



HAL
open science

Évaluation de l'élève en difficulté et degré de précision nécessaire dans le jeu de langage enseignant

Gérard Lavoie, Serge Thomazet

► To cite this version:

Gérard Lavoie, Serge Thomazet. Évaluation de l'élève en difficulté et degré de précision nécessaire dans le jeu de langage enseignant. Symposium du REF "Perspectives de la construction sociale du handicap et des difficultés scolaires", Réseau Education et Formation, Sep 2011, Louvain La Neuve, Belgique. hal-01109163

HAL Id: hal-01109163

<https://hal.science/hal-01109163>

Submitted on 25 Jan 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ÉVALUATION DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ ET DEGRÉ DE PRÉCISION NÉCESSAIRE DANS LE JEU DE LANGAGE ENSEIGNANT

Gérard Lavoie (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue)
Serge Thomazet (Université Blaise Pascal)

Résumé

Alors que la recherche a identifié des pratiques efficaces à mettre en œuvre auprès des élèves présentant des difficultés, l'acceptabilité de ces pratiques par l'enseignant n'est toutefois pas acquise. La spécificité du métier et le contexte dans lequel intervient celui-ci expliquent d'ailleurs que le transfert de ces données de la recherche dans la salle de classe ne soit pas une chose simple. La présente étude contribue à pallier cette difficulté par un travail initial de positionnement théorique, lequel s'inscrit dans un projet de plus grande envergure relatif à la recherche de façons de faire prometteuses s'harmonisant au contexte dans lequel œuvre l'enseignant. L'évaluation des besoins particuliers d'un élève pouvant s'avérer une opération des plus exigeantes, la question suivante motive notre démarche: qu'est-ce qu'un enseignant a besoin de connaître pour intervenir avec efficacité auprès d'un élève en difficulté? À la propension de vouloir tracer un portrait complet ou exhaustif de la situation de l'élève, le philosophe Ludwig Wittgenstein inviterait plutôt l'enseignant à s'en tenir à ce qui lui est nécessaire de connaître, à la bonne focale adaptée à son contexte de travail.

Introduction

Prenant appui sur les résultats de la recherche en matière d'intervention auprès des élèves qui présentent des besoins spéciaux, Mitchell (2008) documente les stratégies qui *fonctionnent réellement en éducation spéciale et inclusive*. Cependant, il y a selon lui un fossé important entre les idées d'intervention identifiées par les chercheurs et leur mise en pratique par les enseignants. Il explique cette situation par leur méconnaissance des résultats de la recherche, lesquels ne seraient pas disponibles sous une forme qui leur est accessible. Heward (2003) précise qu'on doit s'intéresser à la façon de combler le fossé entre la recherche et l'intervention, donc à assurer l'utilisation des stratégies gagnantes auprès des élèves. Selon lui, pour être acceptées des enseignants, celles-ci doivent leur être accessibles de façon compréhensible, utilisables dans le cadre de leur travail, donc conjointement à la gestion académique d'un groupe d'élèves, et jugées plausibles quant à l'impact positif qu'ils en escomptent.

Que ce soit en contexte d'intégration ou d'inclusion scolaire, les enseignants sont appelés à accueillir dans leur classe des élèves qui présentent diverses problématiques. Leur habilité à répondre à leurs besoins spéciaux en mettant en œuvre des stratégies prometteuses est donc de première importance. Reconnaissant que celles éprouvées efficaces par la recherche sont peu

employées par les enseignants, Tafa et Chlouverakis (2000) identifient des explications d'ordre pratique, notamment le temps d'application et les habiletés spécialisées qu'elles requièrent, ainsi que le nombre limité de spécialistes pouvant les épauler dans leurs démarches. S'intéressant à l'intervention auprès des élèves qui présentent des problèmes de comportement ou d'apprentissage, ces chercheurs invoquent aussi la croyance des enseignants dans l'efficacité d'autres méthodes. À ce sujet, leur recension des écrits quant à leurs préférences en matière de stratégies apporte un appui au critère d'ordre pragmatique à la source de leurs choix. En effet, ceux-ci se montrent tout spécialement favorables aux méthodes qui ne nécessitent pas le support de spécialistes et à celles économiques en temps d'application.

