéquipiers, la notion d'effort personnel constant et de réussite collective, tu peux te servir de l'analogie lorsque tu te retrouves en face de ta classe. Et les jeunes aiment le sport, donc, c'est facile à intégrer pour eux. (E1).

Nous retrouvons ici l'expérience personnelle antérieure comme source du savoir d'expérience. En plus de cette influence des emplois passés sur sa façon de procéder, l'enseignant affirme brièvement et sans détails supplémentaires qu'il enseigne selon ses croyances, ses valeurs et sa personnalité. Ces propos peuvent être transposés à tous les enseignants du corpus qui, de façons différentes certes, ont tous exprimé procéder en classe en fonction de ce qui «marche» et «comme bon leur semble». Cela suppose de surcroît que les enseignants enseigneraient en fonction d'attitudes, de comportements, d'idées et d'une personnalité enseignante qui, nous le présumons, ont pu être forgés, en partie, avant même de débiter la pratique du métier et, par extension, avant même l'entrée au baccalauréat. Même si un enseignant indique à deux reprises dans son récit qu'il règle parfois un conflit en parcourant les livres achetés lors de son passage à l'université, il fait égale-

ment remarquer, le même nombre de fois et contradictoirement, qu'il n'utilise jamais en classe les connaissances acquises pendant son baccalauréat. Nous croyons être en mesure de mieux vérifier la validité de ces allégations plutôt contradictoires en examinant de plus près les gestes posés par les enseignants pour améliorer leur enseignement.

4.4.4 Gestes posés pour améliorer l'enseignement

Pour trois répondants sur quatre, c'est une remise en question constante (E1, E2, E3) et la variation des façons de faire en classe (E2, E3, E4) qui constituent les gestes qu'ils affirment avoir posés pour améliorer leur enseignement. Eu égard à la remise en question, les propos d'une enseignante sont très significatifs:

Je trouve qu'en tant qu'enseignant, nous avons une responsabilité sociale importante d'où la nécessité de toujours s'auto-questionner dans le but de s'améliorer. (E3).

Un autre geste posé pour améliorer leur enseignement respectif est la variation régulière des façons de faire en classe. Trois enseignants sur quatre (E2, E3 et E4) y font référence. Les réponses de deux d'entre eux à cet égard méritent d'être citées:

J'essayais d'être variée dans mes façons de faire, de trouver quelque chose de nouveau pour obtenir l'attention et favoriser la motivation des élèves. (E2).

J'ai à ajuster mon enseignement, à trouver de nouvelles façons d'aborder la matière, de nouvelles façons de l'expliquer et, avec l'expérience, ce que je change est de plus en plus efficace. (E3).

Cette attitude de recherche du succès peut entraîner la découverte de savoirs, autant qu'elle peut en favoriser la construction. Nous croyons qu'en cherchant à s'améliorer, l'enseignant jonglera avec différentes méthodes, différents savoirs, dans le but de trouver

des solutions idéales. Cette attitude professionnelle peut certes donner naissance à un savoir d'expérience original. Selon les propos de E3, elle en constitue donc une source.

Deux enseignants sur quatre sont entrés au coeur du sujet en affirmant que l'amélioration de leur enseignement pouvait également être tributaire de la réflexion qu'ils font sur leur pratique. Ils (E3 et E4) jugent que leurs réflexions relatives à leur pratique furent bénéfiques. Ils affirment:

Lorsque je rencontre un problème auquel je ne peux trouver de solution, je passe passablement de temps à y réfléchir chez moi. J'améliore donc mon enseignement. (E3).

Je réfléchis à ma pratique, je réfléchis en enseignant,. Je réfléchis, chez-moi, 7 jours par semaine à l'enseignement, à mon enseignement. Je découvre et je fabrique de nouvelles méthodes personnelles qui m'aident. (E4).

Ces réflexions pendant et après l'action correspondent en tous points aux deux niveaux de réflexion de la démarche proposée par Schön (1994), démarche qui permet la construction du savoir d'expérience. Cette réflexion prend aussi la forme d'une recherche effectuée par l'enseignant et qui, nous l'avons dit, inspire l'agir professionnel. Cette recherche peut s'effectuer en cours d'action ou en dehors de l'action. Cela nous conduit aux propos de deux enseignants du corpus qui prétendent avoir amélioré leur enseignement en conduisant leurs propres recherches sur l'enseignement, recherches qui ont pris tantôt la forme de lectures, tantôt la forme d'une attention accordée à l'évolution de la recherche en éducation. L'un d'eux parle même de recherches effectuées avant, pendant et après l'enseignement:

J'essaie de me tenir au courant des recherches et je prends celles qui sont le plus compatibles avec la réalité que je vis en classe, comme l'enseignement stratégique de Tardif qui meuble les étagères de toutes les écoles . Je suis allé m'acheter un livre à ce sujet et j'ai amélioré mon enseignement. [...] Je lis beaucoup au sujet du français, des mathématiques, des sciences , etc. Je lis beaucoup au sujet de l'éducation

et je trouve parfois des trucs dans des biographies écrites par des enseignants, comme celle de A.S. Neil, intitulée «Journal d'un instituteur de campagne». C'est fou ce qu'on trouve là-dedans. (E1).

Enseigner, c'est faire des recherches avant, pendant et après son enseignement pour l'améliorer. (E4).

La démarche réflexive de Schön, également considérée comme une façon d'améliorer sa pratique, trouve ici une illustration. De surcroît, la recherche documentaire se veut aussi une source non négligeable du savoir d'expérience puisque les «trucs» trouvés demanderont une expérimentation concrète avant d'être inclus dans la pratique de l'enseignant.

Finalement, deux enseignants ont affirmé que ce sont aussi les cours de perfectionnement qui leur ont permis d'améliorer leur enseignement, comme l'illustre les propos suivants:

C'est certain que lorsque tu fais un baccalauréat, tu t'appropries un savoir de base. Mais le baccalauréat n'est pas un point d'arrivée. Quand tu as fini ton bacc, tout commence. Tu dois, parallèlement à ton enseignement, suivre des cours de perfectionnement. (E2).

Si la formation continue (les cours de perfectionnement) permet à l'enseignant d'améliorer sa pratique, elle peut certes lui permettre de développer des méthodes inconnues jusque là. Nous considérons que la formation continue peut aussi être une source du savoir d'expérience, à l'image de l'expérience scolaire antérieure dont parlent Tardif, Lessard et Lahaye (1990).

Nous ne pouvons passer sous silence les propos de (E1) qui fut le seul à faire un lien direct entre l'interaction avec les élèves et l'amélioration de son enseignement. Pour

lui, demander chaque semaine aux élèves ce qu'ils aiment et n'aiment pas de son enseignement représente un geste important pour améliorer cet enseignement. Il affirme brièvement:

Je demande aux élèves à chaque semaine ce qu'ils aiment et n'aiment pas de mon enseignement et je modifie ce qu'il convient de modifier. (E1).

Cette consultation des élèves, qui constitue pour cet enseignant une façon régulière de procéder, l'incite à améliorer son enseignement. Il est surprenant de constater qu'il s'agit du seul enseignant du corpus qui croit que les opinions et commentaires de ses élèves peuvent l'aider à améliorer son enseignement. Les enseignants n'accepteraient-ils que leur propre auto-critique, leur unique remise en question? Seraient-ils allergiques à toute critique extérieure, et surtout à celles qui proviennent de leurs élèves? Par extension, nous croyons que les commentaires, critiques et souhaits des élèves eu égard à la façon dont ils aimeraient voir l'enseignement représentent, pour l'enseignant, une chance inestimable d'améliorer son enseignement et de créer de nouvelles méthodes, de développer des «habitus», de construire de nouveaux savoirs (Tardif, 1993a). Mais la consultation et l'écoute des élèves, véritables sources du savoir d'expérience, sont tout à fait impopulaires auprès de la majorité des membres de notre corpus. Voilà le constat flagrant d'une inquiétude majeure.

4.5 LE SAVOIR D'EXPÉRIENCE

4.5.1 Résumé du contenu thématique

Ce quatrième thème discursif de notre description expose d'abord les définitions que donnent les enseignants du savoir d'expérience. Nous avons obtenu des réponses diver-

sifiées, les enseignants du corpus considérant le savoir d'expérience comme «un guide à l'enseignement», «des connaissances et attitudes utiles à l'enseignement», «un savoir mémorisé», «un savoir pratique», «un savoir personnel», «un gage d'efficacité», «des idées et représentations de ce qu'est l'enseignement et qui aident à comprendre la pratique et à la rendre plus efficace». Le savoir d'expérience est aussi défini comme un ensemble de «trucs» et de «façons de se comporter». Ces propos rejoignent en partie les définitions théoriques données par Tardif, Lessard et Lahaye (1990), Tardif (1993b), Raymond (1993). Ils rejoignent également la définition du savoir professionnel présentée par Schön (1994) dans notre deuxième chapitre.

À ce sous-thème se greffent les sources du savoir d'expérience. Même si ces sources sont facilement identifiables dans la première partie des récits des enseignants, force est de constater que les enseignants sont peu bavards lorsqu'on leur demande directement d'où provient leur savoir d'expérience. Quelques éléments de réponse diversifiés ont malgré tout été obtenus. Les enseignants estiment que leur savoir d'expérience provient de leur vécu, du quotidien, de la classe, des collègues, de leurs réflexions et, évidemment, de leur expérience. Cependant, malgré cette nomenclature, les enseignants ne fournissent aucune explication supplémentaire à leurs propos.

Quelques unes de ces explications sont présentes dans le sous-thème suivant qui comprend les réponses des enseignants eu égard à la question «Comment avez-vous construit, développé, votre savoir d'expérience?» Au total, les enseignants font mention de 8 stratégies ou moments, grâce auxquelles ou pendant lesquels, ils ont construit leur savoir d'expérience. Cependant, les enseignants ne font aucune distinction entre l'endroit où s'est construit le savoir d'expérience et la façon dont il a été construit. Ils semblent expliquer la construction par le moment pendant lequel elle s'est effectuée. Nous n'avons

nullement modifié ou reclassé leurs propos puisque notre intention de recherche est justement d'analyser comment les enseignants disent avoir construit leur savoir d'expérience. Cela, en considérant leur incompréhension autant que leur compréhension. Dans ce sous-thème de la construction du savoir d'expérience, nous remarquons que les enseignants affirment avoir surtout construit ce savoir en «consultant les collègues» (25 références), en «réfléchissant à leur pratique» (24 références) et en «enseignant» (22 références). «L'utilisation des expériences de vie» (11 références), «les cours de perfectionnement ou formation continue» (3 références) et «la recherche personnelle» (2 références) ont aussi été mentionnés comme «outils» (?) de construction. Il en va de même du fait de se «remémorer ses souvenirs d'élève, d'étudiant» (1 référence) et de «stagiaire» (1 référence).

Enfin, le thème du savoir d'expérience comprend aussi les opinions des enseignants eu égard aux expériences de vie les plus utiles dans leur pratique et eu égard à la question suivante: où et comment avez-vous appris votre métier? Quant aux expériences de vie les plus utiles, les enseignants affirment que ce sont l'expérience scolaire et de la vie entière qui sont les plus utiles dans leur pratique. L'expérience acquise pendant un emploi occupé antérieurement est aussi mentionnée, tout comme les stages, l'enseignement des parents et l'implication au sein d'organismes communautaires ou artistiques. Nous verrons que ces expériences ont toutes, à des degrés divers, contribué à la construction du savoir d'expérience et ce, en tant que sources. Enfin, les enseignants affirment avoir appris leur métier par la pratique, les stages, grâce au contact des anciens professeurs, avant le baccalauréat et au cours de la vie entière, pendant la formation et le perfectionnement. Des idées contradictoires certes. Voyons plus en détail la description de ce thème du savoir d'expérience.

4.5.2 Qu'est-ce pour vous que le savoir d'expérience?

Les réponses à ces questions sont si diverses et personnelles que nous ne pouvons prétendre à quelque généralisation que ce soit. Les enseignants perçoivent le savoir d'expérience comme un guide à l'enseignement, des connaissances et attitudes utiles à l'enseignement, un savoir mémorisé, un savoir pratique et personnel, un gage d'efficacité, une façon de se comporter, des «trucs» et, finalement, des idées et représentations de ce qu'est l'enseignement et qui aident à comprendre la pratique, à la rendre plus efficace et à l'améliorer. Trois enseignants sur quatre affirment le caractère utile du savoir d'expérience pour l'enseignement:

Le savoir d'expérience, le mien, c'est tout ce qui m'aide dans mon action, ce sont mes «trucs». C'est ce que je développe pour éviter d'enseigner comme mes mauvais professeurs m'ont enseigné. (E1).

Il comprend toutes les connaissances utiles à l'enseignement que la vie t'apporte chaque jour. Le savoir d'expérience, c'est ce qui guide ton enseignement chaque jour. (E2).

Un savoir d'expérience, c'est ce qui me permet d'être efficace, de gagner du temps. (E3).

Les précédentes définitions du savoir d'expérience, vu comme un guide pour l'action, rejoignent la définition de Tardif, Lessard et Lahaye (1990) qui parlent d'un ensemble de «représentations à partir desquelles les enseignants interprètent, comprennent et orientent leur métier et leur pratique quotidienne dans toutes ses dimensions.» (p.892). Les trois enseignants définissent aussi le savoir d'expérience en parlant de «trucs», d'attitudes, d'idées, de représentations, de connaissances, d'aptitudes à régler les problèmes, de façons de se comporter. Ils indiquent:

Je pense que le savoir d'expérience ce n'est pas seulement des «trucs», c'est aussi des idées et des représentations de ce qu'est l'enseignement qui m'aident à com-

prendre ma pratique, à la rendre efficace et à l'améliorer. Être un enseignant expérimenté c'est pour moi être capable de résoudre chaque problème immédiatement en utilisant ce que l'expérience m'a permis d'apprendre à utiliser. (E1).

Mon savoir d'expérience comprend toutes les attitudes que je manifeste en classe et qui ont été testées avec de bons résultats. [...] Mon vrai savoir d'expérience, c'est ma façon de me comporter et de régler les problèmes rencontrés en classe. (E3).

Si je devais choisir deux mots pour définir le savoir d'expérience, je dirais «attitude» et «connaissance». (E4).

Ces définitions correspondent également aux propos de Tardif, Lessard et Lahaye (1990) pour qui le savoir d'expérience est la capacité de se comporter en sujet, en acteur et d'être une personne en interaction avec d'autres personnes. Les enseignants considèrent aussi le savoir d'expérience comme un ensemble de «trucs», pendant que Tardif *et al.* précisent que l'expérience offre à l'enseignant des «habitus» qui lui permettent de faire face aux contraintes du métier. Ce sont ces «habitus» qui se fixent en style d'enseignement, en «trucs» de métier, en savoir-être et en savoir-faire personnels. Cette dimension personnelle du savoir d'expérience est d'ailleurs évoquée par deux enseignants. Ces enseignants avancent:

Le savoir d'expérience m'a amenée à être plus créative, il est personnel. (E2).

Un savoir d'expérience, c'est un savoir personnel pratique que je construis de différentes façons au gré du temps. (E4).

Une seule enseignante fait référence à un savoir mémorisé et argue, inconsiderément, que le fait d'utiliser son expérience pour acquérir un savoir engendre nécessairement un savoir d'expérience:

Je pense que la connaissance de ma matière est un savoir mémorisé grâce à l'expérience, cela peut donc être un savoir d'expérience. (E3).

Nous croyons que cette définition, quoique fallacieuse, est plus près de ce que Legendre (1993, p.1134) appelle le «savoir», c'est-à-dire «l'ensemble des connaissances approfondies acquises par un individu, grâce à l'étude et à l'expérience.» Un autre enseignant définit son savoir d'expérience en fonction de ses années de pratique:

Mon savoir d'expérience, ce sont mes plus de 34 années d'existence au cours desquelles j'ai eu toutes sortes d'expériences. Ce sont ces 34 années que j'ai dans la tête, que je me suis appropriées et que j'ai adaptées à mon enseignement, ce qui fut facile puisque je suis la même personne à l'école que dans la vie de tous les jours. (E4).

Cette définition s'avère intéressante en ce qui nous concerne. En effet, elle réaffirme l'importance du vécu dans la pratique de l'enseignement et, ce faisant, elle confirme à nouveau l'importance du vécu comme source du savoir d'expérience. Ces idées de «vécu» et de «pratique» sont également incluses dans la définition du savoir d'expérience formulée par un autre enseignant. Selon cet enseignant, le savoir d'expérience a deux sources, qui correspondent respectivement aux sources consacrées par Tardif *et al.* (1990) et par Schön (1994):

Le savoir d'expérience, c'est enfin ce que m'enseigne ma pratique, ce sont les trucs et les manières de faire que ma pratique et mes réflexions m'enseignent. (E1).

Toujours eu égard aux sources du savoir d'expérience, deux autres enseignants nous ont entretenu de leur provenance respective. Ici aussi, les éléments de réponse sont diversifiés. Le savoir d'expérience proviendrait de la vie, du quotidien, de la classe, des réflexions, des échanges avec des collègues et de l'expérience, évidemment. Aucune précision n'est toutefois fournie par les enseignants à cet égard. En fait, nous n'avons obtenu que très peu d'informations «directes» concernant les sources du savoir d'expérience.

Deux enseignants tranchent, malgré tout, que le savoir d'expérience prend sa source partout sauf à l'université:

C'est tout le savoir qu'on acquiert au cours d'une vie, et pas seulement en classe. C'est ce savoir qui vient de partout, sauf de l'université. (E1).

Le savoir d'expérience s'acquiert tout au long de la carrière, pendant la pratique et en dehors de celle-ci. (E2).

Ces propos (de E1) ne surprennent nullement si l'on considère que, comme nous l'avons déjà explicité, l'université ne semble avoir que très peu contribué à la construction du savoir d'expérience (selon les enseignants rencontrés). L'écart entre formation théorique et pratique enseignante est encore une fois réaffirmé. Cependant, à l'analyse des propos de E1 on constate qu'il admet que le savoir d'expérience puisse venir de partout. Ce partout peut signifier que le savoir d'expérience aurait comme sources générales le vécu et l'expérience personnelle antérieure et actuelle, la pratique quotidienne et l'expérience acquise en travaillant avec les pairs (Tardif *et al.*, 1990).

L'autre enseignante, quant à elle, est beaucoup plus précise et affirme avoir acquis son savoir d'expérience dans et en dehors de la pratique et ce, tout au long de sa carrière. Cette pratique, et cette carrière, correspondent respectivement à deux sources du savoir d'expérience évoquées par Tardif, Lessard et Lahaye (1990): la pratique quotidienne (qui comprend le rapport aux élèves en situation d'enseignement, la gestion de la classe et la planification de l'enseignement) et l'expérience personnelle antérieure et actuelle (qui comprend l'expérience en cours de carrière liée au vécu). Voilà pour les sources du savoir d'expérience. Ces sources participent certes à la construction du savoir d'expérience. Mais comment s'effectue cette construction, selon le point de vue des enseignants? Le prochain sous-thème propose des éléments de réponse à cette interrogation.

4.5.3 La construction du savoir d'expérience

Même si nous avons demandé aux enseignants «comment avez-vous développé, construit, votre savoir d'expérience?», nous avons remarqué, à la lecture des récits, qu'aucun d'entre eux ne fait la distinction entre la situation pendant laquelle se serait construit son savoir d'expérience et la façon dont il a pu être construit. Une absence de distinction à ce point radicale que, pour les enseignants, sources et façons ne partagent plus qu'un seul sens. L'entière confusion des termes «moment», «stratégie» et/ou «méthode» s'accompagne de la grande difficulté qu'éprouvent les enseignants à expliquer comment ils ont construit leur savoir d'expérience. On remarque cependant quelques tentatives d'explication que nous nous devons d'exposer en respectant la confusion des répondants, car c'est leur point de vue qui nous intéresse, avec sa logique et ses distorsions. Globalement, un enseignant dit avoir fait appel à 7 «stratégies» ou «moments» pour construire son savoir d'expérience. Deux autres en énumèrent 5, alors que le quatrième dit avoir fait appel à seulement 3 «stratégies». Cependant, tous les enseignants reconnaissent, à des degrés divers, avoir construit leur savoir d'expérience en enseignant, en réfléchissant à leur pratique et en consultant des collègues. Nous avons inclu, ci-après, un résumé sommaire, qualitatif et quantitatif, qui illustre comment les enseignants disent avoir construit leur savoir d'expérience (le nombre total de références pour chaque «stratégie», et le nombre de références faites par chacun des enseignants, sont indiqués entre parenthèses).

