

La formalisation des arguments pratiques, une stratégie de développement professionnel

Clermont Gauthier

Professeur
Université Laval

Danielle Raymond

Professeure
Université de Sherbrooke

La compétence en enseignement, comme en bien d'autres domaines d'ailleurs, n'est jamais acquise une fois pour toutes ; il y a toujours place à amélioration. À cet effet, un chercheur américain, G. Fenstermacher (1986, 1987, 1988, 1994, 1996), a mis au point une stratégie intéressante d'analyse réflexive de la pratique d'enseignement qui paraît particulièrement pertinente pour le développement professionnel des enseignants. Celle-ci vise à soutenir les enseignants dans la réflexion sur leur pratique à partir de l'analyse des arguments qu'ils utilisent pour justifier leurs actions. La formalisation des arguments pratiques conduit les enseignants non seulement à prendre conscience de leurs théories implicites sur leurs façons d'enseigner, mais aussi, le cas échéant, à les modifier pour les améliorer, l'action des enseignants étant ainsi progressivement appuyée sur des fondements plus solides.

Nous exposons ici tout d'abord la nature et le processus de construction de l'argument pratique selon Fenstermacher et ensuite, nous en présentons des possibilités d'utilisation auprès des enseignants.

L'ARGUMENT PRATIQUE

Nature de l'argument

Un argument pratique est un raisonnement contenant une série d'énoncés qui conduisent à une action ou à une intention d'agir. Il renferme une chaîne de propositions, appelées prémisses, qui relie de façon cohérente des buts à une conclusion (décision) menant à une action. En analysant en détail ce raisonnement, il est possible de comprendre les motifs des gestes posés par les enseignants et, éventuellement, de les transformer.

La structure d'un argument pratique comprend les éléments suivants.

– Des prémisses qui décrivent le but ou les résultats d'une action qui sont valorisés. Elles sont appelées *prémisses de*

L'analyse systématique des arguments que les enseignants utilisent pour justifier leur pratique pédagogique peut contribuer au développement de leur compétence.

valeur. Ce sont des énoncés de principes, des énoncés sur les finalités qui doivent être poursuivies. Par exemple, une prémisses de valeur d'un enseignant pourrait être : « *Il est essentiel de développer la pensée critique chez les élèves.* »

- Des prémisses qui apportent une forme de justification théorique. Pour un enseignant, ces prémisses peuvent être des théories ou des conceptions relatives à l'apprenant, à l'enseignement, à la matière enseignée. Elles sont appelées *prémisses conditionnelles*. Par exemple : « *Un élève manifeste sa pensée critique s'il est capable de faire ressortir les principales idées d'un texte et de prendre une position personnelle argumentée à leur sujet.* »
- Des prémisses qui fournissent la preuve ou l'étayage empirique d'une action. Ce sont les *prémisses empiriques*. Ce sont des énoncés qui peuvent être confirmés ou infirmés par les faits, qu'ils soient tirés de l'expérience de l'enseignant ou des résultats de la recherche empirique. Une prémisses empirique pourrait se formuler de la manière suivante : « *Mon expérience me montre que la pensée critique se développe par la lecture ; plus on lit, plus on devient critique.* »
- Des prémisses qui clarifient et décrivent les contraintes de la situation. Ce sont les *prémisses de situation* (ou *contextuelles*). Puisque l'action est toujours contextualisée, l'analyse minutieuse de la situation permet de formuler des énoncés réalistes qui tiennent compte des limites et des possibilités qu'offre le contexte. « *Pour des raisons financières, je ne peux demander aux élèves de lire plus de deux livres ; de même, la taille des groupes me limite à n'exiger qu'un travail long par session.* »
- Un énoncé qui formule la conclusion du raisonnement, puisque l'argument pratique aboutit à une action ou à une intention d'agir. « *J'exigerai des élèves qu'ils fassent une courte analyse critique de deux auteurs durant la session.* »

À ces cinq éléments de structure se greffe un critère de cohérence interne des énoncés. Un argument pratique bien construit fait ressortir les liens de cohérence du raisonnement entre les prémisses et la conclusion.

Toute action d'un enseignant dans la classe est fondée sur une série de motifs et il est possible, en dialoguant avec lui, de les retracer et de les exprimer sous la forme des prémisses qu'on vient de voir. Une fois énoncées, ces prémisses peuvent être complétées voire même modifiées à partir de nouvelles informations suscitées par une démarche de remise en question. Les résultats des recherches sur l'enseignement peuvent alors s'avérer d'un précieux secours au sens où ils font valoir d'autres arguments pratiques.