La reconnaissance du fossé entre la recherche et la pratique suggère que les idées d'intervention identifiées par les chercheurs doivent passer le test de leur acceptabilité par les enseignants. De ce point de vue, les réserves qu'ils expriment s'expliquent par le manque de prise en compte de l'écologie de leur travail. Pour être considérée comme gagnante, une stratégie doit pouvoir être mise en application par les enseignants, donc dans le contexte des contraintes reliées à leur pratique et en tenant compte de la spécificité de leur expertise professionnelle. À titre d'illustration du fossé existant entre la recherche et la pratique, Sutherland et ses collègues (2008) soulignent que même limité au contexte de la classe, de multiples facteurs doivent être ciblés par l'intervention pour qu'en résulte un changement significatif chez l'élève. Par ailleurs, Sutherland et d'autres collègues (Conroy et al., 2009) proposent un modèle d'intervention comportant une myriade de composantes touchant à la fois les interactions entre l'élève et l'enseignant et les diverses actions à entreprendre dans l'ensemble du réseau écologique de l'enfant. L'ampleur des opérations que nécessite une telle perspective dépasse largement en exigences ce que les enseignants peuvent réaliser. Pensons à l'expertise nécessaire et à l'apport des spécialistes qu'un tel modèle exige, tels «psychologues scolaires, travailleurs sociaux, thérapeutes, éducateurs spécialisés, et spécialistes en gestion des comportements»¹ (p. 12).

Comme préalable à l'intervention auprès d'un élève, une démarche prend usuellement pour cible une évaluation de sa situation. Celle-ci est d'autant plus exigeante, en temps et en expertise requise, que les divers aspects de la situation de l'élève que l'intervention se propose de couvrir. À titre d'exemple, dans son *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, le Ministère de l'éducation du Québec (2004) propose entre autres orientations d'«Adopter une vision systémique de la situation de l'élève» (p. 16) et, en corollaire, de

¹ Dans cet article, les citations anglaises ont fait l'objet d'une traduction libre.

réaliser une évaluation multidimensionnelle visant à circonscrire les besoins prioritaires auxquels l'intervention devrait apporter une réponse. De même, l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2007) considère que l'évaluation des élèves doit passer par «toute une palette de méthodes et stratégies» (p. 51). Quoique théoriquement attrayant, de tels chantiers posent une difficulté pratique aux enseignants qui doivent, dans le contexte qui est le leur, répondre au quotidien aux difficultés manifestes de certains de leurs élèves. Certes, ils ne peuvent réagir à l'aveuglette, mais la question de ce qui leur est réellement nécessaire de savoir ou d'évaluer pour orienter leurs interventions mérite d'être investiguée. Le problème se pose ainsi: d'une part, l'enseignant fait face à des situations problématiques auxquelles il lui est difficile de répondre et, d'autre part, les solutions offertes par la science ne semblent pas lui convenir. La présente recherche se veut un pas initial en vue d'apporter une réponse à ce problème. Elle s'intéresse précisément à la philosophie de Ludwig Wittgenstein, aux balises qu'on peut en dégager aux fins d'une démarche plus économique d'évaluation. L'intérêt de ce philosophe pour la pratique enseignante réside dans la place de choix qu'il accorde à l'anodin du quotidien, à la description des réalités tacites qui s'y manifestent en contexte.