LES ENSEIGNANTS DISENT AVOIR CONSTRUIT LEUR SAVOIR D'EXPÉRIENCE:

En consultant les collègues

(25 réf.: E1: 7 réf.; E2: 14 réf.; E3: 2 réf.; E4: 2 réf.)

En réfléchissant à leur pratique

(24 réf.: E1: 8 réf.; E2: 4 réf.; E3: 3 réf.; E4: 9 réf.)

En enseignant

(22 réf.: E1: 8 réf.; E2: 3 réf.; E3: 5 réf.; E4: 6 réf.)

En utilisant leurs expériences de vie

(11 réf.: E1: 8 réf.; E2: 3 réf.)

En assistant à des stages de perfectionnement

(3 réf.: E1: 1 réf.; E2: 1 réf.; E3: 1 réf.)

En faisant de la recherche, en consultant le matériel proposé

(4 réf.: E2: 4 réf.)

En se remémorant les souvenirs d'écopier, d'élève et d'étudiant

(1 réf.: E1: 1 réf.)

En se remémorant les souvenirs de stagiaire

(1 réf.: E1: 1 réf.)

Il semble, à l'analyse de ces réponses, que c'est surtout en consultant leurs collègues (25 références), en réfléchissant à leur pratique (24 références) et en enseignant (22 références) que les enseignants disent avoir construit leur savoir d'expérience. L'utilisation des expériences de vie dans la construction du savoir d'expérience (11 références) semble aussi être d'une certaine importance pour les enseignants. Quant aux souvenirs d'écopier, d'élève et d'étudiant, aux souvenirs de stagiaire, aux stages de perfectionnement et à la recherche faite par les enseignants, leur importance est moindre. Il sera intéressant de constater, dans le sous-thème suivant, que même si plusieurs enseignants disent avoir véritablement appris leur métier pendant les stages, un seul affirme que le stage fut utile pour construire son savoir d'expérience. Nous tenterons d'expliquer cette contradiction. Nous reprenons maintenant une à une les réponses des enseignants rela-

tives à la question «Comment avez-vous construit votre savoir d'expérience?». Il est à noter que même si cette question fut posée directement lors des entretiens, des éléments de réponse furent également retrouvés ailleurs dans les récits. Les pages qui suivent synthétisent tous ces éléments.

4.5.3.1 En consultant les collègues (ou un proche) enseignants

La consultation des collègues (ou d'une épouse enseignante) représente donc la «méthode» de construction du savoir d'expérience privilégiée par les quatre enseignants rencontrés (25 références au total). Il semble que la collégialité ait un rôle primordial à jouer pour ces enseignants. À cet égard, deux enseignants sont certes ceux pour qui la collégialité a joué le plus grand rôle (à elle seule, E2 a offert 14 références eu égard à la collégialité):

J'ai développé beaucoup d'habiletés. Ces habiletés venaient aussi du travail en équipe effectué par les personnes intéressées par le dossier. On se rencontrait et on cherchait des moyens d'aller récupérer des enfants qui n'étaient pas intéressés, de leur proposer des choses intéressantes. L'autre femme qui travaillait avec moi en adaptation scolaire [...] était une ressource formidable. [...] Quant j'avais une décision à prendre concernant les enfants en difficulté, j'allais toujours lui demander conseil. Il fallait que je sache ce qu'elle en pensait. Il y a toujours eu des gens que je consultais, qui étaient mes personnes-ressources. Dans ton bureau, tu fais beaucoup de travail de recherche mais il faut que tu consultes pour savoir si ça colle à la réalité. Ça évite de se faire dire qu'on est débranchée. Le savoir d'expérience, il faut partager des idées pour le construire. Après le travail, on allait prendre un Coke ensemble. Nous étions quatre professeurs. On parlait d'école, des «trucs» qu'on avait trouvés et utilisés. On échangeait des idées, des façons de faire nouvelles. (E2).

Un autre répondant abonde dans le même sens tout en parlant de l'influence de son épouse enseignante. Il fournit un exemple de construction d'un savoir d'expérience:

Lorsque je rencontrais un problème, j'en parlais avec mon épouse et on essayait de trouver des solutions. Je le développe (le savoir d'expérience) en consultant mes

collègues, mon épouse. Les collègues parlent aussi toujours de leurs cas et on s'entraide et trouve des «trucs» ensemble.

J'avais tendance à m'emporter rapidement en classe, j'en ai parlé avec une enseignante collègue qui m'a expliqué quelques techniques de respiration à utiliser et m'a fait comprendre que plus je restais calme, plus les élèves restaient calmes. Pour moi qui croyait qu'un ton élevé ramenait le calme, ce fut une découverte surprenante. J'ai essayé la technique, j'ai adopté le ton idéal et c'est fou comme ça fonctionne bien.

Mon savoir d'expérience, je l'ai acquis en écoutant les autres enseignants raconter leur expérience, en écoutant l'expérience de mon épouse. Les «trucs» et habitudes que j'utilise dans ma pratique ont été construits au contact des autres professeurs. (E1).

Les deux autres répondants, quoique plutôt concis, exposent aussi l'importance de la collégialité dans la construction de leur savoir d'expérience:

J'ai construit mes trucs et habiletés moi-même, ou au contact des autres. Les professeurs travaillent beaucoup en équipe et échangent certaines choses, des «trucs». (E3).

Parfois c'est un autre professeur qui vous fait découvrir quelque chose. C'est comme ça qu'on développe des «trucs» qui fonctionnent bien. On échange des «trucs» tout en étant très fier de voir que tous les professeurs les utilisent. (E4).

Cette collégialité ou, dit autrement, cette expérience acquise en travaillant avec les pairs, considérée comme une source du savoir d'expérience par Tardif, Lessard et Lahaye (1990), représente pour les enseignants une façon de construire ce savoir. C'est comme si le seul fait d'échanger des idées et des «trucs» correspondait à l'appropriation, à l'actualisation et à la construction automatiques d'un savoir d'expérience. Les enseignants parlent comme si l'expérimentation en classe ne jouait pas dans la construction du savoir d'expérience. Nous croyons que ces échanges entre enseignants, cette collégialité, sont certes porteurs de savoirs mais qu'ils ne dispensent pas l'enseignant d'une réflexion réalisée hors classe et/ou en classe afin d'actualiser, de s'approprier et de construire son savoir d'expérience.

De surcroît, lorsque E1 et E2 affirment que la construction du savoir d'expérience s'effectue grâce au partage de ce savoir avec les collègues et grâce à la consultation avec ces mêmes collègues, nous pouvons dire que cela n'est que partiellement vrai. Le savoir d'expérience ne peut se construire qu'en échangeant des «trucs», car ce serait là une pure imitation obtenue sans aucun recours à l'expérience personnelle ou professionnelle du praticien. Les relations et échanges avec les pairs sont des sources du savoir d'expérience. Mais leur importance ne s'arrête pas là. En effet, selon Tardif *et al.* (1990), c'est dans le cadre de ces relations avec les pairs que les enseignants prennent conscience de leur propre savoir d'expérience, en ce sens qu'ils doivent le transmettre et l'objectiver en partie, soit pour eux-mêmes, soit pour leurs collègues. La collégialité permet à l'enseignant de faire une prise de conscience sur son savoir d'expérience, en même temps qu'elle lui permet de le transmettre et de se faire transmettre de nouveaux savoirs, savoirs qui ne peuvent être considérés comme construits tant qu'une expérimentation n'aura pas été faite par l'enseignant.

4.5.3.2 En réfléchissant à leur pratique

En ce qui a trait à la construction du savoir d'expérience effectuée grâce à la réflexion sur la pratique (24 références comparativement à 25 pour la collégialité), cette «méthode» se retrouve également dans les quatre récits du corpus:

J'arrivais chez moi et je réfléchissais à ma journée et aux problèmes rencontrés. Chaque jour, après ma journée en classe, je découvre de nouveaux trucs selon les problèmes que je rencontre ou que j'ai rencontrés. Chaque fois que je sors de l'école, je me donne une heure pour repenser à ma journée, à ce que j'ai fait, à quelque chose que je pourrais essayer le lendemain, etc. Après, je n'y pense plus jusqu'au lendemain. Pendant ma réflexion, j'essaie de trouver des solutions pour régler un problème avec un élève qui a eu un drôle de comportement, par exemple. Mon savoir d'expérience, je le développe en repensant à ce que je fais en classe. (E1).

Souvent, j'essayais de résoudre ou de trouver une solution à un problème en y pensant chez moi. Nous avons développé des stratégies qui sont pratiques mais impossibles à expliquer en théorie. Ce sont plus des attitudes que d'autres choses. On les a construites en réfléchissant chacun de son côté à sa journée de travail et aux problèmes rencontrés. (E2).

Les réponses des deux autres enseignants (E3 et E4) montrent aussi l'importance de la réflexion dans la construction de leur savoir d'expérience respectif. Toutefois, les deux enseignants précisent davantage le contenu de cette réflexion et parlent également d'une réflexion en classe, «en cours d'action», pour utiliser la notion de Schön (1994). Ils semblent aussi considérer «l'expérimentation en classe» comme étant le complément de la «réflexion» dans la construction du savoir d'expérience:

Je me remémorais ce que j'avais déjà fait il y a quelques années, ce que je faisais chaque jour, ce que mes collègues faisaient, ce qui avait déjà marché et échoué, ce que je connaissais des différentes approches dont on parlait mes collègues et moi. J'essayais de trouver quelque chose de nouveau, une sorte de mélange de différents «trucs». J'allais l'expérimenter en classe. Au cours de l'expérimentation, je réalisais parfois que ça ne marchait qu'un peu. J'essayais donc de tenir mes élèves occupés pour en profiter pour réfléchir. Soudain, il me venait une idée, je modifiais quelque peu l'approche que j'avais décidé d'utiliser et ça marchait. Parfois, ça ne marchait pas du tout. Je reprenais la même procédure de réflexion. Et je trouvais quelque chose d'autre. Mais comme je vous l'ai dit, il y a des fois où j'ai créé un nouveau «truc» en enseignant sans même comprendre comment je l'avais créé. (E3).

Je réfléchissais là-dessus chez moi avant d'expérimenter et je définissais ma méthode d'expérimentation. Je développais aussi des «trucs» lorsque je rencontrais un problème que je n'arrivais pas à résoudre. J'arrivais chez moi et tentais de comprendre ce qui n'allait pas avec un élève, par exemple. Je pensais à tous les trucs que je connais et qui n'avaient pas marché pour comprendre le pourquoi. Ensuite, j'essayais de penser à ce que je connaissais mais n'avais pas essayé. Je trouvais la solution temporaire que je croyais efficace. Je l'expérimentais avec le cas problème. L'important pour un professeur qui veut trouver de nouveaux trucs, de nouvelles méthodes, c'est de réfléchir en classe et lorsqu'il se retrouve chez soi et d'essayer de comprendre les pourquoi et de trouver les comment. La réflexion permet de trouver et de préparer une stratégie. On crée aussi de nouveaux «trucs» lorsqu'on réfléchit en enseignant. C'est tout à fait possible. Lorsque j'enseigne, je m'arrête souvent 15 à 30 secondes pour mieux comprendre et essayer de trouver une solution à un problème, de trouver une façon de rendre mon enseignement plus intéressant. On trouve en réfléchissant tout en enseignant. (E4).

Dans leur processus de réflexion, ces deux enseignants semblent avoir réfléchi à ce qu'ils «savaient», à ce qu'ils avaient déjà fait ou déjà vu faire, afin de développer une méthode pour résoudre un problème en classe. L'aspect «savoir» nous fait penser que nous pouvons être ici en présence de ce que Tardif (1993a) appelle une retraduction de la formation antérieure et son réajustement au métier («j'essayais de penser à ce que je connaissais»). Ces propos (de E3 et E4) rejoignent également la conception de Schön (1994) qui prétend que le praticien construirait son savoir en effectuant une recherche, appelée «démarche réflexive», que lui inspire son agir professionnel. Pendant leur processus de réflexion, les deux enseignants semblent définir toute nouvelle situation relativement à ses similitudes et différences par rapport à l'expérience déjà vécue. Nous pouvons affirmer qu'ils y parviennent en puisant dans leur répertoire passé des exemples, images et compréhensions de situations problématiques variées, tel que le souligne Holborn (1992) dans son application de la démarche réflexive à l'éducation.

De plus, lorsque les deux enseignants affirment avoir expérimenté une méthode qui s'est avérée inefficace et avoir dû réfléchir en enseignant pour trouver une solution, ils effectuent un processus qui est en lien direct avec les propos de Schön (1994, p.15), en ce sens que les praticiens élaboreraient leur savoir au moment où, dans le feu de l'action, ils sont amenés à réfléchir et à prendre rapidement des décisions pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent quotidiennement. De surcroît, cela rejoint parfaitement les propos de Tardif (1993a) selon lequel les contraintes intrinsèques à la démarche éducative sont formatrices car elles seules permettent à l'enseignant de développer des «habitus» qui lui permettront de faire face aux impondérables du métier.

En somme, ces enseignants ont développé leur savoir d'expérience en effectuant quatre étapes: ils ont d'abord prêté attention à un événement problématique en classe et à

leur expérience respective, puis ils ont réfléchi à leurs connaissances et aux modèles qu'ils ont acquis par eux-même ou grâce à d'autres personnes; ils ont ensuite poursuivi leur réflexion pour formuler une stratégie qui pouvait les guider et les aider dans la résolution du problème et, finalement, ils ont expérimenté cette stratégie. Lorsque cette stratégie n'a pas fonctionné, ils ont dû reprendre la démarche précédemment explicitée. La façon de faire de E3 et E4 correspond en tous points au processus cyclique de la démarche réflexive de Schön (1994), adaptée à l'enseignement par Holborn (1992). De plus, E3 mentionne que lorsque confronté à un problème en classe, il a, parfois, crée un nouveau «truc» en enseignant sans même comprendre comment il avait pu en arriver là. Il semble y avoir eu une improvisation inconsciente de réponses dans une situation non familière. Holborn (1992) souligne que ce sont ces réponses inconscientes, données par le praticien dans des situations problématiques, qui nous permettent d'observer cette sorte de pensée réflexive (pp.92-93).

4.5.3.3 En enseignant (ou par la pratique)

En plus de la consultation des collègues qui peut accompagner ou précéder l'utilisation de la «démarche réflexive» (Schön, 1994), la pratique en elle-même apparaît, pour les quatre enseignants rencontrés, d'une importance capitale dans la construction de leur savoir d'expérience (22 références). Chaque enseignant tente d'expliquer comment cette construction s'opère en pratique. Une répondante parle de recherche, d'expérimentation et d'ajustements pendant la pratique:

Le savoir d'expérience se construit par la pratique. Les élèves en difficulté, ceux qui ont vraiment besoin, quand tu cherches à résoudre leur problème, il faut expérimenter, te réajuster. Tu trouves des «trucs», tu développes des façons de faire pour aider les élèves en difficulté. (E2).

Nous retrouvons, dans la démarche de cette enseignante, deux processus: l'expérimentation et le réajustement. Est aussi présente la notion de recherche («tu cherches à résoudre un problème»). Nous croyons que cette façon de faire est elle aussi réflexive. Même si toutes les étapes que suit E2 ne sont pas toutes mentionnées explicitement, nous supposons qu'elle a suivi la démarche réflexive en son entier. Une nuance se doit d'être apportée: même si elle croit avoir construit son savoir d'expérience en enseignant, c'est plutôt l'utilisation de la démarche réflexive qui a permis à E2 de développer des façons de faire nouvelles. Deux autres enseignants ont aussi, dans une certaine mesure, exposé que des éléments déclencheurs et une expérimentation, en classe, peuvent favoriser la construction du savoir d'expérience:

Parfois c'est un élève qui vous fait découvrir quelque chose, parfois c'est une situation quotidienne ou nouvelle. C'est comme ça qu'on développe des «trucs» qui fonctionnent bien. Je les ai aussi développés par expérimentation. Par exemple, je prenais une méthode que ma mère utilisait avec moi ou une situation vécue lors d'une fin de semaine avec des amis et je l'expérimentais en classe. L'expérimentation me permettait de voir ce qui fonctionnait ou non et je créais de nouveaux «trucs», de nouvelles méthodes d'enseignement qui me sont propres. (E4).

Je développe mon savoir d'expérience en intervenant pour régler différents problèmes chaque jour. (E1).

Là encore la démarche de Schön est observable. Une nouveauté toutefois: le modèle que le praticien s'est remémoré au cours de la deuxième étape de la démarche réflexive fut soit celui que sa mère utilisait avec lui lorsqu'il était enfant, soit une situation vécue lors d'une fin de semaine avec des amis. Ici, c'est l'expérience familiale et l'expérience en cours de carrière liée au vécu qui, comme sources du savoir d'expérience (Tardif, Lessard et Lahaye; 1990) participent à la construction de ce savoir.

Rappelons donc qu'en général, les quatre enseignants disent avoir construit leur savoir d'expérience en consultant leurs collègues, en enseignant et en **réfléchissant à**

leur pratique. Dans une moindre mesure, deux enseignants affirment avoir aussi construit ce savoir en **réfléchissant au cours de leur pratique** (E3 et E4). Les réflexions en cours d'action et sur l'action sont également présentes dans les récits de tous les enseignants du corpus.

4.5.3.4 En utilisant ses expériences de vie

Si l'unanimité est atteinte eu égard aux trois moments susmentionnés de construction du savoir d'expérience, deux autres moments ou méthodes ont aussi été explicités par les enseignants, en l'occurrence l'utilisation des expériences de vie ainsi que le fait d'assister à des stages et à des cours de perfectionnement. En ce qui a trait à l'utilisation des expériences de vie dans la construction du savoir d'expérience, E1 y consacre 11 références alors que E2 en consacre 3. E1 se veut plus précis que E2 mais leurs propos convergent en laissant sous-entendre, entre autres, qu'ils auraient pu construire leur savoir d'expérience en prenant, dans la vie de tous les jours, tout ce qui peut être utile pour l'enseignement:

Je dirais que chaque jour de ma vie est une expérience de laquelle je peux tirer des informations valables pour ma pratique. Par exemple, aux informations hier, on parlait de l'utilisation de jeux vidéos pour l'apprentissage du vocabulaire et des couleurs. La semaine prochaine, j'amènerai un jeu vidéo en classe. En apportant quelques modifications personnelles selon mes valeurs et opinions, je tenterai l'expérience. Si ça marche, je poursuivrai avec cela. (E1).

Plus mon expérience s'accumulait, plus je développais mes propres façons de faire. L'expérience vient de la vie. Il s'agit de prendre ce qui est bon et de l'inclure dans ton enseignement, d'essayer en pratique ce que tu apprends par l'expérience et de ne garder que ce qui est bon pour ton enseignement et pour tes élèves. (E2).