Le processus d'élaboration de l'argument pratique

L'élaboration d'un argument pratique se déroule en deux phases, l'explicitation et la reconstruction, et elle nécessite l'aide d'un chercheur, d'un conseiller pédagogique ou d'un collègue qui joue le rôle de « l'autre » en dialoguant avec l'enseignant.

Le processus commence toujours dans la classe. L'enseignant est observé dans son travail. Au bout d'un certain temps, « l'autre » lui demande pourquoi il a posé tel geste à tel moment. Ce processus de dialogue entre l'enseignant et « l'autre » porte dans un premier temps sur l'*explicitation* des motifs de son action. Sans poser de jugement, « l'autre » aide l'enseignant à formuler les arguments qui le conduisent à agir de telle manière. Ce travail d'explicitation permet de classer les énoncés de l'enseignant dans les catégories de prémisses décrites plus haut.

Illustrons avec un cas fictif. Supposons que l'observation ait montré que le professeur fait un usage intensif de l'évaluation sommative en classe. Le travail d'explicitation pourrait conduire à l'argument suivant.

- *Prémisse de valeur.* Il faut que le plus grand nombre possible d'élèves réussissent dans mes cours.
- *Prémisse conditionnelle.* Pour réussir, il faut fournir un travail régulier.
- *Prémisse empirique.* Les élèves ne font le travail demandé que si on leur accorde des notes.
- *Prémisse de situation.* Je ne peux passer tout mon temps à corriger.
- *Conclusion.* Je vais me limiter à dix évaluations dans chaque cours, dont huit seront de type objectif.

Après une série de rencontres, l'enseignant sera porté à évaluer son propre raisonnement. On passe alors à la phase de *reconstruction*. C'est ici précisément que « l'autre » peut aider l'enseignant à améliorer ses prémisses en les confrontant à des résultats de recherches. De cette manière, il ne s'agit pas seulement pour l'enseignant de réfléchir sur sa pratique à partir de sa seule expérience et de son seul sens commun, mais aussi de confronter ses présupposés à des résultats de recherches empiriques. Dans le cas qu'on vient de voir, le professeur pourrait réexaminer ses prémisses à la lumière des recherches sur la construction des connaissances, sur la motivation scolaire et sur l'utilisation et les effets de l'évaluation formative, par exemple.

Le rôle de « l'autre » dans l'explicitation de l'argument pratique de l'enseignant est important. Il est le partenaire dialogique de l'enseignant. Il n'évalue pas l'enseignant mais joue plutôt un rôle de soutien. Son travail s'avère particulièrement délicat : il doit à la fois guider l'enseignant, c'est-à-dire agir comme expert de la pédagogie et de la didactique, tout en ayant une relation de réciprocité avec lui. Pour ce faire, il doit observer un certain nombre de conditions comme le respect de l'enseignant, la création d'un climat de confiance, l'explicitation de la démarche. De même, « l'autre » doit avoir une certaine connaissance de la matière enseignée, tout comme de la manière de l'enseigner. Il doit enfin posséder des habiletés critiques pour isoler les prémisses de l'enseignant, pour faire ressortir les contradictions entre les prémisses et pour distinguer les rationalisations des véritables justifications. En somme, « l'autre » est, selon la belle expression de Kroath (1990), « le compagnon critique » de l'enseignant, celui qui facilite la démarche d'explicitation et de reconstruction.

L'ARGUMENT PRATIQUE COMME SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

La proposition initiale de Fenstermacher en 1986 a entraîné plusieurs travaux sur l'utilisation de l'argument pratique dans divers contextes de travail. Ces recherches font voir les possibilités de cette approche pour soutenir le développement professionnel des enseignants tout au long de leur carrière. Nous esquissons ici quelques exemples d'utilisation autant pour les enseignants novices que pour ceux qui sont plus expérimentés.

Pour les enseignants novices

Richardson et Heckman (1996) proposent une utilisation intéressante de l'argument pratique. Ils suggèrent la discussion, avec les jeunes enseignants, de cas d'arguments pratiques d'enseignants d'expérience. Ces cas doivent avoir été soigneusement montés sur bande vidéo par le chercheur (ou le

conseiller pédagogique ou un collègue), en collaboration avec l'enseignant dont l'argument pratique est présenté et discuté. Ces enregistrements font alterner des extraits des délibérations de l'enseignant expérimenté et des scènes de la vie de la classe sur lesquelles portent les délibérations. En plus d'offrir aux jeunes enseignants des modèles de bons arguments pratiques, ces discussions les exposent simultanément aux pratiques et à la réflexion sur les pratiques d'enseignants d'expérience. Le jeune enseignant n'a pas idée de l'architecture complexe des motifs qui sous-tendent des actions pourtant bien pensées chez l'enseignant expérimenté et il a malheureusement tendance à interpréter les nombreux conseils reçus comme autant de recettes de succès. En exposant la complexité et la subtilité de ces savoirs, on peut combattre la tendance du jeune enseignant à rechercher des formules magiques ou des modes d'intervention stéréotypés.