Stratégies d'intervention et marge de manœuvre de l'enseignant

Mitchell (2008) a regroupé dans un même ouvrage plusieurs stratégies éprouvées efficaces auprès des élèves en difficulté. Certaines prennent pour objet la modification du contexte d'apprentissage, telle une amélioration du climat de la classe ou de la culture de l'école et la mise en place d'un tutorat par les pairs ou d'un enseignement collaboratif. D'autres sont regroupées sous la bannière de stratégies cognitives, à titre d'exemples l'autorégulation des apprentissages, la thérapie cognitive-comportementale et l'amélioration des habiletés mnémoniques. Une troisième catégorie concerne des stratégies behaviorales, comme l'évaluation comportementale fonctionnelle, l'entraînement aux habiletés sociales et l'instruction directe. Bien que ces stratégies jouissent d'un appui tant théorique qu'empirique, la question de leur validité pratique demeure cependant ouverte, et ce malgré la prise en compte explicite par l'auteur des critères de coût d'implantation, de pertinence pratique et d'accessibilité.

Bien qu'elles puissent avoir des retombées positives sur l'ensemble des élèves, près de la moitié des vingt-quatre stratégies présentées par Mitchell ne prennent pas pour cibles spécifiques les besoins d'un élève en particulier. Pensons aux stratégies *éducation inclusive* et

opportunités d'apprendre qui renvoient à des décisions et à des orientations qui, disons-le, se situent bien au-delà du strict établissement scolaire, ainsi qu'à plusieurs autres approches qui ont pour champ d'application l'école ou la classe dans son ensemble. Par ailleurs, lorsqu'un élève en difficulté est directement concerné par certaines stratégies, un critère d'économie a pour effet d'en restreindre la portée dans la mesure où on s'attend à ce que l'enseignant en assure lui-même la mise en œuvre. Certaines nécessitent en effet une intervention très accaparante en individuel, ce qui est difficilement conciliable à la gestion académique d'une classe. Malgré une efficacité clairement établie en recherche, d'autres stratégies demeurent aussi peu employées en raison du niveau d'expertise qu'elles requièrent.

Précisons qu'une large majorité des stratégies recensées par Mitchell ont pour objet d'intervention les difficultés d'apprentissage, alors que seulement quelques-unes ciblent spécifiquement les problèmes comportementaux de certains élèves. Parmi celles-ci, considérons à titre d'exemple l'évaluation comportementale fonctionnelle. Prenant appui sur leur recension respective des recherches, Scott et al. (2004), LaRue, Weiss et Ferraioli (2008), Reid et Nelson (2002) et Sasso et al. (2001) font le constat indéniable de son efficacité. Celle-ci permet en effet d'identifier précisément ce qui maintient les comportements difficiles de l'élève et de planifier une intervention d'autant plus efficace qu'elle est taillée sur mesure en tenant compte de cette information. Bien que ce constat soit clair, ces chercheurs s'entendent également sur la difficile applicabilité de cette stratégie en milieu scolaire, celle-ci s'avérant trop complexe et exigeante en temps et en expertise nécessaire. À ce sujet, Scott et al. (2004) précisent «qu'il y a très peu d'évidence empirique supportant l'emploi de l'évaluation comportementale fonctionnelle en milieu scolaire régulier» (p. 197). En plus de s'atteler au développement de versions simplifiées de cette stratégie, les chercheurs doivent donc maintenant se préoccuper d'en encourager l'utilisation par l'élaboration et l'offre de programmes de formation destinés aux personnels scolaires (LaRue, Weiss et Ferraioli, 2008 et Scott et al., 2004). Une difficulté d'applicabilité concerne aussi les autres stratégies spécifiques aux problèmes d'ordre comportemental recensées par Mitchell, lesquelles étant très ou trop exigeantes pour l'enseignant.