Ici, et dans ces deux récits, rien n'indique qu'il y a eu une situation problématique qui a déclenché la construction d'un nouveau savoir. Il est évidemment question de

sources du savoir d'expérience (l'expérience personnelle antérieure et l'expérience en cours de carrière liée au vécu, selon Tardif *et al.*, 1990). Nous pouvons toutefois avancer, vu le contexte de ces citations, que les enseignants voulaient ou bien améliorer leur enseignement à l'aide de nouvelles méthodes qu'ils pourraient construire, ou bien se débarrasser d'une situation pédagogique qui ne progressait pas. Ces propos montrent que les enseignants ont voulu construire un nouveau savoir utile en puisant, dans leur répertoire passé (proche ou lointain), des exemples, des images, et des compréhensions qu'ils ont de situations problématiques très variées, ce qui est une caractéristique de la pratique réflexive selon Holborn (1992). Comme le souligne Schön (1994, p.177), «le répertoire passé du praticien comporte toute son expérience dans la mesure où celle-ci lui est accessible pour comprendre et agir.» Il y a donc ici un autre indice de la présence d'une démarche réflexive qui a concerne l'expérience personnelle antérieure et l'expérience en cours de carrière liée au vécu.

Proposant une brève définition de l'enseignant expérimenté, un enseignant interviewé expose également l'importance du bagage personnel, du quotidien, de l'intuition, des connaissances, de l'expérience personnelle et familiale et des contacts avec la famille dans la construction du savoir d'expérience. E1 propose une autre façon d'expliquer l'utilisation des expériences de vie dans la construction de son savoir d'expérience:

Un enseignant expérimenté est aussi celui qui se sert de son bagage et de toute situation pour créer de nouveaux moyens d'action. Je le développe, ce savoir d'expérience, avec mon intuition, mes connaissances, tout ce que mes expériences de vie m'ont donné finalement, en utilisant les savoirs que m'a transmis ma famille. Les «trucs», habitudes que j'utilise dans ma pratique ont été construits lorsque j'étais jeune, avec le contact de ma famille, en utilisant les savoirs que m'a transmis ma famille. (E1).

E1 laisse croire que ce qu'il utilise dans sa pratique fut entre autres construit lorsqu'il était jeune. Doit-on croire que des savoirs sur l'enseignement peuvent être construits avant même que l'enseignant ait débuté la pratique du métier? Peut-être que des attitudes et certaines aptitudes à l'enseignement ont pu être développées très tôt dans la vie d'un individu. Cependant, le savoir d'expérience, par définition, ne peut être développé qu'à partir de l'expérience en enseignement. Il faut noter que dans sa démarche réflexive de construction du savoir d'expérience, l'enseignant (E1) fait aussi appel à une autre source, à savoir: l'expérience familiale. Cependant, la construction du savoir d'expérience qui en découle dépend de la démarche de réflexion et d'expérimentation explicitée plus haut.

4.5.3.5 En assistant à des stages et à des cours de perfectionnement

Malgré leur très faible importance (1 référence faite par E1, E2 et E3), les stages ou cours de perfectionnement semblent avoir eu un impact sur la construction du savoir d'expérience. Alors que E1 et E3 se sont contentés de dire qu'ils avaient aussi acquis leur savoir d'expérience pendant leurs stages ou en assistant à des cours de perfectionnement, sans fournir de précisions, une autre enseignante y est allée d'une brève précision un peu plus limpide:

Le perfectionnement amène d'autres façons de faire. Tu te réajustes, les changements se font. (E2).

Les cours de perfectionnement sont ici une source du savoir d'expérience et non pas le lieu de sa construction. Ils ne peuvent être une façon de construire ce savoir puisque cette construction, on l'a vu, demande une réflexion et une expérimentation en classe. Cependant, ces savoirs acquis dans des activités de formation, en plus d'être des sources du savoir d'expérience, peuvent également interagir avec le savoir d'expérience déjà

construit. Ils peuvent donc modifier ces savoirs d'expérience, ce qui résulte en la création d'un savoir mi-nouveau, mi-ancien, qui nécessitera aussi une expérimentation. Malgré la démarche réflexive, qui semble être LA méthode de construction d'un savoir original, il ne faut pas esquiver l'examen de ce qui se passe dans ces activités de formation où des savoirs plus formalisés interagissent avec le savoir d'expérience issu de l'expérience personnelle (Raymond, 1993, 1996). Nous croyons que les savoirs issus des activités de formation sont des sources qui orientent la direction que prendra la démarche réflexive. À ce titre, leur importance dans la construction du savoir d'expérience doit être considéré comme plus probante que celle des autres sources.

Dans une moindre mesure, la recherche documentaire personnelle (et la consultation du matériel proposé), effectuée par l'enseignant dans le cadre de sa pratique, semble également être un moyen propice à la construction du savoir d'expérience. Une enseignante affirme y avoir eu recours:

Le savoir d'expérience se construit par la recherche. Ce que tu développes dans ta classe n'est pas suffisant pour avancer. Tu dois fouiller, te documenter, etc. (E2).

Cette recherche, qui semble pouvoir confirmer ou infirmer la pertinence d'un savoir selon E2, paraît être davantage un moment de la démarche réflexive qu'une source formelle du savoir d'expérience. Nous la considérons comme faisant partie de la réflexion sur l'action, une réflexion qui se fait hors classe et suit ou précède un événement. Nulle part Schön (1994), Holborn (1992), Tardif, Lessard et Lahaye (1990) ne traitent de cette recherche «documentaire» et de son impact sur la construction du savoir d'expérience. Nous pensons que cette recherche puisse faire partie de la «réflexion sur l'action» de l'enseignant car elle peut de plus susciter ou modifier une réflexion rétroactive sur des interventions que l'enseignant a déjà faites.

Même si les enseignants rencontrés ont laissé entendre, au cours du recueil de leurs récits, que les anciens professeurs les avaient influencés (et influencent encore certains) dans leur pratique, un seul affirme avoir construit son savoir d'expérience en se remémorant ses souvenirs d'écolier, d'élève et d'étudiant. Il affirme:

Mon savoir d'expérience, je l'ai acquis en me remémorant les méthodes de mes anciens professeurs, mes souvenirs d'écolier, d'élève, d'étudiant. (E1).

Nous présumons ici que ce rappel, ces souvenirs de méthodes d'anciens enseignants ne peuvent contribuer à la construction d'un savoir d'expérience que s'ils s'inscrivent dans une démarche réflexive complète. Il va de soi que le fait de se remémorer les méthodes de ses anciens professeurs et ses souvenirs d'écolier, d'élève et d'étudiant constitue une réflexion rétroactive sur des interventions qui ont été exécutées par d'autres (donc une réflexion sur l'action, réalisée hors classe). Cependant, nous ne pouvons déterminer si E1 appelle «construction d'un savoir d'expérience» le fait d'appliquer une méthode telle quelle après s'en être rappelé ou si, a contrario, son propos indique la présence d'une démarche réflexive complète. Nous avons toutefois un indice qui nous permet de croire à un début de démarche réflexive.

Il en va de même du fait de se remémorer ses souvenirs de stagiaire (une seule référence). Seul E1 affirme avoir utilisé cette «méthode» pour construire son savoir d'expérience, sans en dire davantage ni même fournir quelque début d'explication que ce soit. Nous pouvons supposer que les souvenirs de stagiaire remémorés par E1 constituent une réflexion de l'enseignant sur des situations qu'il a déjà rencontrées. Il y a donc là réflexion sur l'action (Schön, 1994). Nous ne pouvons que supposer que la réflexion sur l'action, deuxième niveau de la démarche réflexive après la réflexion en cours d'action, montre la présence d'une démarche réflexive chez E1. Or, nous pensons que les stages

pédagogiques, parce qu'ils comportent des situations réelles d'enseignement et s'étendent sur plusieurs semaines, peuvent constituer un moment de la vie d'un enseignant où des savoirs d'expérience se construisent. Si le savoir d'expérience se construit dans le cadre de l'expérience et de la pratique du métier (Tardif, 1993a; Tardif, Lessard et Lahaye, 1990; Raymond 1993; Holborn, Wideen et Andrews, 1992; Schön, 1994), il apparaît évident que les stages peuvent fournir eux aussi ces occasions de construction et ce, peu importe leur durée et contraintes. Le stage a donc un double rôle: il se veut source du savoir d'expérience et il peut de surcroît représenter, pour le stagiaire, l'occasion idéale pour commencer la construction de son savoir d'expérience. Cela nous amène au sous-thème relatif aux expériences de vie les plus utiles pour la pratique enseignante.

4.5.4 Expériences de vie les plus utiles dans la pratique enseignante

Ce sous-thème tente d'exposer comment la pratique enseignante peut s'alimenter des expériences vécues. Nous croyons que l'étude de ces expériences nous aidera à enrichir davantage les réponses déjà apportées à notre question de recherche.

4.5.4.1 L'expérience scolaire d'écuyer et d'élève, les souvenirs d'anciens enseignants et la vie entière

Eu égard aux expériences de vie les plus utiles dans la pratique enseignante, on remarque plusieurs contradictions du côté des enseignants. En effet, dans chaque récit l'enseignant affirme à deux ou trois reprises que tel ou tel moment représente l'expérience de vie la plus utile pour son enseignement. Malgré tout, nous pouvons percevoir des catégories de réponse qui reviennent souvent chez les enseignants. À la lecture de leurs récits, il semble que l'expérience d'écuyer, d'élève et d'étudiant, de même que l'expérience de la

vie entière soient les expériences de vie les plus utiles pour leur pratique. De fait, les contacts et l'influence que les anciens professeurs ont eu sur les interviewés au cours de leur passage sur les bancs d'école sont reconnues, par trois enseignants sur quatre, comme des expériences de vie extrêmement utiles pour l'enseignement. Deux d'entre eux sont particulièrement clairs à ce sujet:

Tout ce qui m'a été profitable quand j'ai commencé à enseigner c'est, en plus de ce que j'ai appris à l'école, toutes les expériences qu'on vivait avec les religieuses. (E2).

Certains de mes professeurs ont eu de l'influence sur moi. Ce que je n'ai pas aimé de mes anciens professeurs, je ne le fais pas, ce que j'ai aimé je le fais. Les souvenirs relatifs à la façon dont mes anciens professeurs enseignaient sont aussi utiles et me guident encore aujourd'hui. (E1).

Une autre enseignante parle clairement de trucs développés grâce à ses expériences d'élève et d'étudiante et à ses contacts avec ses professeurs:

Mes expériences avec mes professeurs ont été très utiles pour mon enseignement et elles le sont encore. Même les professeurs plates de l'université et du secondaire m'ont donné inconsciemment des trucs: ils m'ont montré ce qu'il ne fallait pas faire et, quelques fois, ce qui pouvait être efficace. (E4).

Il faut se garder de considérer les expériences vécues avec les anciens enseignants et les méthodes apprises de ceux-ci comme des savoirs d'expérience purs et ce, même si les enseignants soulignent qu'ils appliquent en classe certaines méthodes de leurs anciens enseignants. En effet, le savoir d'expérience, rappelons-le, est un «savoir actualisé, acquis et requis dans le cadre de la pratique du métier» (Tardif *et al.*, 1990), qui ne provient pas des institutions de formation mais se construit plutôt par chacun (Schön, 1994), qui a plusieurs sources mais ne peut se construire que par une expérimentation en classe. Nous ne sommes pas d'accord avec Schön (1994, p.13) lorsqu'il avance que la seule source du savoir d'expérience se trouve dans l'agir professionnel, car Tardif *et al.* ont démontré que

les sources du savoir d'expérience ne se limitent pas à des considérations uniquement professionnelles, elle sont beaucoup plus nombreuses (elles peuvent être retracées très loin dans le vécu d'un individu). Cependant, nous faisons nôtres les propos de Schön quand il affirme que la construction d'un savoir original passe par la réalisation d'une démarche réflexive. En l'occurrence, les souvenirs relatifs aux méthodes des anciens enseignants constituent une source qui, une fois partie intégrante d'une démarche réflexive chez l'enseignant, peut contribuer à la construction d'un savoir d'expérience.

Certes, l'expérience vécue avec les professeurs comme écolier, élève et étudiant semble être extrêmement utile dans la pratique des enseignants interviewés et elle peut contribuer de surcroît à la construction du savoir d'expérience. Cependant, en analysant les propos, on se rend compte que les expériences de la vie de tous les jours, le vécu professionnel et personnel, scolaire ou pas, furent ou sont tout aussi utiles dans la pratique des enseignants (dans celles de E1, E3 et E4 en tout cas). Les propos d'un enseignant expriment bien la tendance générale des réponses des enseignants:

C'est toute ma vie qui m'a aidé et m'aide dans mon enseignement. Je crois que chaque expérience de vie apporte quelque chose à un être humain et que ce dernier peut l'utiliser comme il l'entend dans toutes sortes d'occasions. La mort de quelqu'un peut vous aider à expliquer la mort à vos élèves, à mieux les comprendre lorsqu'une telle tragédie survient dans leur famille. Une fin de semaine avec des enfants peut aussi vous apprendre de nouvelles choses à leur sujet car ils sont souvent différents le week-end. Un souper entre amis peut vous apporter quelque chose d'utile pour votre enseignement, par rapport à la bonne conduite à table, par rapport à un fait d'actualité ou par rapport à un mauvais usage répandu de certains mots. La vie nous apprend chaque jour. C'est ce que je retiens de mes expériences de vie qui peuvent m'aider chaque jour. Tout professeur se doit de porter attention à son quotidien car il y puise de nombreuses idées utiles à l'enseignement et de nombreux trucs pédagogiques. (E4).

Ici, nous sommes plutôt en présence d'une transposition du quotidien dans la pratique. L'enseignant tire des exemples de son vécu et les intègre dans son enseignement.

Ces exemples renferment des connaissances de vie qui, une fois intégrées à la pratique ou à une démarche réflexive faite chez soi, peuvent participer inconsciemment ou non à un processus de réflexion et d'expérimentation plus large conduisant parfois au développement d'un savoir d'expérience. Ce savoir ne peut être confirmé et véritablement prétendre être construit, sans expérimentation. Une autre enseignante abonde dans le même sens et précise que ses expériences de vie ont pu conduire au développement souvent inconscient de qualités ou d'aptitudes:

Je pense qu'à toutes les différentes périodes de ma vie j'ai acquis des connaissances et des qualités qui font de moi une bonne enseignante. Je continue de croire que la faculté de guider les jeunes dans un apprentissage ne s'enseigne pas, ne se montre pas. Je pense que c'est une qualité ou une aptitude qui se développe au cours de notre existence sans nécessairement le savoir ou s'en rendre compte. (E3).

Là encore, ces idées acquises hors classe demandent à être expérimentées avant qu'on puisse en faire des savoirs d'expérience. Elles ne sont pas, a priori, des savoirs d'expérience, mais elles pourraient participer à leur construction.

4.5.4.2 Emplois étudiants

On remarque que trois enseignants sur quatre considèrent que leurs emplois occupés en tant qu'étudiants furent tout aussi utiles pour leur enseignement. Un d'entre eux affirme:

J'ai enseigné le base-ball, cela a été utile pour mon enseignement. J'ai pu enseigner la discipline comme au base-ball. J'ai aussi été rédacteur pour une société de développement économique. J'ai donc pu aider mes élèves à rédiger des profils d'entreprises fictives qu'ils aimeraient créer. (E4).

Une autre répondante exprime, quant à elle, que le fait de travailler à la boutique de son père lui a permis de développer certaines habiletés quant à la gérance de son temps. Sans expliquer comment, elle ajoute toutefois que ces emplois à la boutique lui ont donné un sens de l'organisation et de la rigueur :

J'ai dû développer des habiletés quant à la gérance de mon temps. Quand on veut exercer un métier dans la vie, c'est primordial de savoir gérer son temps, de savoir organiser son horaire quotidien si on veut obtenir de bons résultats. Ces emplois à la boutique de mon père m'ont donné un sens de l'organisation et de la rigueur qui vont me suivre toute ma vie. (E3).

Un dernier répondant résume bien l'importance de son expérience de journaliste pour son enseignement:

J'ai été journaliste pendant deux ans, ce qui a développé mon goût pour la curiosité et mon attention envers les paroles des autres. Mon esprit de synthèse a aussi été mis à profit. J'y ai acquis des «trucs», des habitudes, des façons de me comporter et de réagir que j'ai pu transposer à l'enseignement. Cet emploi m'a aidé à avoir des contacts plus faciles et étroits avec les gens. Il m'a aidé à vulgariser, à synthétiser et à mieux comprendre le monde qui m'entoure, chose que je fais partager à mes élèves. Je fais un journal chaque année avec mes élèves. (E1).

Ces emplois ont certes permis aux enseignants de développer des savoirs d'expérience qui ont pu être transposés à l'enseignement. Cette transposition a cependant dû être suivie d'une première expérimentation en classe, expérimentation qui a confirmé ou infirmé sa pertinence. On constate donc que le savoir a pu être construit dans le cadre d'une autre pratique. Cependant, nous pensons que son application, dans la pratique enseignante, passe par des expérimentations et des ajustements qui font intervenir des processus de réflexion. C'est comme s'il y avait une autre construction qui se réalisait. Le savoir d'expérience de l'enseignant n'a donc pu être que partiellement construit dans le cadre d'emplois antérieurs. Bref, le vécu entier (E1, E3, E4), l'influence et le contact des professeurs (E1, E2, E4), de même que les emplois étudiants (E1, E3, E4) sont donc consi-

dérés, par trois enseignants sur quatre, comme des expériences de vie extrêmement utiles pour l'enseignement.

4.5.4.3 Les stages et l'enseignement des parents

Nous abordons maintenant les stages (E3, E4) et l'enseignement des parents (E1, E4), qui semblent aussi représenter des expériences de vie utiles pour l'enseignement des répondants. En ce qui a trait, d'une part, aux stages effectués pendant la formation universitaire, il semble qu'ils aient été considérés comme une expérience de vie utile pour l'enseignement par seulement deux enseignants sur quatre. Pour l'un d'eux, les stages lui ont apporté beaucoup dans sa relation avec les enfants:

J'ai pu échanger avec eux, les comprendre, comprendre l'enseignement, le vrai. C'était la première fois que j'avais des contacts avec des enfants au niveau professionnel en tant qu'adulte. (E3).

Un deuxième enseignant a aussi affirmé que les stages constituent une expérience utile pour son enseignement. Mais il n'a émis aucun autre commentaire à cet égard. D'autre part, il semble que les expériences vécues avec les parents furent et sont encore utiles dans l'enseignement de deux enseignants sur quatre (E1 et E4). Le second est particulièrement limpide à ce sujet. Nous le citerons longuement car l'exemple qu'il ajoute à son propos mérite d'être entendu:

La façon dont ma mère me faisait faire mes devoirs est aussi une expérience de vie qui m'aide dans mon enseignement. Elle avait tant de méthodes cette femme là. Par exemple, après avoir passé une demi-heure à étudier du par coeur, elle me disait d'aller écouter de la musique instrumentale pendant quinze minutes et de repenser à ce que j'avais lu et regardé dans mon livre. Puis, je retournais étudier pour une autre demi-heure. Vous n'avez pas idée du succès. J'utilise cette méthode en classe avec mes élèves avant un examen. (E4).

Le premier enseignant donne le même écho que son prédécesseur:

Il y a aussi la façon que ma mère utilisait pour me faire apprendre mes leçons qui m'est utile dans mon enseignement. (E1).

Nous croyons que les enseignants ont pu développer des savoirs d'expérience à partir des expériences vécues avec leur mère. Ces expériences sont donc des sources du savoir d'expérience, comme l'ont affirmé Tardif, Lessard et Lahaye (1990). La transposition complète, dans la pratique, d'un «truc» donné par un parent ne peut être vu comme une façon de construire un savoir d'expérience. Elle est certes un début de construction mais ne saurait être une totale construction sans l'apport de réflexions et d'ajustements à la pratique.