Il est aussi possible de dialoguer sur les arguments reliés à la pratique des jeunes enseignants eux-mêmes. Le travail d'explicitation et de reconstruction de ces arguments, en particulier s'il est soutenu par des enregistrements vidéo (Fenstermacher, 1996 ; Richardson et Heckman, 1996), permet une intervention directe sur le savoir d'expérience en train de se construire. On peut ainsi raffiner la reconstruction des prémisses de situation en amenant les enseignants novices à développer leur discernement (Morine-Dershimer, 1988 ; Pendlebury, 1993) dans l'observation des comportements d'élèves, des composantes de leurs activités d'enseignement ou encore de leur système de gestion de la classe. Il y a lieu aussi de travailler sur les prémisses empiriques des enseignants novices car, comme bien des formateurs s'en sont rendu compte, les relations que les jeunes enseignants font entre la situation, leurs connaissances et leurs actions sont le plus souvent implicites (Morine-Dershimer, 1988).

Un travail analogue peut se faire sur les prémisses de valeur des enseignants débutants qui comportent souvent des dilemmes dont ils se sentent incapables de sortir. Quand on explicite les relations entre les actions et les arguments, et qu'on soutient cette clarification par des travaux de recherche pertinents, les enseignants débutants réalisent qu'ils avaient mal construit leurs choix ou qu'ils avaient formulé leurs valeurs de manière trop vague pour qu'il soit possible d'en dériver une action réaliste. En outre, en aidant les enseignants novices à examiner leurs arguments, un collègue ou un conseiller peut observer que leurs prémisses sont souvent constituées de croyances issues de leurs expériences d'étudiants. Ces croyances peuvent avoir acquis pour le jeune enseignant un tel niveau de certitude qu'elles agissent comme des déterminants de l'action. L'intérêt de l'utilisation de l'argument pratique est ici de mettre au jour ces croyances et de faire observer à l'enseignant novice les différences entre les caractéristiques de sa propre expérience et celles des élèves auxquels il enseigne. Ceci peut permettre de transformer les *a priori* et les certitudes du jeune

enseignant en connaissances solides et fondées, et de relativiser sa propre expérience d'étudiant dès l'aube de son processus de professionnalisation.

Pour les enseignants expérimentés

C'est en formation continue auprès d'enseignants d'expérience que l'argument pratique a été le plus mis à l'épreuve. Quatre catégories de suggestions d'utilisation se dégagent des recherches consultées.

Tout d'abord, pour amener des changements significatifs dans le raisonnement et dans les pratiques enseignantes, le processus de reconstruction d'un argument pratique doit se dérouler sur une période assez étendue, possiblement plusieurs mois, voire un an ou plus. Cette durée qui peut apparaître longue s'explique cependant par le fait qu'il faut au préalable prendre le temps que s'établisse une relation de confiance entre l'enseignant et la personne qui jouera le rôle de « l'autre ». Il faut savoir aussi qu'un tel travail réflexif signifie souvent la lente remise en question de croyances solidement ancrées, acquises de longue date, enfouies dans la culture de l'école et dans la culture ambiante. Ce travail de reconstruction nécessite aussi un approfondissement de la perception de soi et des savoirs sur l'action (Morgan, 1993).

En second lieu, les formateurs qui ont mis l'argument pratique à l'épreuve ont constaté la nécessité de trois types de compétences chez le partenaire du dialogue : des compétences particulières reliées à la conduite de l'analyse de l'argument pratique, des compétences reliées au soutien à l'enseignant et, enfin, des compétences permettant l'introduction et l'utilisation pertinente des résultats de recherche sur l'enseignement. L'exigence de cette combinaison de compétences peut fournir une occasion de constituer des équipes multidisciplinaires de formateurs et d'enseignants qui conjugueraient leurs forces respectives pour que la qualité des arguments pratiques s'étende à plusieurs domaines des savoirs enseignants. Fenstermacher (1996) s'est lui-même associé à des spécialistes en enseignement des mathématiques et de la physique quand il a réalisé que ses propres limites dans ces disciplines nuisaient à sa compréhension des arguments des enseignants qui travaillaient avec lui.