Intéressés à la question de l'efficacité des stratégies d'intervention, Scott et al. (2004) croient «que la relation entre la rigueur empirique et l'application pratique est, jusqu'à un certain point, inversée» (p. 191). Ainsi, plus elle est détaillée, raffinée et systématisée, plus le risque est grand qu'une stratégie ne soit pas appliquée par les personnels scolaires ou différemment que prévu. À ce sujet, considérons maintenant les stratégies proposées par Mitchell qui visent à

aider les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage. Le fossé entre la recherche et la pratique enseignante s'avère d'autant plus difficile à combler que la stratégie proposée nécessite, selon ses propos, une «application systématique» (p. 160), qu'elle est «très exigeante en temps [...] (ou) très compliquée» (p. 143), ou encore qu'elle n'est pas toujours «viable dans des groupes hétérogènes» (p. 129). Par ailleurs, certaines stratégies requièrent l'«évaluation de plusieurs spécialistes» (p. 221), voire même «la planification approfondie d'une équipe multidisciplinaire de professionnels» (p. 212 et 219). Que l'efficacité d'une stratégie soit démontrée en recherche s'avère insuffisant, il faut aussi que les chercheurs se préoccupent de son efficience, c'est-à-dire de sa possible utilisation dans le contexte naturel d'une classe (Odom et al., 2005). Passer outre la prise en compte de la marge de manœuvre de l'enseignant, des particularités de son travail et de la spécificité de son expertise, c'est rendre caduc l'utilisation de stratégies. Mitchell conseille donc aux enseignants d'utiliser les stratégies identifiées par la recherche en les adaptant à leur «philosophie personnelle», à leur «connaissance du métier», à leur «doigté professionnel»,... (p. 2) En d'autres termes, pour combler le fossé entre recherche et pratique, il leur demande de faire le travail d'adaptation qui s'impose. Selon nous, il serait tout aussi pertinent que la recherche effectue une démarche en ce même sens en se préoccupant de l'identification de stratégies prometteuses, en contexte!

Le degré de précision nécessaire selon Ludwig Wittgenstein

«L'explication complète est une chimère ne servant qu'à dévaloriser les seules explications dont nous avons réellement besoin et que nous sommes en mesure de donner.» (Chauviré, 2003; p. 51)

Dans sa seconde philosophie, celle des *Recherches philosophiques*, Wittgenstein (1953) adopte une approche pragmatique du langage. Selon lui, le langage est un outil (§17)² ou un instrument (§421 & 569) avec lequel on fait des opérations (§449) dans un but déterminé (§132). Aucune norme d'exactitude ne peut en régir l'emploi, lequel dépend toujours du contexte de son utilisation. Lors d'un échange au sujet d'un enfant présentant des difficultés, le langage utilisé est certainement différent selon que la conversation réunit un groupe d'enseignants, de psychologues ou de travailleurs sociaux. Il en est de même pour l'évaluation qui est à même d'être produite en fonction de la spécificité de chacune de ces professions. Ce qui est évalué, de même que le degré de précision jugé nécessaire pour chacun des aspects couverts en sont déterminés. Sur ce point, le philosophe se questionne: «Suis-je inexact, si je

² L'ouvrage *Recherches philosophiques* est divisé en plusieurs remarques identifiées dans cet article par le caractère §.

n'indique pas à un mètre près la distance qui nous sépare du soleil, ou si je ne donne pas au menuisier la largeur de la table à 0,001 mm près?» (§88) La quête d'une évaluation idéale, complète ou multidimensionnelle n'est aucunement désirable. S'il y a des règles devant régir l'investigation de la situation d'un élève, elles ne peuvent être fixées en dehors du contexte, Wittgenstein dirait de la *forme de vie* d'où le *jeu de langage* est issu, deux notions importantes chez lui.

Par la notion de jeu de langage, Wittgenstein attire notre attention sur le lien étroit qui unit le langage et l'ensemble des activités ou formes de vie dans lesquelles il est entrelacé. À une forme de vie donnée correspond un jeu de langage qui lui est particulier. Transposée à la démarche d'évaluation de la situation d'un élève, le jeu de langage de l'enseignant à ce sujet est à mettre en relation avec les activités spécifiques dans lesquelles il est engagé. Considéré ainsi, ce qui doit faire l'objet de son évaluation et le degré de précision nécessaire renvoient au cadre de sa pratique. On ne doit pas y introduire une norme d'exactitude qui lui est extérieure. Selon le philosophe, à rechercher une explication ou une évaluation idéale, on encourt le risque de s'aveugler à l'ordinaire de ce qui se passe en contexte. Aussi, concernant leur pratique d'évaluation, Wittgenstein encouragerait les enseignants à pleinement considérer l'anodin de leur travail tacite et quotidien.