4.5.4.4 L'implication au sein d'organismes, troupes de théâtre

Enfin, il semble que les implications au sein d'organismes, de troupes de théâtre ou de mouvements locaux religieux aient également constitué, pour deux enseignants (E1 et E2), des expériences de vie utiles pour leur enseignement. Le premier estime que le fait d'avoir fait partie d'une troupe de théâtre lui a «donné de l'assurance» et qu'il peut désormais monter une pièce avec ses élèves «sans crainte aucune». Quant au second, son implication dans des regroupements parascolaires tels la Jeunesse étudiante catholique (JÉC) et les Enfants de Marie, de même que son implication au sein des Optimistes et autres groupes communautaires, ont constitué des expériences qui semblent l'avoir beaucoup aidée dans son enseignement. Nous croyons qu'il faille citer longuement le second enseignant (E2) car ses propos montrent bien l'importance qu'ont eu ses diverses implications sur son travail:

Tout ce qui m'a été profitable quand j'ai commencé à enseigner c'est, en plus de ce que j'ai appris à l'école, toutes les expériences qu'on vivait avec les religieuses. On faisait de la Jeunesse étudiante catholique, de la JÉC. Quand tu faisais de la JÉC, tu faisais du théâtre, de la musique, on lisait des adresses, on apprenait à bien lire, à faire des pauses de voix, on avait aussi des cercles de jeunes naturalistes. Notre français, on l'apprenait à l'école mais on l'apprenait aussi dans le cadre de ces activités. Nous étions amenées à écrire sans faute. On faisait corriger nos textes. Le parascolaire m'a apporté beaucoup. J'ai appris pendant six ans la musique, la dactylographie. À 18-19 ans, j'étais dans les Enfants de Marie. On avait des rencontres entre filles, des sujets d'étude, un conseil d'administration, on achetait des livres, on se prêtait des livres entre nous. Il ne fallait pas être mariée. Lorsque je suis arrivée en enseignement, j'ai toujours continué parallèlement de m'impliquer socialement. Il y a eu les Optimistes, et avant le Festival du Bleu et dans le dossier du Prix de la chanson pendant quatre ans. J'ai travaillé au niveau du dossier culturel et de la conception de l'album souvenir pour les activités entourant le centenaire de Mistassini. L'album-souvenir est enregistré à la bibliothèque nationale, c'est du très sérieux. J'ai fait aussi du travail au niveau de la paroisse, le dossier de l'initiation sacramentelle. Ensuite, j'ai fait partie de chorales. Je fais encore partie des Optimistes. Cette implication a joué sur mon enseignement en affectant positivement ma motivation. Ça me prenait cela. J'ai toujours pensé qu'il fallait parfois se retirer du milieu de l'enseignement pour faire autre chose. Les enseignants ont tendance à s'isoler dans l'enseignement. Comme on a beaucoup de compétences, on développe beaucoup de compétences en enseignement, des compétences au niveau de la langue, de la communication. On est donc beaucoup sollicité. De temps en temps il faut consacrer un peu de temps à des activités pour la collectivité. Les élèves peuvent voir en vous un modèle. (E2).

Les savoirs dont parle cette enseignante, et qui découlent de ses implications, sont des savoirs académiques ou disciplinaires et des savoir-être (Tardif *et al.*, 1990). Ces savoirs, connaissances ou attitudes ont certes eu des conséquences sur la personnalité de cette enseignante. Ils sont des sources du savoir d'expérience qui font partie de l'expérience personnelle actuelle et antérieure de l'enseignante (Tardif, *et al.*, 1990). En ce sens, ces savoirs ont façonné une attitude et une personnalité desquelles cette même enseignante s'est servie pour construire son savoir d'expérience et ce, dans une démarche réflexive (son récit illustre bien l'utilisation d'une démarche réflexive).

4.5.5 Où et comment les enseignants disent-ils avoir véritablement appris leur métier?

4.5.5.1 Par la pratique et les stages

Les enseignants ont tendance à se contredire eux-mêmes au sujet de cette question. De fait, dans chacun des récits on peut retrouver des phrases du genre: «c'est par la pratique que j'ai appris»; «j'ai appris à enseigner pendant mes stages»; «c'est ma vie qui m'a appris à enseigner». Nous avons donc déterminé lesquelles de ces phrases reviennent le plus souvent afin de trouver les tendances. Il appert que les enseignants (trois sur quatre: E1, E2 et E4) estiment avoir appris leur métier surtout par la pratique officielle. La moitié d'entre eux jugent que le stage a aussi influencé leur apprentissage du métier. L'un d'entre eux (E3) estime à deux reprises avoir appris son métier par la pratique et à trois reprises par les stages. C'est donc surtout par la pratique, mais également par les stages, que les enseignants disent avoir majoritairement appris leur métier. Un enseignant précise:

Je dois avouer que malgré toutes les connaissances qui m'ont été transmises, c'est le stage et la pratique qui m'ont appris à enseigner. C'est en enseignant que j'ai véritablement appris comment procéder, comment leur parler, comment régler les problèmes car tous les problèmes sont différents, comment gérer ma classe, mon temps. (E1).

Mais pour cet enseignant, il n'y a pas que la pratique et les stages qui lui aient permis d'apprendre à faire son métier. Dans une moindre mesure, il admet que certaines aptitudes furent acquises avant le baccalauréat et la pratique, d'autres tout au cours de sa vie. Une autre enseignante affirme aussi qu'elle a appris et apprendra son métier tout au long de sa vie:

Je peux vous dire que je n'ai pas fini d'apprendre et que j'apprendrai jusqu'à la fin de ma carrière. On apprend à faire ce métier tout au long de notre vie. (E3).

Tout comme le premier enseignant qui avance que les discussions avec d'autres professeurs, expérimentés ou pas, l'ont aussi aidé à apprendre ce métier, une autre répondante (E2) accorde une importance particulière à la collégialité et aux anciens professeurs comme sources d'apprentissage du métier. Cette répondante affirme avoir acquis la base de sa personnalité enseignante de ses anciens professeurs et collègues. Elle précise:

Mon attitude en classe et mes différents comportements, mes façons de discipliner les élèves, je les ai appris par moi-même et au contact des autres professeurs. Cependant, j'ai toujours conservé la base de ma personnalité enseignante que j'ai acquise de mes anciens professeurs et collègues. Quand tu travailles en collégialité, tu apprends. (E2).

Pour cette enseignante, les stages, à cause du stress qu'ils engendrent, ne semblent pas avoir eu un impact sur son apprentissage de l'enseignement:

On dirait que je n'ai appris à enseigner qu'une fois rendue en classe. J'ai eu des stages avant mais c'était tellement stressant que je ne crois pas avoir appris beaucoup pendant ceux-ci. C'est sur le tas qu'on apprend à se comporter, à réagir, à balancer les notes, à aller chercher un élève distrait. (E2).

Une autre répondante représente la seule enseignante qui ait priorisé le rôle des stages dans l'apprentissage du métier au détriment de la pratique. Elle avance:

J'ai participé à trois stages de formation durant mes études universitaires. C'est là que j'ai appris à enseigner. (E3).

Dans une moindre mesure, E2 est la seule enseignante qui prétend que la formation et le perfectionnement ont pu jouer un certain rôle dans son apprentissage du métier. Même si, à son dire, c'est surtout par soi-même et par la pratique qu'on apprend le métier, cette enseignante n'hésite pas à avancer que «la formation de base t'aide», que ses cours l'ont «aidée en ce qui concerne la planification des leçons» et que «lorsque tu te perfectionnes, tu apprends».

Somme toute, la pratique demeure le lieu d'apprentissage privilégié des enseignants, suivie de près par les stages (qui sont aussi des moments de pratique). Cela donne un argument additionnel à la croyance selon laquelle les enseignants apprendraient (en grande partie) leur métier sur le tas. Mais cette forme d'apprentissage contribue-t-elle à assurer la compétence totale de ces enseignants? Ne devrions-nous pas aussi soulever la question suivante: quels sont, pour les enseignants, les critères de compétence à partir desquels ils peuvent juger leur compétence et celle de leurs pairs? De surcroît, ne faudrait-il pas également demander aux enseignants s'ils se considèrent compétents? C'est ce que propose la partie qui suit. Nous croyons que le fait de connaître les opinions des répondants eu égard aux «qualités que possède un bon enseignant» nous permettra de mieux cerner leur perception de la compétence professionnelle. Cette perception fait partie des «croyances et valeurs» de l'enseignant qui, nous l'avons déjà exposé, ont une influence considérable sur la construction de son savoir d'expérience. Il en va de même de la conception de soi qu'exprime chaque enseignant. Cette dernière raison explique pourquoi nous avons demandé aux quatre enseignants s'ils se considèrent comme des «bons enseignants».

4.6 CONCEPTIONS DU BON ENSEIGNANT ET AUTO-ÉVALUATION

4.6.1 Qualités que possède un/e bon/ne enseignant/e

Voici le sommaire des réponses données à la question «Quelles qualités doit posséder un/e bon/ne enseignant/e?»

Réponses	Enseignant/s
Sait se faire comprendre (capacité de vulgarisation, d'explication)	E1, E4
Sait ramener les élèves égarés	E1, E3
Sait gérer sa classe	E1, E3
Intègre à sa pratique des éléments nouveaux	E1
Créativité	E1
Empathie	E1, E4
Sait se rendre intéressant	E1, E3, E4
Motive les élèves	E2
Donne son opinion	E1
Parle de son vécu	E1
Aime communiquer	E2
Être lui-même un bon étudiant	E1
Bonne culture générale	E1, E4
Maîtrise sa matière	E1
Curiosité intellectuelle (recherche)	E1, E4
Français impeccable	E1, E4
Est un artiste	E1
Connaît la réalité que vivront ses élèves	E1
Amour des enfants	E2, E4
Patience	E4
Rigueur, souci du travail bien fait	E3
Sait écouter	E3
L'expérience	E3
Sait reconnaître ses erreurs	E3
Accepte les conseils des autres	E3
Réfléchit à son enseignement	E3
Recherche la perfection	E4
Apporte des changements réguliers dans son enseignement	E4

On le constate, les qualités requises pour être un bon enseignant sont nombreuses (28). Seulement une de ces qualités fut nommée par trois enseignants («Sait se rendre intéressant»), alors que 8 furent nommées par deux enseignants («Savoir se faire comprendre», «Sait ramener les élèves égarés», «Sait gérer sa classe», «Fait montre d'empathie», «Possède une bonne culture générale», «Démontre une curiosité intellectuelle», «Possède un français impeccable», «Démontre un amour des enfants»). Chacune des autres qualités mentionnées par les enseignants ne le fut qu'à une seule reprise. On peut donc avancer, suite à l'examen général des récits, que c'est la «Capacité de se rendre inté-

ressant» qui représente la qualité jugée comme la plus importante par le plus grand nombre de répondants (3 sur 4). Cependant, pour toutes les qualités mentionnées par les enseignants on ne retrouve aucune précision, aucune explication quelque substantielle qu'elle soit. Les enseignants se contentent de faire une nomenclature de qualités qui ne propose rien d'autre que des termes. Nous ne donnerons donc aucun exemple de citations de récit se rapportant au thème que nous sommes à traiter.

4.6.2 Opinions personnelles eu égard à la compétence professionnelle

Tous les enseignants rencontrés se considèrent comme des bons enseignants, même si l'un d'entre eux avoue avoir parfois l'impression «d'être un peu vieux» (E1), qu'une autre met un bémol à sa réponse en affirmant que «depuis quatre ans, je pense que je suis une bonne enseignante» (E3) et qu'un troisième enseignant fait de même en disant «Aujourd'hui, je suis un bon enseignant» (E4), laissant sous-entendre qu'il faut plusieurs années avant de le devenir. Ce dernier enseignant ajoute cependant que demain il ne sera «peut-être pas un bon enseignant», ce qui laisse présager qu'un travail constant est requis pour quiconque désire conserver sa compétence.

L'impression de compétence que deux enseignants manifestent envers eux-mêmes semble aussi tributaire du cheminement de leurs étudiants. De fait, le premier explique sa compétence en vertu de la réussite de ses élèves:

Je crois être un bon enseignant. J'ai l'impression que tous mes élèves sortent grandis à la fin de l'année. (E1).

Même écho chez la deuxième enseignante qui, en plus de la réussite des élèves, considère l'amour et l'attention qu'elle leur porte comme des indicateurs de compétence:

Même si ça fait prétentieux, je pense que je suis une bonne enseignante parce qu'en 15 ans, j'ai tous aimé mes élèves et je leur ai toujours porté une attention particulière, sans exception. Je me suis donnée au maximum et mes élèves sont devenus, en général, de gens respectables. (E2).

Voilà donc, essentiellement, ce à quoi ressemble la description des propos tenus par les quatre enseignants que nous avons rencontrés. Certes, les enseignants ont tous confondus, à des degrés divers, les sources du savoir d'expérience et la façon dont ils estiment avoir construit ce même savoir. Pour la plupart d'entre eux, le seul fait de faire connaissance avec un nouveau savoir d'expérience (en consultant des collègues, en se remémorant ses souvenirs d'écolier ou de stagiaire, en assistant à des stages ou cours de perfectionnement, etc.) correspond à la façon dont il a été construit. C'est comme si la connaissance d'un savoir devenait sa construction automatique, sans nul besoin d'expérimentation. Mais nonobstant cette confusion, nous avons pu repérer, caractériser et analyser les véritables façons qui ont permis aux enseignants rencontrés de construire leur savoir d'expérience. La ressemblance fréquente des propos des quatre enseignants nous a permis d'obtenir, beaucoup plus rapidement que nous l'avions estimé, une solide saturation de l'information.

CONCLUSION

Comment les enseignants expérimentés disent-ils avoir construit leur savoir d'expérience?

Afin de répondre à cette question de recherche, nous avons eu recours à deux sources d'information: des faits généraux recueillis à partir d'une recension des écrits et des données tirées du recueil des récits de pratiques de quatre enseignants expérimentés.

Nous avons abordé la problématique de la construction du savoir d'expérience sous l'angle d'une approche ethnobiographique appliquée à l'éducation. De fait, pour multiplier les possibilités de réponse à notre question de recherche, il devenait indubitable d'utiliser une approche qui, se présentant sous la forme d'un récit de pratiques élaboré, mis en situation socio-culturelle, mis en cause par son auteur lui-même et mis en recouplement par des procédés classiques, restitue toutes les dimensions sociales de l'existence des sujets (les sources du savoir d'expérience prenant racine loin dans le passé d'un individu et émergeant souvent des interactions sociales qu'il a vécues ou encore qu'il vit).

Nous devons également assurer le plein accomplissement de la méthode ethnobiographique en utilisant une autre technique complémentaire: les récits de vie croisés. Par

cette technique, nous avons recoupé les témoignages des enseignants afin d'assurer à l'enquête des garanties évidentes de fiabilité, d'obtenir des détails supplémentaires relatifs à notre question de recherche et de s'arracher à l'illusion d'autonomie que chaque sujet essaie, tant bien que mal, d'entretenir. Cette illusion d'autonomie, qui peut faire dévier le processus de recherche et d'analyse de par sa subjectivité et sa cohérence artificiellement restituée par l'interrogé, fut bien contrôlée grâce à une comparaison systématique des récits.

Notre analyse des discours des enseignants eu égard à la façon dont ils disent avoir construit leur savoir d'expérience met en évidence la difficulté qu'ils éprouvent à «théoriser» tout ce qui se rapporte de près ou de loin à leur savoir. À la lecture des récits, on remarque de surcroît qu'aucun enseignant ne fait de véritable distinction entre l'endroit et le moment où il a construit son savoir d'expérience et la façon dont ce savoir a été construit. À maintes reprises, l'endroit et le moment constituent la façon, la source ou la manière.

Globalement, tous les enseignants rencontrés reconnaissent, à des degrés divers, avoir construit leur savoir d'expérience en enseignant (22 références), en réfléchissant à leur pratique (24 références) et en consultant des collègues (25 références). Certains ont aussi admis avoir construit leur savoir d'expérience en assistant à des stages de perfectionnement, en utilisant leurs expériences de vie, en se remémorant leurs souvenirs d'écopier, d'élève, d'étudiant et de stagiaire et en faisant de la recherche ou en consultant le matériel proposé.

L'analyse de cette confusion de stratégies utilisées nous a permis de dégager une tendance extrêmement significative. En effet, pour la plupart, les enseignants rencontrés

estiment avoir construit leur savoir d'expérience selon des «méthodes personnelles» qui semblent se rapporter aux étapes de la démarche réflexive proposée par Schön (1994), cette démarche qui prendrait sa source dans l'agir professionnel et grâce à laquelle, selon l'auteur, le praticien construirait son propre savoir. Schön nous donne la meilleure perspective de la façon dont le savoir d'expérience (qu'il appelle «savoir professionnel» ou «savoir pratique») pourrait se construire. L'auteur propose une théorie de la construction du savoir professionnel dont l'applicabilité à l'enseignement a été utilisée par Holborn (1992) et réaffirmée dans notre recherche. Pour Schön, les praticiens construiraient leur savoir pratique au moment où, dans le feu de l'action, ils sont amenés à réfléchir et à prendre rapidement des décisions pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent quotidiennement. La source du savoir d'expérience serait, à son avis, l'agir professionnel lui-même. Pour l'auteur, «le savoir d'expérience en classe et à l'école se construit dans un esprit de recherche que développe l'exercice de l'analyse (ou pratique ou démarche) réflexive.» (1994, p.15). Dit autrement, le praticien effectue une recherche que lui inspire son agir professionnel, recherche pendant laquelle il réfléchit aux actions qu'il pose et a effectuées.

Cette démarche réflexive cyclique comprend quatre étapes distinctes mais interdépendantes qui ont été savamment synthétisées et appliquées à l'enseignement par Holborn (1992). Le praticien commence d'abord par prêter attention à ses expériences concrètes et personnelles. Il prête donc une attention consciente aux événements qui surviennent, à son expérience («Lorsque ça ne fonctionne pas, que je sens que mes élèves décrochent, je m'arrête et leur demande ce qui ne va pas», E2). Au cours de la deuxième étape, il procède à un examen, à une analyse et à une identification des facteurs clés, des modèles qu'il se remémore. Il analyse ses expériences en tentant d'identifier les facteurs qui influenceront la situation et affecteront ses sentiments et actions. Il cherchera à découvrir de nou-

veaux modèles et à établir des relations, à partir de l'expérience immédiate et aussi en les reliant aux expériences vécues («j'essaie de penser à ce que j'ai déjà utilisé lors de circonstances relativement semblables et je l'utilise de nouveau en l'adaptant à la situation», E4). À la troisième étape du processus réflexif, le praticien formule des règles et principes qui pourront le guider, il fait donc des généralisations fondées sur son analyse, généralisations qui prennent tantôt la forme de concepts, tantôt la forme de principes et qui lui permettent de comprendre ce qui se passe en classe de façon plus «abstraite». Enfin, la dernière étape de la démarche réflexive consiste en un développement d'une théorie personnelle, d'un savoir d'expérience, que le praticien expérimente dans une nouvelle situation. Cette création d'une théorie relative à ce qui peut survenir si on apporte un changement à la situation dépend de l'utilisation des concepts et principes développés au stade trois de la démarche réflexive. Au cours de cette démarche réflexive, Schön identifie deux niveaux de réflexion: la démarche réflexive en cours d'action et la démarche réflexive sur l'action.

Il est important de répéter que le praticien ne réfléchit pas aux caractéristiques des choses, mais plutôt aux actions qu'il pose ou qu'il a effectuées. Selon Holborn (1992), cette réflexion se fait hors classe et nécessite de la part du praticien qu'il prenne un certain recul face à ses routines quotidiennes et qu'il «s'engage dans des considérations méditatives» (1992, p.94). Schön précise toutefois que:

Bien que la réflexion en cours d'action et sur l'action soit un procédé extraordinaire, elle n'est pas d'une rare occurrence. Loin de là, pour certains praticiens elle constitue l'essence même de leur pratique. Néanmoins, et parce que le professionnalisme est encore aujourd'hui relié à l'idée de compétence technique, la réflexion en cours d'action et sur l'action n'est généralement pas acceptée, même par ceux qui l'exercent, comme une forme légitime de savoir professionnel. (1994, pp.98-99)

Malgré ces réponses à notre question de recherche qui semblent plutôt faciles à exposer, nous devons faire part de la grande difficulté éprouvée par les enseignants rencontrés lorsque appelés à expliquer comment ils ont construit leur savoir d'expérience. À de nombreuses reprises nous avons entendu des propos du genre «c'est difficile à expliquer», «comment expliquer ça en théorie?», etc., ce qui peut être une confirmation du caractère souvent inconscient de la démarche réflexive. De surcroît, il est intéressant de rappeler que les enseignants ont souvent confondu «façon» et «moment», ce qui peut, nous semble-t-il, être une autre preuve de la difficulté qu'ils ont éprouvée à expliquer le comment, à «théoriser» la construction de leur savoir d'expérience.

