

empathy with other practitioners, and a sense of belonging to a vital, though vulnerable, profession" (p. 154). I will not be like the circus ring-master who asks, "Is that all you do? Bird impersonations?" I applaud the accomplishments of Ben-Peretz in her new book, and eagerly anticipate future scholarly developments in examining the connections between teachers' stories and memory.

Carl Leggo

Department of Language Education

University of British Columbia

Vancouver, British Columbia, Canada

Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan, D.P.E., 256 pp. (Softcover). Préface de M. Huberman.

A un moment où la plupart des Facultés d'Éducation du Canada travaillent à réorganiser leurs programmes de formation des enseignants pour des raisons économique-pédagogiques, le présent ouvrage de F.V. Tochon arrive à point nommé. L'auteur accomplit une synthèse qui s'organise autour du paradigme désormais incontournable – bien qu'encore en gestation – de l'expertise enseignante. Ce paradigme articule plusieurs dimensions dont les champs respectifs pourraient bien recouvrir les questions de recherche que les institutions pré-citées sont amenées à se poser.

Il est intéressant de noter ici que cet ouvrage est publié en France au sein d'une collection qui s'adresse en premier lieu aux étudiants des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (I.U.F.M), autrement dit aux tout derniers venus dans le courant d'intégration de la formation des enseignants à l'Université. Conjointement, le contenu relève d'un champ plus traditionnellement anglo-saxon, où le rôle des Universités dans la dite formation est questionné. Ce constat permet d'emblée d'éviter le risque d'interpréter cet ouvrage comme incarnant une volonté de replacer la formation au niveau des écoles et de déresponsabiliser l'Université à cet endroit. En ce sens et Michaël Huberman le souligne très justement dans sa préface "l'approche de F. Tochon nous mène sur un terrain relativement nouveau" (p. 8). Ce terrain pourrait bien être celui d'un nouveau partenariat entre les responsables de la formation et au niveau de la recherche une

rupture épistémologique qui permettrait de dépasser la stérile dichotomie théorie/pratique.

Les différentes dimensions du paradigme de la pensée enseignante sont abordées respectivement au niveau des cinq premiers chapitres, le dernier se concentrant sur la problématique engendrée quant à la formation des enseignants. Cependant les contenus des différents chapitres sont moins compartimentés que la terminologie le laisserait supposer: les résumés, les passages mis en avant et la densité conceptuelle de l'introduction dénotent le statut d'ébauche de l'entreprise. Nous tenterons ici de respecter une structure similaire, la forme – chez Tochon – ayant une importance aussi consistante que le fond.

A quoi pensent les chercheurs lorsqu'ils pensent aux enseignants

Sous-titré: Cadre conceptuel de recherche sur la connaissance des enseignants

Le paradigme techniciste relayé par un modèle de formation du type théorie/application est obsolète. Une autre voie doit être empruntée et la complémentarité des courants cognitivistes et de la recherche ethnométhodologique semble prête à relever le défi.

Se placer sous l'égide du paradigme de la pensée des enseignants, c'est redéfinir le rôle de la recherche: construire des modèles à partir de la réalité de la salle de classe, de la rationalité pratique, de la prise en compte du désordre plutôt que de la gestion d'un ordre supposé et de permettre ainsi aux enseignants "de créer leurs propres modèles de réflexion" (p. 17). Afin de mener à bien cet objectif, il est nécessaire de fournir aux enseignants des outils plutôt que des recettes. La réflexion suivant l'action, l'expérience *repensée*, l'invention, la formulation par *abduction* de nouvelles hypothèses, l'adaptation, et l'*improvisation* constituent autant de voies à approfondir.

De ce fait, l'auteur préférera le terme de *connaissance* à celui de *savoir*, la première relevant du domaine de l'expérientiel, le second de l'explicite. Les trois modes de cette connaissance (déclaratif, procédural, contextuel) ne sont par imperméables les uns aux autres et le but de la recherche ethnométhodologique est d'en appréhender les principes transformationnels. Conjointement cette connaissance est dynamisée selon deux processus: *descendants* (plans didactiques, relatifs aux contenus) et *ascendants* (prise en compte des interactions pédagogiques). Pour Tochon "les deux processus étant parfois contradictoires, la situation de l'enseignant est celle d'une constante résolution de problèmes complexes" (p. 37).

A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ?