Privilégier une évaluation complexe et fine, ou en ériger une au rang d'idéal, quelle soit psychologique, psychoéducative ou autres, c'est voir à tort celle relative à la pratique enseignante comme de moindre valeur, voire négligeable. Pourquoi ne pas considérer celle-ci à son juste mérite? Pour quelles raisons sommes-nous portés à rechercher des explications de toutes sortes et à négliger de considérer les difficultés de l'élève telles qu'elles se présentent en classe? Collant précisément à l'anodin du quotidien, le jeu de langage des enseignants offre l'avantage de rendre fidèlement compte des difficultés manifestes de l'élève, ainsi que du contexte dans lequel elle se présente. Wittgenstein exprime aussi sa surprise face à une démarche qui cherche à expliquer le fond des choses, à saisir l'essence de ce qui serait caché dessous ou derrière les réalités. Selon lui, «ce que nous voulons *comprendre* est quelque chose de déjà pleinement manifeste. C'est en effet *cela* qu'en un certain sens nous semblons ne pas comprendre.» §89

Wittgenstein nous invite à examiner le grain fin des phénomènes et de s'abstenir de leur imposer un ordre par la référence à des concepts ou à un cadre théorique général et prédéterminé. Selon lui, il y a un piège à tenter de dégager ce que des choses différentes ont en commun, soit celui de présupposer qu'elles sont davantage homogènes qu'elles ne le sont

vraiment. Comme si «quelqu'un [...] se disait qu'elles sont inintelligibles telles que présentées; elles n'ont du sens que lorsque quelqu'un parvient à leur donner une forme» (Wittgenstein, cité par de Shazer et Dolan, 2007; p. 128). Alors que tout est déjà là à même le phénomène, on le perdrait de vue en cherchant à l'ordonner, à l'expliquer. En guise d'alternative, le philosophe propose de scruter attentivement un certain nombre d'exemples, de façon à en dégager des parentés. Selon lui, la valeur d'un exemple ou d'un cas particulier réside précisément dans l'*air de famille* qu'il partage avec d'autres cas et non en fonction d'un modèle érigé en idéal ou, concernant un élève en difficulté, d'une compréhension réduite à une catégorie générale. Dans sa remarque 66, il explore différents jeux de pions, de cartes et de balles, et il nous fait justement remarquer que ceux-ci n'ont aucune caractéristique commune permettant de les relier tous, mais plutôt «un réseau complexe de ressemblances qui se chevauchent et s'entrecroisent» (§66).

Wittgenstein propose ainsi que l'on ait une juste considération du langage ordinaire, lequel suffirait amplement à répondre aux besoins du milieu dans lequel il est utilisé. Même s'il n'apparaît pas suffisamment nuancé, précis, développé ou profond, le philosophe considère qu'il n'y a aucunement raison de s'en désoler. À ce sujet, il conseille au contraire de ne pas rechercher plus de clarté que le contexte le nécessite. La difficulté, selon lui, c'est de ne pas donner au langage ordinaire toute la considération qu'il mérite et de ne pas lui permettre de se déployer pleinement. L'enseignant expert improvise ses actions en fonction du contexte toujours fluctuant des situations qui se présentent à lui. Les évaluations qu'il réalise sur le champ, donc tout en enseignant, reposent sur sa capacité de conduire sa classe et d'intervenir avec doigté face aux situations susceptibles de se présenter. Bien qu'improvisées, ses interventions résultent d'une synthèse immédiate des objectifs qu'il poursuit, de sa maîtrise de la matière à enseigner, de ses habiletés en gestion de classe, de sa connaissance des élèves, de sa façon de considérer ceux qui présentent des difficultés,... Même si pour chacun de ces aspects il ne peut être exhaustif dans son évaluation, c'est tout de même ce savoir situé et imparfait qui lui permet d'orienter avec succès ses improvisations.