Dans le cadre des récits de pratique, nous avons aussi pu remarquer que les enseignants ont appris et acquis de nombreux «trucs» grâce aux contacts qu'ils ont eu avec leur mère (pour deux enseignants sur quatre, c'est leur mère qui fut leur meilleure enseignante). Certains, ayant appliqué ces «trucs» en classe, sans modification aucune, ont conclu avoir par le fait même construit un nouveau savoir d'expérience. Il appert que le processus de réflexion qui accompagne la construction du savoir d'expérience, et l'expérimentation réfléchie qui permet la confirmation d'un tel savoir, sont réalisés inconsciemment.

Les enseignants ont aussi développé le réflexe de réfuter tout apport de la formation universitaire en enseignement. L'analyse des propos inclus dans leur récit de pratiques respectif montre que les enseignants ne confèrent que peu d'utilité à cette formation. Une formation qui, à leur avis, est trop loin de la réalité et ne tient pas compte des valeurs et croyances de l'étudiant. L'écart entre formation théorique et pratique enseignante est plusieurs fois rappelé par les enseignants qui ne se gênent pas pour dire que les savoirs acquis pendant la formation initiale sont, pour la plupart, inapplicables à l'enseignement et

ne jouent pratiquement aucun rôle dans la construction du savoir d'expérience. Les enseignants pensent que la formation devrait considérer le vécu des étudiants afin de les aider à construire leur personnalité enseignante et leur identité professionnelle qui, pour l'heure, s'appuient totalement sur le vécu de chacun.

Quant aux professeurs et chercheurs, on estime qu'ils ne travaillent pas avec les praticiens de l'enseignement et préconisent, chacun de leur côté, l'utilisation de formules pédagogiques différentes. Il semble aussi y avoir une certaine frustration eu égard aux chercheurs et à leurs sujets de recherche qui, au dire des enseignants, son «décrochés» de la réalité. En fait, dans les récits, on perçoit l'idée selon laquelle l'expérience, une fois acquise, conduirait la totalité de la démarche pédagogique. Cette omniprésence, dans la pratique, de l'expérience et du savoir d'expérience «qui marche» explique, peut-être, pourquoi les enseignants se montrent radicalement négatifs eu égard aux bénéfices qu'aurait pu leur apporter la formation universitaire. Mais peuvent-ils être totalement négatifs eu égard à cette formation?

Nous ne croyons pas. En fait, toute expérience, qu'elle soit académique, professionnelle, personnelle, sportive, intellectuelle, familiale, scolaire ou autre, parce qu'elle comprend de multiples interactions et de nombreux échanges de connaissances, et parce qu'elle s'étend souvent sur une longue période et s'inscrit dans des circonstances diverses, ne peut être complètement inutile. Il est donc impossible d'avancer, sans risque évident de se tromper, que la formation universitaire n'a aucune utilité eu égard à la construction du savoir d'expérience. Cependant, la valeur de cette formation pour la construction du savoir d'expérience semble si limitée pour les enseignants rencontrés, et si absente des dernières recherches en éducation, qu'on a encore beaucoup de travail à effectuer avant de pouvoir la circonscrire et la théoriser. Une certitude pour l'heure, les ensei-

gnants de notre corpus considèrent cette formation comme un souvenir vague et sombre, de faible valeur. Faut-il s'en inquiéter?

Évidemment, comme nous ne tenions nullement, dans le cadre de cette recherche, à n'offrir qu'une description de ce que les enseignants pensent eu égard à la construction de leur savoir d'expérience, une réflexion théorique a précédé notre travail de recueil sur le terrain. À titre de rappel concernant la recension des écrits, nous devons d'abord avancer que la recherche ne fournit que d'infimes explications relatives à la construction du savoir d'expérience. Semblable constatation s'applique aux manières grâce auxquelles les enseignants construisent leur savoir d'expérience. Raymond *et al.* (1993) reconnaissent un manque des connaissances au sujet de la construction des savoirs enseignants du point de vue des praticiens eux-mêmes. Tardif (1993a) va quand même de l'avant et précise que l'expérience de situations contraignantes pendant la pratique enseignante serait formatrice et qu'elle permettrait à l'enseignant de développer des «habitus» (c'est-à-dire des dispositions acquises dans et par la pratique réelle) qui lui permettraient, en retour, de faire face aux contraintes et aux impondérables du métier. Selon Tardif, cette construction pendant l'action qui forme «d'habitus», de «trucs» de métier et de traits de la personnalité professionnelle, s'effectue de la façon suivante:

La pratique apparaît comme un processus d'apprentissage à travers lequel les enseignants et les enseignantes retraduisent leur formation antérieure et l'ajustent au métier, en éliminant ce qui leur semble inutilement abstrait ou sans rapport avec la réalité vécu et en conservant ce qui peut leur servir d'une façon ou d'une autre à résoudre les problèmes de la pratique éducative. (1993a, p.45).

Mais comment s'effectuent cette retraduction et ce réajustement ? Tardif ne l'expose point. À la lecture de Smyth (1975), il appert qu'il y aurait trois façons de modifier (ou de retraduire) la connaissance du monde qui est dans la structure cognitive d'un individu.

Appliquées à l'enseignement, la retraduction de la formation antérieure et son ajustement au métier dont parle Tardif pourraient donc se réaliser selon les trois façons de Smyth, à savoir: par l'expérience (en agissant), par l'observation (en regardant quelqu'un agir) ou en se faisant transmettre cette information (par l'enseignant ou les pairs). Même si ce processus, comprenant les idées de Tardif et de Smyth, semble prétendre expliquer partiellement une certaine construction du savoir d'expérience, force est d'admettre que le premier auteur n'explicite en rien les processus de retraduction et d'ajustement, alors que le second ne soumet aucune réponse aux problématiques de l'élaboration de la connaissance et de la construction du savoir d'expérience. Ces raisons exposent pourquoi nous ne nous en sommes pas tenus uniquement aux propos de Schön et Holborn (1992) qui, quoique technico-rationnels, ont trouvé une illustration significative dans les récits de pratiques des enseignants.

Évidemment, notre recherche a ses limites. Mentionnons d'abord que ce travail aurait été davantage complet si l'on avait observé les répondants en situation contingente d'action. En procédant ainsi, nous aurions pu mieux vérifier si les propos des entretiens correspondent en tous points à la réalité quotidienne de l'enseignant. La confiance que nous avons eu en nos répondants constitue donc en elle-même une limite. Le fait que nous nous soyons concentrés sur la vie entière des enseignants, combiné au choix que nous avons fait d'insister davantage sur certains points du vécu plutôt que sur d'autres, représente aussi un choix qui a limité la profondeur de notre recherche.

Une autre limite se traduit par l'absence d'outils conceptuels et méthodologiques à laquelle nous avons dû faire face. Ces outils auraient certes donné de meilleurs résultats à nos efforts de compréhension de ce que sont les «interactions entre savoirs de diverses sources dans la tête et dans les actions des praticiens.» (Raymond *et al.*, 1993). Nous

croyons que des recherches devraient être effectuées à cet égard. Une autre limite fut l'absence totale de modèles de construction du savoir d'expérience. Cette absence fait en sorte que nous sommes en présence d'une parcellarisation des savoirs en enseignement, parcellarisation qui favorise les dissensions et ne fait nullement avancer le champ de recherche que nous avons exploré. Nous espérons avoir fourni quelques pistes de construction du savoir d'expérience mais nous croyons que d'autres recherches en ce sens devraient être réalisées. Le point de vue des praticiens devrait également constituer le centre de ces recherches. Nous croyons cependant que notre recherche ouvre des voies d'investigation à cet égard.

Il nous apparaît aussi important d'accroître les efforts consacrés à la recherche concernant les sources du savoir d'expérience. Nous croyons que l'influence parentale, par exemple, est beaucoup plus importante qu'on ne le croit eu égard à la personnalité du futur enseignant et à la façon dont il construira son savoir d'expérience. Il serait tout aussi important d'investiguer la question de la construction des savoirs pendant les stages pédagogiques, considérés par nos répondants comme un moment important dans la construction du savoir d'expérience. Idéalement, il serait intéressant d'observer comment l'expérience de la vie entière peut influencer sur la façon dont procèdent les enseignants en classe. Cela pourrait être réalisé à partir d'une enquête par récits de vie qui seraient centrés sur la vie entière des répondants. Cette enquête pourrait être complétée par une enquête de terrain au cours de laquelle le chercheur observerait l'enseignant en situation de pratique afin de colliger des données qu'il comparerait avec celles découlant du récit de vie. Cela permettrait peut-être de confirmer ou d'infirmer, une fois pour toutes, l'affirmation selon laquelle les enseignants enseignent comme ils ont été enseignés et selon leurs expériences de vie.

Finalement, notre démarche ethnobiographique y étant certes pour quelque chose, il serait intéressant de réaliser une recherche sur la construction du savoir d'expérience du point de vue des praticiens en sélectionnant des enseignants immigrants, oeuvrant au Québec depuis une dizaine d'années. Cette recherche, qui pourrait découler de la nôtre, nous permettrait peut-être d'en savoir davantage eu égard à l'importance de la culture dans la construction du savoir d'expérience. Peut-être nous permettrait-elle de déterminer si la construction du savoir d'expérience, chez les enseignants du Québec, est influencée par une culture enseignante fermée qui se transmet de génération en génération et que la formation universitaire encourage ou si, *a contrario*, cette construction est plutôt personnelle et originale puisqu'elle est influencée uniquement par les choix personnels de l'enseignant.

Quant à la portée de notre recherche, nous croyons qu'elle représente un double intérêt: théorique et pratique. Théorique, parce qu'elle fournit des connaissances nouvelles et des objets d'investigation au champ de recherche qui s'intéresse à la construction du savoir d'expérience. De surcroît, elle redonne la parole aux praticiens, ce qui ne peut nuire au rapprochement théorie-pratique dont d'aucuns critiquent les effets néfastes.

En outre, notre recherche réitère l'écart qui existe entre la formation et la réalité de la pratique, ce qui ne peut qu'inciter les intervenants du milieu universitaire à revoir les programmes et à considérer davantage les connaissances, valeurs et croyances des étudiants lors de la formulation des objectifs et contenus de ces mêmes programmes. Ces considérations ont des retombées sur la formation des maîtres. Cette recherche montre aussi que les anciens étudiants en sciences de l'éducation, même s'ils ont reçu une formation à maints égards pertinente, manquent d'un «je ne sais trop quoi» qui ferait en sorte qu'ils auraient l'impression, une fois en situation de pratique, que leur formation universitaire s'avère pleinement utile. Notre recherche a également un autre intérêt pratique parce qu'à de nom-

breuses reprises nos répondants ont défini les caractéristiques d'une formation universitaire idéale. Leurs propos doivent être considérés sérieusement, car qui sait l'impact qu'ils peuvent avoir sur l'amélioration de la formation en enseignement? Après tout, les enseignants ne sont-ils pas les premières personnes que nous devons consulter avant d'entreprendre tout changement dans les programmes de formation des maîtres? Leur connaissance et leur description de la réalité enseignante sont de loin supérieures à celles du chercheur.

Nous espérons que cette recherche ait pu réaffirmer l'importance, pour les enseignants et les chercheurs, de travailler en collégialité, même si cela contraint le scientifique porteur de savoir à se transformer en récepteur de savoir. Quant au praticien de carrière, il devra aussi garder la tête froide, car à l'heure actuelle, aucun indice ne nous permet de croire que l'expérience est automatiquement, et dans tous les cas, un indicateur de compétence...

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES DOYENS ET DES DIRECTEURS POUR L'AVANCEMENT DES ÉTUDES ET DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION (1989). *La formation pratique des enseignants*. Rapport, Comité sur la formation et le perfectionnement des maîtres. Sainte-Foy, mars.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES DOYENS ET DES DIRECTEURS POUR L'AVANCEMENT DES ÉTUDES ET DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION (1992). *La problématique actuelle de la formation initiale des enseignantes et des enseignants*. Rapport, Comité sur la formation et le perfectionnement des maîtres. Sainte-Foy.
- BALL, S.J. ET GOODSON, I.F. (dir.) (1985). *Teachers' lives and careers*. Londres: Falmer Press.
- BERTAUX, D. (1976). *Histoires de vies ou récits de pratiques?* Paris: C.O.R.D.E.S.
- BERTAUX, D. (1980). «Histoire de vie et vie sociale», *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 69.
- BERTAUX, D. (1980). «L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités», *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXIX, pp.197-225.
- BERTAUX, D. (1981). *Biography and society: The Life History Approach in the Social Sciences*. Beverly Hills: Sage Publications.
- BOLSTER, A. (1983). «Toward a more effective model of research on teaching», *Harvard Educational Review*, 53(3), pp.294-308.
- BORG, W.R. (1963). *Educational Research: An introduction*. London: Longman.
- BURDEN, P.R. (1990). «Teacher development», in W.R. Houston (dir.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, pp.311-328.
- BUTT, R.L. et RAYMOND, D. (1987). «Arguments for using qualitative approaches in understanding teacher thinking: The case for biography», *Journal of Curriculum Theorizing*, 7(1), pp.62-93.

- BUTT, R.L. et RAYMOND, D. (1989). «Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography», *International Journal of Educational Research* , 13(4), pp.403-419.
- BUTT, R.L., RAYMOND, D. et YAMAGISHI, L. (1988). «Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' knowledge», *Journal of Curriculum Theorizing* , 7(4), pp.87-164.
- BUTT, R.L., TOWNSEND, D. et RAYMOND, D. (1990). «Bringing reform to life: Teachers' stories and professional development», *Cambridge Journal of Education* , 20(3), pp.275-288.
- CARNEGIE TASK FORCE ON TEACHING AS A PROFESSION (The) (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. Washington (DC): Carnegie Forum on Education and Economy.
- CARTER, K. (1990). «Teachers' knowledge and learning to teach», in W.R. Houston (dir.). *Handbook of research on teacher education* . New York: Macmillan, pp.291-310.
- CENTLIVRES, P. (1987). *Histoires de vie, approche pluridisciplinaire*. Neuchâtel: Éditions de l'Institut d'ethnologie. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- CHALIFOUX, J.J. (1992). «L'histoire de vie», in B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale (De la problématique à la collecte des données)*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, pp.295-310.
- CLANDININ, D.J. (1985). *Classroom practice: Teacher images in action* . Lewes: Falmer Press.
- CLANDININ, D.J. (1989). «Developing rhythm in teaching: The narrative study of a beginning teachers' personal practical knowledge of classrooms», *Curriculum Inquiry*, 19(2), pp.121-141.
- CLANDININ, D.J. et CONNELLY, F.M. (1987). «Teachers' personal knowledge: What counts as "personal" in studies of the personal», *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), pp.487-500.
- CLARK, C. et PETERSON, P. (1986). «Teachers' thought processes», in M.C. Wittrock (dir.). *Handbook of research on teaching*, 3rd ed. New York: Macmillan, pp.255-296.
- CLIFFORD, G.J. et GUTHRIE, J.W. (1988). *A brief for professional education*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- CRÉPEAU, PP. et EINARSSON, M. (1976). *Projet de recherche interculturelle sur les biographies*. Ottawa: Musée de l'Homme, Centre canadien sur la culture traditionnelle.
- DAMPIERRE, E. (1957). *Le sociologue et l'analyse des documents personnels*. Paris: Annales.

- DESMARAIS, D. et GRELL, P. (1986). *Les récits de vie: théorie, méthode et trajectoires types*. Montréal: Éditions Saint-Martin.
- DEWEY, J. (1933). *How to think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery.
- DEX, S. (1991). *Life and work history analyses: qualitative and quantitative developments*. London: Routledge.
- DOLBEC, A. (1989). *La place de la recherche qualitative en éducation*. Séminaire organisé par la SOREAT, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, avril.
- DOLLAR, J. (1935). *Criteria for the life story with analysis of six notable documents*. New Haven: Yale University Press.
- DOLLAR, J. (1938). «The life history in community studies», *American Sociological Review*, vol. 3, pp.724-737.
- DOMINICE, P. et FALLET, M. (1981). *Exploration biographique des processus de formation*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.
- DOYLE, W. et PONDER, G. (1977-1978). «The practicality ethic in teacher decision making», *Interchange*, 8(3), pp.1-12.
- DUCHARME, E. et WISNIEWSKI, R. (dir.) (1989). *The professors of teaching. An inquiry*. Albany (NY): State University of New York Press.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. Londres: Croom Helm.
- ELBAZ, F. (1987). «Response to Clandinin and Connelly», *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), pp.501-502.
- ELBAZ, F. (1990). «Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking», in C. Day, M. Pope et P. Denicolo (dir.). *Insights into teachers' thinking and practice*. New York: Falmer Press, pp.15-42.
- ELBAZ, F. (1991). «Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse», *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), pp.1-19.
- ELBAZ, F. (1993). «La recherche sur le savoir des enseignants: l'enseignante experte et l'enseignante ordinaire», dans C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.). *Le savoir des enseignants: que savent-ils?* Montréal: Éditions Logiques, pp.101-114.
- FEIMAN-NEMSER, S. ET BUCHMANN, M. (1986). «The first year of teacher preparation: Transition to pedagogical thinking?», *Journal of Curriculum Studies*, 18(3), pp.239-256.
- FERRAROTTI, F. (1983). *Histoire et histoires de vie: la méthode biographique dans les sciences sociales* (traduit de l'italien par M. Modak). Paris: Librairie des Méridiens.

- FAGNON, N. et HAMELIN, J. (dir.) (1978). *L'histoire orale*. Saint-Hyacinthe: Edisem.
- GAUTHIER, B. (dir.) (1992). *Recherche sociale (De la problématique à la collecte des données)*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- GAUTHIER, C. (1993). «La raison du pédagogue», dans C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.). *Le savoir des enseignants: que savent-ils?* Montréal: Éditions Logiques, pp.187-206.
- GAUTHIER, C., MELLOUKI, M. et TARDIF, M. (1993). *Le savoir des enseignants: que savent-ils?* Montréal: Éditions Logiques.
- GHIGLIONE, R. et MATALON, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques: Théories et pratiques*. Paris: A. Colin.
- GRUMET, M. (1980). «Autobiography and reconceptualization», *Journal of Curriculum Theorizing*, 2(2), pp.155-158.
- HARGRAVES, A. (1986). *Two cultures of schooling: The case of middle schools*. Londres: Falmer Press.
- HENSLER, H. (dir.) (1993). *La recherche en formation des maîtres: détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* Sherbrooke: Éditions du C.R.P.
- HOLBORN, P., WIDEEN, M et ANDREWS, I. (dir.) (1992). *Devenir enseignant*. Tome 2. Montréal: Éditions Logiques.
- HOLMES GROUP (The) (1986). *A Nation at Risk*. Michigan: Michigan State University
- HOLMES GROUP (The) (1986). *Tomorrow's teacher: A report from the Holmes Group*. East Lansing (MI): Holmes Group.
- HOULE, C. et B. (1970). *Lifelong Education*. New Delhi: ATEPA.
- HUBERMAN, M. (1984). «Vers une biographie pédagogique de l'enseignement», *Éducation permanente*, 72-73, pp.183-197.
- HUBERMAN, M. (1987). *La vie des enseignants*. Neûchatel: Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN, M. (1988). «Teacher careers and school improvement», *Journal of Curriculum Studies*, 20(2), pp.119-132.
- HUBERMAN, M. (1989). «Les phases de la carrière enseignante», *Revue française de pédagogie*, 85, pp.5-16.
- HULTGREN, F.H. (1987). «The student-teacher as person: Reflections on pedagogy and being», *Phenomenology and Pedagogy*, 5(1), pp.45-50.
- INGVARSON, L. et GREENWAY, P.A. (1984). «Portrayals of teacher development», *Australian Journal of Education*, 28(1), pp.45-65.