Troisièmement, l'utilisation de l'argument pratique doit tenir compte des caractéristiques du travail enseignant. Ainsi, puisque les contradictions qu'on observe souvent dans les prémisses de valeur des enseignants ne relèvent pas tant d'incohérences dans leur logique que de la compétition entre diverses finalités, l'argument peut servir à remettre en question autant les fins des pratiques que les pratiques elles-mêmes (Pendlebury, 1993). Par ailleurs, il faut considérer que le travail enseignant s'exerce aussi dans la continuité. Vu que les contextes de l'action peuvent se transformer avec le temps, l'argument pratique

n'aura pas de forme définitive et devra rester ouvert à des modifications, à condition de distinguer les prémisses reliées à des aspects contingents de celles qui sont fondamentales dans la pratique de l'enseignant. L'ami critique peut jouer un rôle important dans le développement de la sensibilité et du discernement de l'enseignant par un travail soutenu sur les prémisses de situation, qui sont complexes et de nature interprétative (Morine-Dersheimer, 1987).

Enfin, il y a eu beaucoup de débats sur la manière d'introduire et d'utiliser les travaux de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage dans le processus de reconstruction des arguments pratiques. Il s'en dégage que l'introduction de résultats de recherche qui placerait les enseignants dans une position de consommateurs de savoirs irait à l'encontre de la visée critique de cette stratégie de développement professionnel. Le formateur doit introduire les résultats de la recherche au moment opportun, en les présentant non pas comme des dogmes, mais comme un soutien au dialogue, comme des éléments susceptibles de remettre en question, d'éclairer et d'enrichir les arguments pratiques des enseignants. Ce travail sur les fondements de l'action à partir des résultats de recherche agit donc comme catalyseur dans le processus de clarification des prémisses des enseignants.

CONCLUSION

Les travaux de Fenstermacher ouvrent une voie prometteuse de développement professionnel tant des enseignants novices que des enseignants expérimentés. En effet, c'est à partir de l'analyse des arguments pratiques que les enseignants utilisent pour justifier leurs actions en classe qu'il devient possible de les aider à expliciter leurs théories implicites et de les accompagner dans la reconstruction des fondements didactiques et pédagogiques de leur action. Ce travail de pratique réflexive constitue un moyen fort pertinent pour permettre aux enseignants d'améliorer leur compétence professionnelle. ■

RÉFÉRENCES

- FENSTERMACHER, G. D. (1986), « Philosophy of Research on Teaching. Three Aspects » dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, 3^e éd., New York, Macmillan, p. 37-49.
- FENSTERMACHER, G. D. (1987), « Prologue to My Critics » and « A Reply to My Critics » dans *Educational Theory*, vol. 37, p. 357-360 et p. 413-422.
- FENSTERMACHER, G. D. (1988), « The Place of Science and Epistemology in Schön's Conception of Reflective Practice » dans P. P. Grimmett et G. L. Erickson (dir.), *Reflection in Teacher Education*, New York, Teachers College Press, p. 36-46.
- FENSTERMACHER, G. D. (1994), « The Knower and the Known. The Nature of Knowledge in Research on Teaching » dans L. Darling-Hammond (dir.), *Review of Research on Education*, vol. 20, Washington (DC), American Educational Research Association.
- FENSTERMACHER, G. D. (1996), « Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline » dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXII, n° 3, p. 617-634.
- FENSTERMACHER, G. D. et V. RICHARDSON (1994), « L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement » dans *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 1, n° 1, p. 157-181.
- KROATH, F. (1990), *The Role of the Critical Friend in the Development of Teacher Expertise*, Communication présentée au symposium international : Research on effective and responsive teaching, Université de Fribourg (Suisse).
- MORGAN, B. A. (1993), « Practical Rationality. A Self-investigation » dans *Journal of Curriculum Studies*, vol. 25, n° 2, p. 115-124.
- MORINE-DERSHIMER, G. (1987), « Practical Examples of the Practical Argument. A Case in Point » dans *Educational Theory*, vol. 37, n° 4, p. 395-407.
- MORINE-DERSHIMER, G. (1988), « Premises in the Practical Arguments of Preservice Teachers » dans *Teaching and Teacher Education*, vol. 4, n° 3, p. 215-229.
- PENDLEBURY, S. (1993), « Practical Arguments, Rationalization and Imagination in Teachers' Practical Reasoning. A Critical Discussion » dans *Journal of Curriculum Studies*, vol. 25, n° 2, p. 145-151.
- RICHARDSON, V. et P. HECKMAN (1996), « Rétroaction vidéo et amitié critique. Des prémisses de l'action pédagogique au changement scolaire » dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXII, n° 3, p. 635-650.