Sous-titré: La recherche sur la planification des enseignants

Nous retrouvons ici les aspects déjà développés dans les précédents travaux de l'auteur mais la ré-écriture donne une fluidité aux concepts. Les aspects synchronique et diachronique relatifs à l'enseignement renvoyant respectivement à la pédagogie et à la didactique reflètent la complexité du domaine de la pratique enseignante: La planification, la prise de décision, la réflexion en tant que post-action, donc la combinatoire des processus ascendants et descendants. Il est difficile d'isoler la planification des autres moments de l'enseignement et ce domaine est caractérisé par un grand vide au niveau de la recherche. Les quelques travaux ayant celle-ci pour objet montrent que la matière et le contenu à enseigner restent les vecteurs essentiels dans la prise de décision. Les *buts* globaux de l'éducation mériteraient une place plus importante à ce niveau.

Comment pensent les enseignants quand ils donnent leurs cours?

Sous titré: La nature de l'interaction, une improvisation bien planifiée

Il s'agit de caractériser le savoir pratique, nous devrions dire "la connaissance mise en pratique" et d'isoler l'aspect pédagogique. Deux points essentiels se dégagent: La tradition orale et l'aspect improvisationnel; deux points qui posent ici problème: le caractère *singulier* et *contingent* de la pratique et la place du verbe – jugée omniprésente – en pédagogie. En effet

le verbe devrait être hors-la-loi dans la transmission des pratiques, et pourtant, il y règne. Une science de la pratique devrait en adopter le langage, mais ce langage n'aurait pas de mots. Il serait constitué de modèles d'action peu médiatisés par la pensée. (p. 23)

L'enseignant expert/La connaissance de l'expert

A ce moment de la recherche, un tel référent est incontournable. Il identifie un repère qui permet lui-même momentanément d'avancer: un étai. La piste intéressante à suivre est celle qui se base sur les travaux de Ch. Pierce et assoit la définition de l'expert comme un individu fonctionnant par *abduction*, ce qui le place en dehors du processus hypothético-déductif cher au paradigme scientifique et permet à l'auteur de retomber sur ses pieds !

En abordant le problème de l'étude de l'expertise et "d'une modélisation de la compétence experte aux fins de formation" (p. 27). Tochon veut éviter les écueils du comportementisme et une illusoire démarche de modélisation du sujet.

La formation des enseignants

Ces premières avancées au niveau de la recherche selon le paradigme de la pensée des enseignants permettent finalement à l'auteur d'interroger la

formation des enseignants: "apprendre à enseigner ne serait PAS un processus en deux temps: 1) apprendre la théorie, 2) la mettre en pratique" (p. 190), au contraire le rôle des maîtres de stage, pour peu qu'ils ne soient pas chargés de l'évaluation, en concertation avec les professeurs des cours des didactique est à repenser.

Nous l'avons ici constaté, la mise en avant d'un nouveau paradigme n'est bien souvent dans un premier temps que le rejet du précédent. En achevant la lecture de l'ouvrage on constate que celui-ci a pour titre ce qui constitue le talon d'Achille de l'entreprise et, par là, il réaffirme les nécessaires questionnements critiques, les remises en question de la démarche scientifique et souligne les dangers du paradigme scientifique prescriptif. Tochon, en approchant deux courants de recherche, l'approche cognitiviste et l'ethnométhodologie, ne nous livre pas une commande clef en main. Il démontre que la voie qui commence à se tracer a pour première tâche de défricher le terrain. Ainsi le paradigme techniciste en formation, visant à isoler les compétences en éléments discrets et à les redistribuer en autant de cours, dominant en Amérique du Nord, ne résiste pas à la confrontation du paradigme réflexif. Ce dernier, en retour, ne peut se conforter dans une approche hollistique, artisanale du *on apprend en faisant*, d'où on sort tout juste en France en refermant la porte des Ecoles Normales.

C'est un livre qui fait penser, *réfléchir*, et c'est pourquoi les différents partenaires de la formation (chercheurs, administrateurs, professeurs coopérants, étudiants) devraient le lire, tant l'espoir repose sur leur capacité à agir ensemble.

Bruno Nidelet
Faculté d'Education
Université de Calgary
Calgary, Alberta, Canada

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Toronto: OISE Press, 272 pp. (Softcover).

Changing Teachers, Changing Times is a book about teachers and teaching in a postmodern era. It is insightful, well-written and above all provocative.