- JACKSON, J.A. (1970). *Professions and professionalization*. London: Cambridge University Press.
- JONCKHEERE, A. (1958). *La lecture de l'expérience*. Paris: Presses Universitaires de France.
- JUDGE, H. (1982). *American graduate schools of education: A view from abroad*. New York: Ford Foundation.
- JUNEAU, M. (1978). «Remarques sur l'édition des documents d'histoire orale», in N. Gagnon et J. Hamelin (dir.). *L'histoire orale*. Saint-Hyacinthe: Edisem.
- KAGAN, D.M. (1992). «Professional growth among preservice and beginning teachers», *Review of Educational Research*, 62(2), pp.129-169.
- KROEBER, T. (1968). *Ishi, le testament du dernier Indien Sauvage*. Paris: Plon, Collection Terre Humaine.
- LALIVE D'EPINAY, C., KELLERHALS, J. et MODAK, M. (1983). «L'hédonisme stoïque de la culture populaire: le prolétaire retraité», *Revue suisse de sociologie* (Saint-Saphorin), 9(1), pp.169-186.
- LeGALL, D. (1987). «Les récits de la vie: Approcher le social par la pratique», in J.P. Deslauriers. *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sillery: Presses de l'Université du Québec, pp.35-47.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin; Paris: Eska.
- LEJEUNE, P. (1980). *Je est un autre: l'autobiographie, de la littérature aux médias*. Paris: Seuil.
- LEWIS, O. (1963). *Les enfants de Sanchez. Autobiographie d'une famille mexicaine*. Paris: Gallimard.
- MARLAND, P. (1987). «Response to Clandinin and Connelly», *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), pp.503-505.
- MARTINI, J. (1988). *Teaching moments and teacher biographies*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'American Educational Research Association (AERA), La Nouvelle-Orléans, avril.
- MELLOUKI, M. (1990). «Le discours sur le savoir enseignant au Québec: quelques repères socio-historiques, 1930-1989», *Revue des sciences de l'éducation*, 16(3), pp.393-404.
- MELLOUKI, M. (1993). «Rhétorique universitaire et savoir enseignant», in C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.). *Le savoir des enseignants: que savent-ils?* Montréal: Éditions Logiques, pp.207-231.
- MORIN, L. (1973). *La méthodologie de l'histoire de vie, sa spécificité, son analyse*. Cahier de l'Institut supérieur des sciences humaines, n° 10, Québec: Université Laval.

- MUNBY, H. et SPAFFORD, C. (1987). «Response to Clandinin and Connelly», *Journal of Curriculum Studies* , 19(6), pp.507-509.
- PARADIS, P.Y. (1993). «L'art d'enseigner», in C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.). *Le savoir des enseignants: que savent-ils?* Montréal: Éditions Logiques, pp.169-185.
- PINAR, W. (1980). «Life history and educational experience: Part I», *Journal of Curriculum Theorizing* , 2(2), pp.59-212.
- PINAR, W. (1981). «Life history and educational experience: Part II», *Journal of Curriculum Theorizing* , 3(1), pp.259-286.
- PINAR, W. (1988). «Autobiography and the architecture of self», *Journal of Curriculum Theorizing* , 8(1), pp.7-35.
- PINEAU, G. (1980). *Vies des histoires de vie*. Montréal: Bureau de la recherche de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal.
- PINEAU, G. et LeGRAND, J.L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris: Presses Universitaires de France, Collection Que sais-je?
- PINEAU, G. et M.M. (1983). *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Montréal: Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- POIRIER, J. (1979). «Des récits de vie aux ethnobiographies», *Culture, Science et Développement: Mélanges en l'honneur de Charles Morazé*. Toulouse: Privat, 1979, pp.513-537.
- POIRIER, J. et CLAPIER-VALLADON, S. (1980). «Le concept d'ethnobiographie et les récits de vie croisés», *Cahiers Internationaux de Sociologie* , vol. LXIX, pp.351-358.
- POIRIER, J., CLAPIER-VALLADON, S. et RAYBAUT, P. (1983). *Les récits de vie, théorie et pratique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- POISSON, Y. (1993). «Les savoir-faire d'enseignants d'expérience du secondaire: étude de cas», dans C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.). *Le savoir des enseignants: que savent-ils?* Montréal: Éditions Logiques, pp.115-135.
- QUELOZ, N. (1984). «La perspective ethnométhodologique: approche préliminaire», *Cahiers de l'ISSP* (Neûchatel), vol. 5, pp.136-157.
- RAYMOND, D. (1993). «Éclatement des savoirs et savoirs en rupture: une réplique à Van der Maren», *Revue des sciences de l'éducation* , vol. XIX, n° 1, pp.187-200.
- RAYMOND, D. et SURPRENANT, M. (1988). «Investigating teacher's knowledge through ethnographic and biographic approaches: A case study». Communication présentée à la conférence annuelle de l'American Educational Research Association (AERA), La Nouvelle-Orléans, avril.

- RAYMOND, D., BUTT, R.L., et YAMAGISHI, R. (1993). «Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignantes et des enseignants: approche autobiographique», in C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.). *Le savoir des enseignants: que savent-ils?* Montréal: Éditions Logiques, pp.137-168.
- REBOUL, O. (1980). *Le langage de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- SCHEIN, E. (1973). *Professional Education*. New-York: McGraw-Hill.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif: À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduit de l'anglais par J. Heynemann et D. Gagnon. Montréal: Éditions Logiques.
- SCHUBERT, W. (1988). *Teacher lore: A basis for understanding praxis*. Communication présentée à la Conférence annuelle de l'American Educational Association (AERA), New Orleans, avril.
- SHAVELSON, R. (1983). «Review of research on teachers' pedagogical judgments, plans and decisions», *Elementary School Journal*, 83, pp.392-413.
- SHULMAN, L.S. (1987). «Knowledge and teaching: Foundations of the new reform», *Harvard Educational Review*, 57(1), pp.1-22.
- SIKES, P.J., MEASOR, L. et WOODS, P. (1985). *Teacher careers, crises and continuities*. Londres: Falmer Press.
- SMITH, F.M. (1969). *Baba de Karo: autobiographie d'une musulmane Haoussa du Niger*. Paris: Plon, Collection Terre Humaine.
- SMITH, L.M., KLEINE, P.F., PROUTY, J.P. et DWYER, D.C. (1986). *Educational innovators: Then and now*. New York: Falmer Press.
- SMITH, L.M., PROUTY, J.P., DWYER, D.C. et KLEINE, P.F. (1987). *The fate of an innovative school*. New York: Falmer Press.
- SMYHT, P., HANNAN, C. et STEPHENSON, N. (1976). *The first Year of Teaching*. Harmondsworth: Penguin Books.
- SMYTH, M. (1987). *Cognition in Action*. London: L. Erlbaum.
- TABACHNICK, B.R. et ZEICHNER, K.M. (dir.) (1991). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher in education*. New York: Palmer Press.
- TANGUY, L. (1993). «Identités professionnelles et savoir des enseignants», in C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.). *Le savoir des enseignants: que savent-ils?* Montréal: Éditions Logiques, pp.89-100.

- TARDIF, M. (1993a). «Éléments pour une théorie de la pratique éducative: actions et savoirs en éducation», dans C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.). *Le savoir des enseignants: que savent-ils?* Montréal: Éditions Logiques, pp.23-47.
- TARDIF, M. (1993b). «Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement: remarques et notes critiques», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, pp.173-185.
- TARDIF, M. (1993c). «Savoirs et expérience chez les enseignants de métier», in H. Hensler (dir.). *La recherche en formation des maîtres: détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* Sherbrooke: Éditions du C.R.P., pp.53-85.
- TARDIF, M. et GAUTHIER, C. (1993). «Présentation», in C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.). *Le savoir des enseignants: que savent-ils?* Montréal: Éditions Logiques, pp.11-21.
- TARDIF, M., LESSARD, C. et LAHAYE, L. (1990). «Le savoir enseignant et les fondements de la pratique du métier: une approche socio-épistémologique du savoir enseignant», *Actes de 2^e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada..* Sherbrooke: Éditions du C.R.P., Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, pp.889-895.
- TARDIF, M., LESSARD, C. et LAHAYE, L. (1991). «Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignant», *Sociologies et sociétés*, 23(1), pp.55-70.
- THOMAS, W. I. et ZNANIECKI, F. (1974). *The Polish Peasant in Europe and America: Monography of an Immigrant Group (1918)*. New York: Octagon, 2 vol.
- TOCHON, F. (1989). «La pensée des enseignants: un paradigme en développement», *Repères bibliographiques: Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, (17), pp.1-23.
- TREMBLAY, L. (1992). *Perception qu'ont les stagiaires de l'Université du Québec à Chicoutimi de leur formation pratique à l'enseignement*. Mémoire, Chicoutimi: UQAC.
- TREMBLAY, M.A. (1957). «The key informant technique: a non ethnographic application», *American Anthropologist*, Vol. 59, no 4, pp.688-701.
- TREMBLAY, M.A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Montréal: McGraw-Hill Éditeurs.
- VAN DER MAREN, J.M. (1990). «Les savoirs et la recherche pour l'éducation», in G.R. Roy (dir.). *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation. Tome 3: Enseignement et apprentissage*. Sherbrooke: CRP, pp.1023-1031.
- VAN DER MAREN, J.M. (1993). «Réplique aux critiques de Raymond et de Tardif», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, pp.201-210.

- VAN DER MAREN, J.M. (1993). «Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, pp.153-172.
- VAN MANEN, M. (1982). «Phenomenological pedagogy», *Curriculum Inquiry*, 12(3), pp.283-299.
- VAN MANEN, M. (1986). *The tone of teaching*. Richmond Hill (Ont.): Scholastic Books.
- WOODS, P. et SYKES, P.J. (1987). «The use of teacher biographies in professional self development», in F. Todd (dir.). *Planning continuing professional development*. London: Croom-Helm.
- ZEICHNER, K.M. et GORE, J.M. (1990). «Teacher socialization», in W.R. Houston (dir.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, pp.329-348.

ANNEXE 1

Guide d'enquête

Guide d'enquête

A- Enfance et milieu familial

Commençons par les formalités, quels sont vos nom, prénom et adresse actuelle?
Où et quand êtes-vous né(e)?
Que faisaient vos parents (métiers, occupations)?
Du point de vue de la situation familiale, combien êtes-vous dans la famille et où vous situez-vous dans tout cela?
Parlez-nous des membres de votre famille.
Quels étaient les aptitudes, compétences et intérêts particuliers des membres de votre famille?
Comment s'est passée votre enfance?
Pouvez-vous résumer votre histoire familiale?

B) Éducation: souvenirs de scolarisation

Décrivez-nous votre expérience d'élève?
Que retenez-vous des professeurs qui vous ont enseigné?
Vos professeurs ont-ils eu une influence sur vous?
Parlez-moi de vos études, à partir du secondaire jusqu'au terme de celles-ci.
Et vos professeurs?
Comment se sont passées vos études au collégial?
Que retenez-vous des professeurs qui vous ont enseigné?

C) Études universitaires

Comment se sont passées vos études à l'université?
Que vous a apporté le baccalauréat?

D) Insertion professionnelle et autres expériences

Comment avez-vous obtenu votre premier emploi?
Quels sont les autres professions et métiers que vous avez exercés au cours de votre vie?
Participez-vous ou avez-vous participé à des stages de formation? Suivez-vous ou avez-vous suivi des cours de perfectionnement?

E) Profession enseignante

Qu'est-ce que vous avez retenu de vos expériences de vie qui a pu ou peut vous aider dans l'exercice de votre métier?

Qu'est-ce que vous avez retenu de votre formation académique (primaire, secondaire, collégiale, universitaire ou autre) qui a pu ou peut vous aider dans le métier que vous exercez?

D'un point de vue professionnel, de quelle(s) partie(s) ou moment(s) de votre vie avez-vous acquis des outils ou des connaissances qui furent (ou sont) les plus utiles dans votre enseignement?

Expliquez comment vous procédez en classe, quel genre d'enseignant vous êtes, quelles approches, méthodes vous utilisez?

Utilisez-vous des «trucs» que vous avez vous-même développés? Si tel est le cas, comment les avez-vous développés?

Selon Donald Schön, un chercheur américain qui s'est penché sur la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel de praticiens, tout praticien possède un savoir original qui ne s'enseigne pas mais se construit par chacun dans l'action et via l'utilisation d'une démarche réflexive. Le praticien, dans l'exercice de sa profession, ferait aussi davantage appel à un savoir qui «marche», qui assure une certaine efficacité, qu'à ses connaissances acquises pendant sa formation initiale. Qu'en dites-vous en regard de votre pratique enseignante?

F) Le savoir d'expérience et la compétence professionnelle

Qu'est-ce pour vous que le savoir d'expérience?

À quoi ressemble le vôtre?

Pouvez-vous nous expliquer comment s'est effectuée, dans la construction de votre savoir d'expérience, l'interrelation entre vos expériences de vie, vos connaissances acquises pendant la formation et celles acquises pendant la pratique?

À votre avis, qu'est-ce qu'un bon enseignant et quelles qualités premières doit-il posséder?

Vous considérez-vous comme un bon enseignant?

Que faites-vous ou qu'avez-vous fait pour améliorer votre enseignement?

Est-ce que vous réfléchissez à l'école lorsque vous avez fini votre journée de travail?

Parlez-moi de votre expérience de travail au sein du milieu éducatif: comment est l'ambiance dans votre milieu de travail?

Discutiez-vous de la profession avec vos collègues? Cela a-t-il modifié votre façon d'enseigner? Qu'est-ce que ces discussions vous ont apporté?

Où et quand diriez-vous avoir véritablement appris votre profession?

Avec le recul et l'expérience, qu'est-ce que vous pensez de la formation en enseignement?

G) Personnalité

Quelles sont vos aptitudes, compétences et qualités prédominantes?

Et vos défauts?

Quels sont vos principaux champs d'intérêt à l'heure actuelle?

Et vos passe-temps?

Et votre état civil?

Quels sont vos projets futurs?

ANNEXE 2

Transcription d'un récit de pratiques

Transcription d'un récit de pratiques

Récit de pratiques 1: Enseignant 1 (E1)

Fiche signalétique

Dominic Joli, né en 1959 à Laterrière, obtient un baccalauréat en enseignement pré-scolaire-primaire en 1981 (UQAC). Marié à une enseignante oeuvrant au niveau primaire, il enseigne en quatrième année dans une école primaire de Chicoutimi depuis 1982 (15 années d'expérience).

Récit recueilli chez lui, à La Baie, le 25 juin 1996: la rencontre a duré trois heures alors que le récit enregistré dure deux heures 30 minutes. Le nombre de pages de récit brut se chiffre à 17.

L'accueil fut excellent même s'il aura fallu loger trois appels au narrataire avant de pouvoir enfin décider d'une date d'entretien.

Au cours de la rencontre, il nous montre des photos de famille, de l'école, de sa classe, de ses élèves et collègues.

Dérangé par la présence du magnétophone, il restera nerveux du début à la fin, ne laissant cependant paraître aucun non-verbal qui puisse modifier certaines réponses donnée aux questions.

Lors de notre deuxième rencontre (2 juillet 1996), qui dura une heure 30 minutes, nous avons simultanément procédé à une relecture du récit transcrit et à un entretien complémentaire. M. Joli ne fournira cependant aucune réponse qui ne soit pas déjà dans le récit initial ou qui puisse compléter le premier entretien.

**Transcription du récit de pratiques de E1 (après deux rencontres)
Aperçu d'un récit brut, avant mise en ordre chronologique et thématique**

Bon, alors commençons par les formalités. Vos nom, prénom et adresse actuels.
Je peux vous dire tout ce que je pense mais je préfère que vous ne mentionniez pas mon nom. Ça fait un peu bizarre, mais je me sentirais mieux.

Où et quand êtes-vous né?
Je suis né en 1959, à Laterrière.

Que faisaient vos parents?
Ma mère était à la maison, elle travaillait sans arrêt et veillait à ce que nos travaux scolaires soient bien faits. Elle était très stricte. Mon père a travaillé comme commis-comptable pour un entrepreneur privé et a ensuite oeuvré comme comptable privé toute sa vie.

Du point de vue de la situation familiale, combien êtes-vous dans la famille et où vous situez-vous dans tout cela?
Aussi étrange que cela puisse paraître, je suis le seul enfant de la famille. J'avais une soeur qui est décédée lorsque j'avais 6 ans.

Comment s'est passée votre enfance?
Mon enfance s'est passée d'une extrême à l'autre. À vrai dire, malgré l'éducation parfaite que m'ont donnée mes parents, j'étais un enfant parfois fou. Je pouvais être d'une gentillesse exemplaire ou d'une méchanceté machiavélique. J'aimais la lecture, passion que m'a transmise ma mère en m'emmenant régulièrement à la bibliothèque du village ou, simplement, en me montrant les ouvrages qu'elle avait achetés et qui garnissaient une bibliothèque personnelle reluisante d'esprit. Il y eut le décès de ma soeur qui m'affecta beaucoup mais ça m'a comme donné un sens des responsabilités plus élevé. J'ai appris à me débrouiller seul.

Étiez-vous du genre tranquille?
Non, je n'étais pas tranquille, j'étais agité. J'aimais le sport, mais aussi l'école. J'adorais faire le clown en classe, ce qui m'a causé certains problèmes. Les professeurs étaient souvent fâchés de voir que j'avais E en comportement et des 95% et plus dans toutes les matières. Moi, ça me faisait un velours. C'est peut-être pour cette raison que je suis plus tolérant envers les élèves qui se comportent mal mais réussissent bien.

Pouvez-vous résumer votre histoire familiale?
Pendant 11 ans, nous avons habité la même maison que mes grands-parents. J'étais toujours chez mes grands-parents, nous sommes donc très proches ma grand-mère et moi. Mon grand-père est décédé il y a plus de 20 ans de cela. C'est ma grand-mère qui a développé ma connaissance des chiffres en jouant aux cartes avec moi et en me montrant comment compter les points. Mon grand-père, lui, m'a surtout appris à travailler manuellement, et à fumer (rires). Mon père travaillait beaucoup, il faisait de la comptabilité privée en plus du travail qu'il occupait. Son bureau était tout juste situé près de la chambre où je dormais. J'en ai passé du temps dans son bureau à écrire, compter, classer, fouiller. C'est probablement pour cette raison que je suis un bourreau de travail aujourd'hui. Ma mère a passé la majeure partie de sa vie à la maison à s'occuper de nous. Elle nous aidait à faire nos devoirs et était très sévère à cet égard. Elle était une très bonne enseignante je crois. Elle m'a certes transmis les notions de patience et de perfectionnisme, elle m'a aussi inculqué les notions de diction. Elle m'emmenait à la bibliothèque, bref, elle a déve-

loppé mon côté curieux et intellectuel. À 11 ans, nous avons déménagé, ce qui fut un choc. Tout s'est bien passé après.

Décrivez-nous votre expérience d'écologiste?

Je suis allé à l'école à La Baie, au Saguenay. Au primaire, notre maison était à deux pas de l'école. J'adorais l'école et réussissais très bien.

Que retenir-vous des professeurs qui vous ont enseigné?

Mes professeurs se souviennent tous de moi et je me souviens de quelques-uns d'entre eux. J'aimais beaucoup mon professeur de première année, Céline. Elle nous maternait beaucoup mais avait toujours le souci que tous comprennent. Elle pouvait répéter 100 fois la même chose sans être pour autant ennuyante. Elle était patiente et nous faisait beaucoup apprendre par le jeu. Celle de deuxième, Michèle, procédait de la même façon mais n'avait pratiquement pas de patience. J'étais premier de classe mais je n'aurais pas voulu être dernier car les derniers, elle ne s'en occupait pas. Elle ne leur demandait jamais s'ils avaient compris avant de passer à autre chose. Elle allait trop vite pour eux et même pour nous. Celle de troisième était la plus gentille de toutes. Diane arrivait toujours avec quelque chose de nouveau chaque jour. On pouvait revoir quatre fois la même matière mais de quatre façons différentes. Elle utilisait beaucoup la mise en situation, le jeu, le théâtre, les aptitudes artistiques et même le sport pour développer nos habiletés. Son enseignement m'influence encore aujourd'hui car je refais souvent les mêmes activités qu'elle proposait. Et ça «marche». Celle de quatrième année était souvent malade. Tout ce dont je me souviens c'est d'avoir été le président de la classe après avoir fait quelques magouilles et offert quelques pots-de-vin (rires). En cinquième année, j'ai eu le prof le plus incompétent de ma vie. Elle s'appelait Nicole et faisait toujours la même chose chaque jour: elle nous faisait répéter. Jamais elle ne nous laissait le temps de réfléchir ou de créer par nous-mêmes. Elle était sévère mais impolie avec les élèves, ce qui fit en sorte que personne ne la respectait. Je faisais de mon mieux dans cette classe mais c'est l'année où j'obtins les pires résultats de mon passage au primaire. Je la détestais et ça influençait mon apprentissage. Et je la trouvais plate. Cette année fut désastreuse sur le plan personnel car je voulais toujours être premier. J'adorais l'écriture, mais très peu les arts et les mathématiques à cette époque. Les compositions étaient les seuls moments où je pouvais réfléchir et créer. Quant aux arts et aux mathématiques, il fallait faire comme elle sinon on échouait. Même si mon père travaillait avec les chiffres, je crois que ce «prof» m'a fait haïr les chiffres, haine encore présente aujourd'hui. En sixième, j'ai eu une religieuse. J'en ai arraché avec elle. En plus de ne jamais apporter de changement à son enseignement, elle était extrêmement sévère et moi, très agité. J'ai fait de la retenue, des copies, des visites chez le directeur. Elle était si sévère que je n'avais qu'une seule envie: la déranger. Dès le premier jour de classe elle s'était mise à nous engueuler avant même que nous n'ayons fait quoi que ce soit. Elle m'aura au moins appris à faire le contraire d'elle, c'est-à-dire à sourire et à attendre avant d'enguirlander les élèves au premier contact, comme elle le faisait. J'étais quand même premier de classe, grâce à ma mère qui remplissait le rôle que mon «prof» ne remplissait pas. Ma mère fut certes mon meilleur professeur. J'oubliais mes professeurs d'éducation physique. La première était rude et sévère et allumait toujours une cigarette à la fin du cours pour ensuite la fumer dans la cour arrière. Pour moi, elle ne pouvait être un bon «prof» de sport puisqu'elle fumait. L'autre était «hyper douce». Avant la réalisation de chaque activité, elle demandait toujours «Est-ce que vous êtes capable de ...?» Si on répondait «oui», elle nous demandait «Comment procédez-vous?» On trouvait cela bizarre à l'époque mais aujourd'hui il s'agit d'une bonne façon de tâter le pouls des élèves et de les inciter à s'exprimer.

Parlez-moi de vos études, à partir du secondaire jusqu'au terme de celles-ci.

Après ma sixième année, j'ai commencé mon cours secondaire, toujours à La Baie. Tout s'est bien passé la première année. Je travaillais bien et n'étais pas agité en classe. J'ai changé d'école, ce qui m'a perturbé. Les professeurs étaient supposément des spécialistes. Je n'ai que peu de souvenirs de mon secondaire 1. Je me souviens du prof d'écologie qui traitait les gens de «cochon», «gros porc», «idiot», etc. Je détestais l'écologie et avait une peur bleue de ce professeur. Quant au prof d'éducation physique, il était un alcoolique, ce que tous savaient. Il sentait l'alcool et était violent. Mais j'adorais le sport et avais beaucoup de dextérité. Il m'aimait beaucoup. Mon meilleur souvenir fut mon professeur de français. Elle était douce, compétente et passait beaucoup de temps à exprimer ses émotions, ses cafards, sa façon de les chasser. Elle m'a appris le français mais aussi comment réagir aux problèmes qu'on rencontre dans l'enseignement, même si j'étais loin de me douter à l'époque que je serais un jour professeur. Je m'en souviens encore parfaitement. Si elle avait un problème avec le directeur ou un collègue, elle nous le disait, sans les nommer toutefois. Elle nous faisait voir les différentes manières de réagir et de régler un conflit et nous demandait notre avis, tout en écrivant les mots difficiles de son discours au tableau, en les définissant après-coup. C'était passionnant car on participait et on se sentait adulte. Aujourd'hui, et pendant toute ma carrière, j'ai utilisé sa méthode et l'ai perfectionnée. Je dirais même que j'ai créé ma propre méthode. Après mon secondaire 1, j'ai changé encore d'école et me suis retrouvé à la polyvalente où j'ai poursuivi jusqu'au secondaire cinq. Je me souviens de tous mes professeurs. Ils étaient «plates» parce que tout ce qu'on faisait c'était prendre des notes en les écoutant ou en regardant des transparents. J'ai bien disséqué quelques trucs en biologie et colorié quelques cartes en géographie mais à part ça, rien. Il y avait le français que j'adorais et surtout les compositions. Je n'étais pas très doué en arts mais un prof m'a redonné confiance en moi. Il m'avait dit «fais ce que tu fais bien d'abord, ensuite, lorsque tu en auras maîtrisé tous les aspects, aventure-toi vers du plus complexe et pratique». Ça m'a redonné confiance car en voulant aller trop vite, je créais des horreurs et me jugeais trop sévèrement après. Ce professeur avait le don de nous remettre en confiance, de nous faire croire que l'art c'était pour tout le monde, de nous faire aimer ce à quoi nous ne portions que peu attention. Par exemple, lorsqu'il nous faisait dessiner une feuille avec tous ses détails, il prenait le soin de venir nous voir et de nous dire «regarde comme c'est magnifique ceci et cela, la nature n'est-elle pas extraordinaire?» En appréciant davantage l'objet que nous dessinions, nous prenions davantage plaisir à le dessiner. Ce «prof» était remarquable. C'est le seul qui a marqué mon passage au secondaire. J'ai ensuite fait mon Cégep à Chicoutimi.

Comment se sont passées vos études au collégial?

Très bien. Je réussissais très bien et j'étudiais beaucoup. Mes professeurs étaient gentils mais j'avoue que leur enseignement était vraiment «plate». Toute la première année, nous avons eu droit à des enseignement magistraux, rien d'autre. Je me suis rendu compte qu'un supposé spécialiste oublie souvent le côté pédagogique de son travail. Il livre ce qu'il sait et vous prenez des notes. La deuxième année c'était pareil. Il y a un cours que j'ai adoré, c'était *Langage et analyse filmiques*. On a appris à critiquer de films et on a même fait un petit film. Un bon *trip*. J'ai bien réussi mon collège et j'ai même été accepté en droit à l'université pour finalement changer d'idée et y aller avec mon deuxième choix, l'enseignement. Une décision que je ne peux vraiment expliquer encore. Il y a beaucoup d'enseignants dans ma famille. Je sais qu'ils sont des enseignants qui ne font ce travail que pour l'argent, sans souci aucun pour leurs élèves. Je les entends encore dire «J'ai hâte que la fin de semaine arrive». Bref, je les ai connus comme des professeurs écoeurés de leur travail. C'est peut-être l'aisance et le plaisir que j'éprouve à parler en public qui m'ont destiné à l'enseignement, en plus du découragement exprimé face à ces oncles et tantes qui nuisaient au métier. Sans oublier le fait que j'adore créer, transmettre des

connaissances et écouter les autres m'en transmettre. Je ne sais trop mais j'adore ce travail.

Après le Cégep, avez-vous poursuivi vos études?

Oui, j'ai fait un baccalauréat en enseignement préscolaire-primaire à l'UQAC.

Que vous a apporté ce baccalauréat?

Des connaissances intellectuelles et un minime savoir pratique. Je dois avouer que malgré toutes les connaissances qui m'ont été transmises, c'est le stage et la pratique qui m'ont appris à enseigner. On nous a appris beaucoup de choses sur le développement de l'enfant, la relation maître-élève, les façons d'enseigner et de régler des problèmes, etc. Cependant, lorsque je me suis retrouvé devant une classe pour la première fois, j'ai seulement fait comme je croyais devoir faire, selon ma connaissance personnelle du métier. Tout ce que le «bac» m'avait apporté était resté dans mes bouquins. Je crois que les aptitudes nécessaires à quiconque désire enseigner sont acquises bien avant le baccalauréat. L'enseignement est un art. Tu possèdes bien avant le «bac» tes propres opinions sur l'enseignement, des opinions qui sont là depuis des années. Le «bac» n'en tient pas compte et ne les change pas, il te donne quelques «trucs» mais ces «trucs» tu les oublies vite car les problèmes rencontrés en classe demande une solution si rapide que tu fais comme ton intérieur te le dit, un intérieur que le baccalauréat pense fallacieusement modifier et enrichir. Ton intérieur qui réagit le plus rapidement il vient de ton acquis à toi, l'acquis que tu possèdes bien avant le «bac». De toute façon, tu n'as pas le temps de te souvenir de ce que l'université t'a appris. Tu utilises ton acquis, celui que ton vécu t'a enseigné. Lorsque tu as un problème que tu n'arrives vraiment pas à résoudre, tu peux rouvrir tes bouquins universitaires et trouver parfois des idées de solution, en autant qu'elles s'adaptent à tes valeurs, croyances. Je dirais que le baccalauréat m'a apporté des connaissances relatives à la classe mais n'a pas changé ma perception de l'enseignement. Lorsque je rencontre un problème, je fais comme bon me semble. Si ça ne marche pas, je demande de l'aide à mon épouse ou à un collègue. Si ça ne fonctionne toujours pas, alors je me plonge dans mes livres et notes de cours de l'université. Mais j'y trouve rarement une solution. Souvent, je la découvre en enseignant ou en réfléchissant à ma journée. Je crois plus à l'expérience qu'à l'université. Je dirais que l'université complète et aide la pratique, même si on y passe avant de pratiquer. Les chercheurs sont souvent loin de la réalité. Ils trouvent aisément les problèmes, rarement les solutions car ils ne sont pas des enseignants à temps plein au niveau primaire. Ils enseignent à l'université avec une pédagogie universitaire.

Comment avez-vous obtenu votre premier emploi ?

En 1982, j'ai rencontré un directeur d'école et par pur hasard, il avait poste disponible en quatrième année. Il était comme mal pris. Il m'a engagé. Je venais de finir mon baccalauréat.

Quels sont les autres professions et métiers que vous avez exercés au cours de votre vie?

J'ai enseigné le sport comme bénévole pendant plusieurs années, j'ai été camelot auparavant (rires). J'enseigne en quatrième année depuis plus de quinze ans maintenant et j'aime toujours ça comme au tout début. J'ai aussi été journaliste pendant deux ans, ce qui a certes développé mon goût pour la curiosité et mon attention envers les paroles de autres. Mon esprit de synthèse a aussi été mis à profit. Je fais un journal chaque année avec les élèves, ça me passionne toujours autant.

Participez-vous ou avez-vous participé à des stages de formation, des cours de perfectionnement?

J'ai participé à plusieurs cours de perfectionnement en français et en pédagogie. Les cours en pédagogie m'ont parfois aidé, parfois désolé. J'avoue que ce sont mes lectures personnelles qui m'aident le plus en enseignement. J'essaie de me tenir au courant des recherches et je prends celles qui sont le plus compatibles avec la réalité que je vis en classe, comme l'enseignement stratégique de Tardif qui meuble les étagères de toutes les écoles. Ce livre m'a fait comprendre de façon théorique ce que je savais déjà. Mon expérience est avant tout mon plus grand support.

Qu'est-ce que vous avez retenu de vos expériences de vie qui a pu ou peut vous aider dans l'exercice de votre métier?

Plusieurs personnes ont eu de l'influence sur moi: certains de mes professeurs et des membres de ma famille. Mon implication dans le monde du journalisme et du sport régional m'a aussi influencé dans la pratique de mon enseignement. J'y ai acquis des «trucs», des habitudes, des façons de me comporter et de réagir que j'ai pu transposer à mon enseignement. Lorsque par exemple tu as à expliquer les notions de discipline au hockey, la notion de respect des coéquipiers, la notion d'effort personnel constant et de réussite collective, tu peux te servir de l'analogie lorsque tu te retrouves en face de ta classe. Et les jeunes aiment le sport, donc, c'est facile à intégrer pour eux. Il y aussi la façon que ma mère utilisait pour me faire apprendre mes leçons qui me sert dans mon enseignement. Bien des «trucs» qu'elle m'a donnés sont aussi utiles pour mes élèves, comme recopier un passage qu'on a du mal à mémoriser ou écrire un mot de plusieurs façons lorsqu'on ne se souvient plus de son orthographe et qu'on n'a pas de dictionnaire sous la main. Plus jeune, j'ai aussi fait du théâtre, ce qui m'a donné de l'assurance. Je peux maintenant monter une pièce avec mes élèves sans crainte aucune. Mais en général, je dirais que c'est mon expérience d'écuyer, d'élève et d'étudiant qui m'a le plus aidé dans l'exercice de ma profession. Ce que je n'ai pas aimé de mes anciens professeurs, je ne le fais pas, ce que j'ai aimé, je le fais. J'allais oublier le journalisme. Cet emploi m'a aidé à avoir des contacts plus faciles et étroits avec les gens. Il m'a aussi aidé à vulgariser, synthétiser et à mieux comprendre le monde qui m'entoure, chose que je fais partager à mes élèves. Dans ma classe, j'ai une télévision et chaque jour nous regardons les informations du midi. Les élèves doivent ensuite produire un résumé. L'importance d'être personnellement informé, je la transmets à mes élèves.

Qu'est-ce que vous avez retenu de votre formation académique qui a pu ou peut vous aider dans le métier que vous exercez?

La rigueur, les exigences méthodologiques et la planification exigées pendant la formation académique. Ça m'a aidé en ce sens que cela a fixé et déterminé pour une grande part les exigences que je manifeste envers mes élèves. Observer les professeurs m'a aussi aidé à déterminer ce qui collait à ma réalité ou ne collait tout simplement pas. Mais honnêtement, je ne me souviens de presque rien de mon «bac». Je l'ai fait pour avoir le papier et en pensant que cela allait faire de moi un bon enseignant. Quelle erreur. Intellectuellement, le «bac» m'a enrichi mais pour la pratique, je fais comme mon expérience et mes connaissances personnelles me le dictent. J'ai déjà dit, lors d'un stage de perfectionnement, que même si je n'avais pas fait de baccalauréat, je serais le même enseignant que je suis aujourd'hui et que j'ai été hier. Je le crois encore. C'est certain que les cours que j'ai eus pendant ma formation ont élargi mon champ de connaissances. Mais lorsque j'ai débuté, j'ai fait comme bon me semblait, selon mes croyances et valeurs, avec ma personnalité. Je procède encore comme cela. L'université m'a donné une forte formation théorique mais trop peu d'outils, de «trucs» pour faire face aux problèmes rencontrés en pratique. Je dirais que les cours de ma formation universitaire ne m'ont pas appris à régler

rapidement les problèmes que je rencontre en classe, ni à enseigner au sens propre du terme. Le baccalauréat serait plus pertinent si on commençait d'abord par les stages. Quelques notions de préparation de cours puis on envoie l'étudiant dans la jungle. Il fera comme il le pense, selon ses connaissances par rapport au métier, selon sa personnalité. Ensuite, après deux semaines, on le retourne en classe pour analyser son enseignement et trouver les formules pédagogiques et de gestion de classe qui s'adaptent le mieux à son style, à sa personnalité et avec lesquelles il se sent le plus à l'aise. L'étudiant retourne ensuite enseigner et peut utiliser immédiatement quelques nouvelles formules apprises, et sentir que le «bac» sert à quelque chose. En plus, il apprend à ne plus refaire les mêmes erreurs. Je pense qu'on se doit, à l'université, de grouper les étudiants qui ont des croyances et connaissances sur l'enseignement similaires et leur enseigner le contenu du «bac» quand même, mais un contenu modifié et que l'étudiant pourrait choisir selon ce qu'il affectionne et maîtrise le mieux, selon ce qui est le plus près de sa personne. Ce serait plus intéressant pour eux, ils se sentiraient plus impliqués, plus à l'aise et auraient plus de chances de devenir des professeurs efficaces. Évidemment, il faudrait d'abord que l'université procède à une sélection plus serrée des candidats, car les enseignants doivent être les meilleurs élèves du collégial, ceux qui ont avant le «bac» le plus d'aptitudes utiles dans l'exercice de la profession. Pour montrer à quelqu'un, tu dois être un excellent étudiant toi-même. L'université devrait demander à chaque candidat de donner deux ou trois cours devant un comité et une classe d'élèves. On analyserait la performance et les aptitudes du candidat et si l'on juge qu'il a ce qu'il faut, selon des standards sévères, on l'accepte au «bac». Évidemment, cela demanderait du temps et de l'argent. Mais ça en vaut la peine parce que le candidat deviendra un enseignant et l'éducation c'est la fonction vitale de toute société qui aspire à la connaissance et à la compétence. L'enseignement est une profession trop importante, et qui implique trop de répercussions sur la société, pour qu'on accepte les étudiants uniquement en fonction d'un souci de rentabilité pour l'université. Cela me dépasse.

D'un point de vue professionnel, de quelle(s) partie(s) ou moment(s) de votre vie avez-vous acquis des outils ou des connaissances qui furent (ou sont) les plus utiles pour votre enseignement?

Je pense que des outils pour l'enseignement on en acquiert pendant toute sa vie, des connaissances aussi. Cependant, les connaissances les plus utiles pour mon enseignement je les ai acquises lorsque j'ai commencé à enseigner et surtout pendant ma vie entière, avant et pendant l'université mais en dehors de celle-ci, vous comprenez? Avant d'entrer dans la profession, on te dit que ce sera comme ceci, et comme cela. C'est seulement lorsque tu commences à enseigner que tu réalises vraiment ce que ça te prend pour être un bon enseignant. Les outils et les connaissances les plus utiles viennent de mon expérience, de mes collègues, des stages de perfectionnement, de quelques-uns des membres de ma parenté qui sont enseignants, de mon épouse. Les connaissances théoriques de base viennent de l'université mais la capacité à enseigner vient de la pratique. Certains livres achetés pendant mon passage à l'université me sont parfois utiles, parfois. Les souvenirs relatifs à la façon dont mes anciens professeurs enseignaient sont aussi utiles et me guident encore aujourd'hui. En gros, les connaissances les plus utiles à mon enseignement proviennent de mon vécu personnel et professionnel. L'université m'a donné du théorique mais n'a pas modifié mes connaissances sur la pratique de l'enseignement de façon significative.

Expliquez comment vous procédez en classe, quel genre d'enseignant vous êtes, quelles approches, quelles méthodes vous utilisez?

Je suis un enseignant qui aime essayer plein de choses. Parfois, je commence par un court exposé magistral, parfois je leur donne des consignes et les laisse créer, parfois je

m'efface et leur demande de me donner un cours sur ce qu'on a vu le jour précédent. J'utilise toutes sortes d'approches. Lorsque je les sens décrocher, je réajuste mon enseignement, je leur demande leur avis, pourquoi ils aiment ou pas. Quand un élève n'écoute pas mais ne me dérange pas, je tente de le ramener en lui posant des questions auxquelles il saura répondre, afin de le réconforter. Lorsqu'un élève plus rapide que les autres veut trop montrer ce qu'il sait, je lui pose une question à laquelle il ne pourra répondre. Comme ça les autres savent que lui aussi peut ne pas savoir, et le doué se retrouve moins enclin à mépriser les autres. Quant au déroulement d'une journée, il change à chaque trois semaines afin d'éloigner tout risque d'ennui. J'encourage la rédaction d'un journal personnel, l'utilisation d'objets que les élèves apportent en classe, etc. Je suis un enseignant qui essaie car après plus de quinze ans, si tu n'essaies pas, tu t'ennuies. Une approche que j'affectionne particulièrement est l'approche communicative, si populaire dans l'enseignement des langues. Autrement dit, j'aime utiliser la mise en situation, les jeux de rôles, les simulations, les résolutions de problèmes, etc. Ces formules, je les applique à l'enseignement des sciences, de l'histoire, des mathématiques, du français. Bref, elles font partie de mon quotidien et elles «marchent». C'est un confrère qui m'a dit que ces approches étaient groupées sous le nom d'approche communicative car je les utilisais depuis longtemps mais n'avaient que peu lu là-dessus au cours de ma carrière. Je suis allé m'acheter un livre à ce sujet et j'ai amélioré mon enseignement. Je crois aussi beaucoup au développement de l'imagination, à la connaissance de soi, à l'analyse de soi, choses qu'on oublie souvent de nos jours. Je demande donc à mes élèves de rédiger des autobiographies personnelles, une page par semaine. Parfois, je modifie l'activité pour la période de français: ils doivent se mettre dans la peau d'une chaussure, d'un escargot, d'une pièce de 25 cents, etc. Ils adorent. Pour répondre à votre question, je dirais que je suis un enseignant du genre qui touche à tout. Je fais appel à la compréhension, à la mémorisation, à la lecture, aux renforcements positif et négatif, à l'enseignement programmé, à l'auto-évaluation, à la division par groupes, à la non directivité, etc. Ce qui est drôle, c'est que je ne me souviens de ce jargon universitaire que depuis peu, grâce à mes colloques. J'utilise et j'ai utilisé souvent des approches que je n'aurais pu décrire théoriquement ou nommer. Bizarre quand même! Je m'inspire donc de mon expérience qui elle, touche à toutes les écoles éducationnelles. Mais si ce n'était de quelques amis et, rarement, des souvenirs de mon «bac» et de mes stages de perfectionnement, je ne saurais quels noms donner à mes approches. C'est si difficile voire impossible de mettre l'expérience en théorie, je laisse ça aux chercheurs. Je suis un enseignant «touche-à-tout» comme vous le voyez.

Utilisez-vous des trucs que vous avez vous-même développés? Si tel est le cas, comment les avez-vous développés?

J'utilise des trucs que je pense avoir développés car personne ne me les a enseignés ou je ne les ai copiés de personne. Ça doit donc être mes propres trouvailles. La plupart des habitudes ou «trucs» que j'ai développés concernent la gestion de ma classe. J'ai instauré un système de discipline via l'utilisation de fiches. J'ai installé d'immenses grappes de raisins sur un mur. Certains raisins ont un sourire, d'autres des larmes, d'autres restent neutres. Chaque fois qu'un élève me dérange, il se rend au mur pour y prendre une épingle à linge identifiée à son nom et la placer là où je lui dis de la placer. Il explique ensuite aux autres pourquoi il a à faire cela et quelles sont les solutions possibles pour lui afin de pouvoir retirer son épingle à la fin de la journée. La première grappe est un avertissement, la deuxième signifie que l'élève aura un devoir supplémentaire, la troisième indique qu'il manquera sa récréation. Un autre «truc» consiste à demander à un élève qui n'écoute pas de donner une partie de cours à ma place. Voyant comment il est difficile d'avoir le silence et l'écoute de tous, il se rend compte comment il peut être difficile d'enseigner et change ses habitudes de mauvais comportement instantanément. Voilà les

«trucs» qui me viennent à l'esprit. Comment je les ai développés? Je crois bien que c'est par essais et erreurs, par l'expérience et la réflexion. J'arrivais chez moi et réfléchissais à ma journée et aux problèmes rencontrés. J'en parlais avec mon épouse et on essayait de trouver des solutions. C'est probablement la réflexion et l'expérience qui permettent de développer de telles habitudes. Après un temps, on se rend compte que le système de copies ne fonctionne pas. Il faut réagir. À la longue, on se crée un monde de «trucs» qui nous sont propres, on acquiert un savoir d'expérience qu'on bâtit soi-même.

Selon Donald Schön, un chercheur américain qui s'est penché sur la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel de praticiens, tout praticien possède un savoir original qui ne s'enseigne pas mais se construit par chacun dans l'action et via l'utilisation d'une démarche réflexive. Le praticien, dans l'exercice de sa profession, ferait aussi davantage appel à un savoir qui «marche», qui assure une certaine efficacité, qu'à ses connaissances acquises pendant sa formation initiale. Qu'en dites-vous?

Comme je vous l'ai déjà dit, je n'ai pas l'impression d'utiliser ce que j'ai appris pendant ma formation. Comment pouvez-vous faire ce qu'on vous apprend là lorsque votre classe change chaque année, lorsque vous rencontrez des problèmes que vous n'aviez jamais imaginés auparavant? Dans ma pratique, j'utilise ce qui «marche», ce que j'ai l'habitude de faire et que mon expérience me dicte de faire. Tout est automatique. Et chaque jour, en enseignant ou après ma journée en classe, je découvre de nouveaux «trucs» selon les problèmes que je rencontre ou que j'ai rencontrés. Ce qui se fait à l'université et ce qui se fait en classe semblent si éloignés. Lorsque j'utilise de nouvelles méthodes, c'est parce que je les ai apprises lors d'un stage de perfectionnement ou les ai construites moi-même. Elles doivent cependant répondre aux critères et caractéristiques de ma classe, ce qui n'est pas toujours le cas. Lorsque ça arrive, je modifie ma méthode. Bref, je prends ce qui me semble bon et laisse tomber ce qui s'éloigne de ma pratique. Je me fie sur mon expérience. Après quinze ans, vous savez souvent ce qui risque de «marcher» et ce qui risque d'échouer, et vous avez oublié votre «bac» depuis bien longtemps. Donc, comment pourrais-je utiliser ce qu'on m'a transmis durant celui-ci?

Qu'est-ce pour vous que le savoir d'expérience et à quoi ressemble le vôtre?

Pour moi, le savoir d'expérience c'est tout le savoir qu'on acquiert au cours d'une vie, et pas seulement en classe. Le savoir d'expérience c'est ce savoir qui vient de partout, sauf de l'université. C'est un savoir pratique que j'ai développé et testé en classe, que j'ai découvert en classe mais peut-être pensé ailleurs et qui vous aide à faire votre métier car vous l'intégrez à votre pratique. Le savoir d'expérience, c'est ce que je développe pour éviter d'enseigner comme mes mauvais professeurs m'ont enseigné. Je le développe en enseignant, en repensant à ce que je fais en classe, en intervenant pour régler différents problèmes chaque jour, avec mon intuition, mes connaissances, tout ce que mes expériences de vie m'ont donné finalement. Je le développe ou l'enrichis en consultant mes collègues, mon épouse. Le savoir d'expérience, le mien, c'est tout ce qui m'aide dans mon action, ce sont mes «trucs». Être un enseignant expérimenté c'est pour moi être capable de résoudre chaque problème immédiatement en utilisant ce que l'expérience m'a permis d'apprendre à utiliser. Un enseignant expérimenté est aussi celui qui se sert de son bagage et de toute situation pour créer de nouveaux moyens d'action. Le savoir d'expérience, c'est enfin ce que m'enseigne ma pratique, ce sont les «trucs» et les manières de faire que ma pratique et mes réflexions m'enseignent. Je pense que le savoir d'expérience ce n'est pas seulement des «trucs», c'est aussi des idées et des représentations figées de ce qu'est l'enseignement qui m'aident à comprendre ma pratique, à la rendre efficace et à l'améliorer.

À votre avis, qu'est-ce qu'un bon enseignant et quelles qualités premières doit-il posséder?

Un bon enseignant c'est quelqu'un qui sait se faire comprendre de tous, qui sait expliquer, vulgariser, ramener les élèves égarés, gérer sa classe, créer, se mettre à la place des élèves, les intéresser. Le bon enseignant doit posséder une forte culture générale, il doit être capable de donner son opinion, de la justifier, de parler de son vécu, d'être naturel, de modifier et de corriger certains comportements qui l'importunent. Il doit avant tout maîtriser sa matière. Au primaire, l'enseignant doit exceller en sciences, en mathématiques, en français, etc. Bref, il doit savoir un peu de tout et éviter d'être un spécialiste dans une seule matière. Sa qualité première serait donc la curiosité intellectuelle, car tout bon enseignant qui ne veut pas être dépassé doit lire et s'informer au sujet de ce qui peut l'aider en français et en pédagogie, par exemple. S'il se sent à l'aise avec cela, et si ça correspond à sa personnalité, il l'adapte à sa méthode. Sinon, il peut seulement adapter quelques éléments à sa méthode. Le bon enseignant est donc capable de transformer et d'intégrer à sa pratique des éléments nouveaux. L'enseignant doit être un artiste qui s'exprime dans un français impeccable et il doit de plus être au fait de la réalité que vivront ses élèves plus tard.

Vous considérez-vous comme un bon enseignant?

(Rires). Sans prétention, je dirais que je suis un bon enseignant mais que certains jours j'ai l'impression d'être un peu vieux (rires). On essaie de se mettre à la page mais lorsqu'arrive un jeune «prof» à l'école, il devient la vedette et semble plus près des enfants que nous. Il affronte certes plus de problèmes de discipline que nous mais les enfants semblent plus près de lui. Il faut se battre avec cela. Malgré tout, depuis le tout début de ma carrière et jusqu'à maintenant, j'ai l'impression que tous mes élèves sortent grandis à la fin de l'année, autant au niveau comportemental qu'intellectuel. De plus, en toute modestie, je crois posséder, à des degrés divers, un brin de toutes les qualités que j'ai précédemment mentionnées. Donc.

Que faites-vous (ou qu'avez-vous fait) pour améliorer votre enseignement?

Je me remets souvent en question. Je demande aux élèves à chaque semaine ce qu'ils aiment et n'aiment pas de mon enseignement et je modifie ce qu'il convient de modifier. J'assiste à des stages de perfectionnement, je lis beaucoup au sujet du français, des «maths», des sciences, etc. Je lis beaucoup au sujet de l'éducation et je trouve parfois des «trucs» dans des biographies écrites par des enseignants, comme celle de A. S. Neil, intitulée *Journal d'un instituteur de campagne*. C'est fou tout ce que l'on trouve là-dedans.

Est-ce que vous réfléchissez à l'école lorsque vous avez fini votre journée de travail?

Chaque fois que je sors de l'école, je me donne une heure pour repenser à ma journée, à ce que j'ai fait, etc. Après, je n'y pense plus jusqu'au lendemain. C'est la meilleure façon de ne pas se rendre malade avec le travail. Pendant cette réflexion, j'essaie de trouver des solutions pour régler un problème avec un élève qui a eu un drôle de comportement, par exemple. Je réfléchis à mon expérience et essaie de trouver quelque chose que je pourrais essayer le lendemain. J'essaie de trouver une nouvelle recette en mélangeant tous mes ingrédients.

Parlez-moi de votre expérience de travail au sein du milieu éducatif. Comment est l'ambiance dans votre milieu de travail?

Dans mon école primaire, l'ambiance est bien. Il y a toujours ceux qui se prennent pour les meilleurs professeurs mais il faut vivre avec ça. Et souvent, ceux qui disent être les meilleurs sont les pires. J'ai toujours eu le support du directeur pour tout problème, j'ai

toujours eu tout le matériel demandé; les collègues parlent aussi toujours de leurs cas et on s'entraident et trouvent des «trucs» ensemble. C'est bien de parler du boulot mais parfois ça dépasse les limites. Pendant nos pauses, tous ne parlent que de cela et à la longue, ça me fatigue. Il faut apprendre à faire le vide, même à l'école.

Où et quand diriez-vous avoir véritablement appris votre profession?

Les stages m'ont certes aidé mais c'est en enseignant que j'ai véritablement appris comment procéder, comment leur parler, comment régler les problèmes car tous les problèmes sont différents, comment gérer ma classe, mon temps. L'école t'apprends, je veux dire l'université t'apprends un tas d'approches, de modèles intéressants mais tu ne peux fonctionner avec cela car tôt ou tard les problèmes que tu affrontes sont ceux auxquels l'université n'a pas pensé. Lorsque tu te retrouves en classe, tu fais comme ta vie t'a enseigné et comme tu crois être le mieux. Tu modifies et lorsque ça «marche», tu utilises à satiété sans toutefois ennuyer les élèves. L'université m'a formé intellectuellement mais c'est ma pratique et les discussions avec d'autres professeurs, expérimentés ou pas, qui m'ont permis de tout apprendre, d'apprendre à faire ce métier. J'avais par exemple tendance à m'emporter rapidement en classe, j'en ai parlé avec une enseignante collègue qui m'a dit avoir été comme cela pendant plusieurs années. Elle m'a expliqué quelques techniques de respiration relaxantes à utiliser et m'a fait comprendre que plus je restais calme, plus les élèves restaient calmes. Pour moi qui croyait qu'un ton élevé ramenait le calme, ce fut une découverte surprenante. J'ai essayé la technique et adopté le ton idéal et c'est fou comme ça fonctionne bien. Comment l'université aurait-elle pu m'enseigner cela? Il n'y a pas eu, dans mon cas, de complémentarité entre le baccalauréat et la pratique. On dit que le «bac» est la base et que la pratique complète le «bac». Je ne vois pas comment. Le «bac», les livres que j'ai achetés pendant celui-ci, les notes que j'ai prises, m'aideront en cas de désespoir, et encore. La pratique est la base, le «bac» peut la compléter mais occasionnellement seulement.

Pouvez-vous nous expliquer comment s'est effectuée, dans la construction de votre savoir d'expérience, l'interrelation entre vos expériences de vie, vos connaissances acquises pendant la formation et celles acquises pendant la pratique? Comment avez-vous amenés vos différents savoirs dans votre enseignement?

Je pense avoir déjà répondu précédemment à cette question, même si vous ne me l'aviez pas posée (rires). Mais j'ajouterais que mon savoir d'expérience, je l'ai acquis en enseignant, en écoutant les autres enseignants raconter leur expérience, en me remémorant les méthodes de mes anciens profs, mes souvenirs d'ecolier, d'élève, d'étudiant, de stagiaire, en écoutant l'expérience de mon épouse, en utilisant les savoirs que m'a transmis ma famille, en assistant à des stages de perfectionnement. Il est difficile d'expliquer comment ça se construit précisément mais je peux vous dire que lorsque vous enseignez, vous enseignez avec votre personnalité, avec votre vécu personnel non académique. Et cette personnalité, vous la bâtissez vous-même selon les expériences de vie que vous avez eues. Tous mes savoirs, mes façons de me comporter, de réagir, je les ai inclus de façon intuitive et sans véritable méthode dans mon enseignement. Je ne peux expliquer comment tout ce qu'on apprend au cours d'une vie s'intègre à la profession. C'est naturel, un point c'est tout. Les «trucs», habitudes que j'utilise dans ma pratique ont été construits sur le tas, lorsque j'étais jeune, avec le contact des autres professeurs, de ma famille. Tu les entends, puis tu les expérimentes et les adaptes à ta personnalité et à tes méthodes et tu vois si ça «marche». Le reste vient de l'expérience mais comment décrire l'expérience. Je dirais que chaque jour de ma vie est une expérience de laquelle je peux tirer des informations valables pour ma pratique. Par exemple, aux informations hier, on parlait de l'utilisation de jeux vidéos pour l'apprentissage du vocabulaire et des couleurs. La semaine prochaine, j'apporterai un jeu vidéo en classe. En apportant quelques modifications person-

nelles selon mes valeurs et opinions, je tenterai l'expérience. Si ça «marche», je poursuivrai avec cela.

Qu'est-ce que vous pensez de la formation initiale en enseignement?

Je pense que c'est une bonne formation théorique et qu'elle est essentielle pour la culture du futur enseignant, pour son esprit critique, son intellect. Au niveau de la pratique, elle n'est pas assez efficace car on tente de vous imposer des manières de faire qui, souvent, entrent en contradiction avec vos valeurs, vos aptitudes. La formation devrait être revue. On devrait prendre plus en considération les opinions, idées et croyances de l'étudiant relatives à l'enseignement. On devrait l'amener à devenir un bon enseignant selon ses aptitudes et cesser de chasser celles-ci par divers moyens sous prétexte de la sacro-sainte scientificité des résultats des dernières recherches.

Quelles sont vos aptitudes, compétences et qualités prédominantes?

Je suis un bourreau de travail, je suis curieux, appliqué, minutieux, sévère envers moi-même, attentionné, j'aime écouter les autres, les aider à régler leurs problèmes. Je suis un bon vulgarisateur, j'adore parler en public, je m'adapte facilement à toute nouvelle situation et trouve aisément la solution à tout problème que je rencontre. De plus, je me sens bien avec les enfants, même si je n'en ai pas (rires). Je n'ai que peu de talent en arts mais je m'intéresse à tout. Je possède une bonne culture générale, même si ça fait prétentieux de dire cela.

Et vos défauts?

J'en ai beaucoup. Moi, j'aime trop le changement, c'est drôle à dire pour quelqu'un qui travaille depuis quinze ans dans la même école. Je peux travailler plus de 15 ans au même endroit mais il faut que je mette du changement dans mon environnement. Je manque peut-être un peu de tolérance parfois. Je recherche toujours la perfection, je pense toujours ne pas en savoir suffisamment et je cours après la connaissance. Je m'en demande trop et je crois que cela se ressent dans mon enseignement.

Quels sont vos principaux champs d'intérêt à l'heure actuelle?

Mon travail d'enseignant bien sûr. J'aime aussi la politique même si je ne m'impliquerais jamais. Le français est aussi mon champ d'intérêt prédominant.

Et vos passe-temps?

La lecture, le sport, m'impliquer à l'école. Je fais partie d'un comité qui remet des prix d'excellence aux élèves méritants. Cela m'incite à pousser dans le dos de mes élèves. Les idées de récompenses que les professeurs de ce comité échangent me donnent souvent des «trucs» à utiliser en classe. Chacun construit ses propres «trucs» au cours des années. On en apprend aussi beaucoup des autres.

Et votre état civil?

Je suis marié et je n'ai pas d'enfants. Mon épouse est aussi enseignante, ce qui nous permet d'échanger des «trucs», de régler des problèmes ensemble, bref, de mieux performer. Son aide m'a permis de développer de nouvelles méthodes, de nouveaux «trucs» auxquels je n'aurais jamais pensé, par exemple un système de fiches de discipline très efficace qui m'évite de perdre du temps en classe. Pour chaque élève, j'ai un carton quadrillé avec les différents mauvais comportements écrits dessus. Chaque fois qu'un élève manque à un règlement, il va rapidement mettre une épingle vis-à-vis du règlement manqué. S'il ne se dépêche pas, les autres élèves décident de mettre une autre épingle à un autre endroit. À la fin de la journée, j'inscris le comportement manqué par l'élève dans son fichier de disci-

pline personnel et je lui donne une punition ou un devoir supplémentaire. Cela prend 30 secondes au maximum. J'ai marié la bonne personne (rires).

Quels sont vos projets futurs?

Un petit changement dans ma carrière, aller enseigner à l'étranger.

Je vous souhaite bonne chance et vous remercie de m'avoir consacré votre temps.
Ce fut un plaisir.