Dans un style qui lui est caractéristique, Wittgenstein affirme que «nous avons besoin de frottement. Revenons donc au sol raboteux!» (§107) Ce sol qui offre une meilleure traction à l'enseignant, c'est précisément le concret ou le familier du quotidien qu'il partage avec ses élèves. Au lieu des stratégies éprouvées efficaces mais peu ou pas adaptées à sa pratique, le philosophe l'encouragerait plutôt à demeurer à proximité de ce qui lui est directement accessible ou familier. Même s'ils n'ont pas une connaissance approfondie de l'ensemble des

déterminants de la situation difficile de leurs élèves en difficulté, certains enseignants parviennent tout de même à intervenir avec succès auprès d'eux. De quelles informations ont-ils alors besoin pour ce faire? En quoi le détour d'une évaluation exhaustive de la situation leur est-elle vraiment nécessaire? Pour Wittgenstein, tel n'est pas le cas et, pour décoder la pratique efficace de ces enseignants, il nous invite à prendre tout le temps nécessaire pour l'explorer avec minutie et en se préservant de tout empressement à l'expliquer.

Implications d'ordre méthodologique

«L'idée est en quelque sorte posée sur notre nez comme des lunettes à travers lesquelles nous verrions ce que nous regardons. Il ne nous vient même pas à l'esprit de les enlever.» (Wittgenstein, 1953/2004; §103)

«Comme il m'est difficile de voir ce que j'ai sous les yeux.» (Wittgenstein, 2002; p. 100)

Alors que Wittgenstein nous enjoint de ne pas penser mais de regarder, et ce sans la prédétermination de concepts ou d'une approche théorique, la méthode qu'il préconise pour explorer une réalité reste à préciser. À la quête d'explications qui a souvent comme conséquence de nous engager dans le brouillard, il préfère demeurer à proximité des choses telles qu'elles se présentent dans l'anodin du quotidien. À l'explication, il privilégie sans contredit la description. Conformément à cela, ce qu'on doit dégager de la pratique efficace des enseignants, c'est précisément une vue claire ou une représentation synoptique, voire «une synthèse, pas une analyse» (Genova, 1995; p. 35) de leurs interventions. Pour ce faire, quelles avenues méthodologiques conformes à sa pensée nous faut-il emprunter? Cette question concerne à la fois la collecte des informations, leur traitement et leur communication. Les considérations d'ordre méthodologique qui seront maintenant abordées s'inscrivent précisément dans cette lancée du philosophe qui affirme: «Ne pense pas, regarde plutôt!» (§66)

Le philosophe considère la *soif de généralité* comme un piège du langage, voire même comme une maladie de l'entendement dont il veut nous préserver. En cela, il prend d'ailleurs une distance par rapport à une tradition de plus de deux siècles de platonisme qui place les idées ou les essences au-dessus des réalités concrètes. Wittgenstein fait donc le constat de notre tendance à rechercher des explications, en passant de l'une à l'autre sans savoir s'arrêter. Comme si on cherchait à pénétrer le phénomène qu'on cherche à comprendre. Or, selon lui, il s'agit là d'une démarche sans fin, une explication encore plus profonde étant toujours possible. Selon lui, «s'arrêter: voilà où est la difficulté» (1967; §314). S'il y a un socle dur sur lequel la recherche d'explications peut trouver son repos, c'est précisément sur les réalités concrètes

quotidiennes qu'il propose donc de mettre à l'avant-plan. La recherche du *juste grain* d'évaluation est cruciale en intervention auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers. Portés à emprunter leurs pratiques à la médecine et à la psychologie, les personnels scolaires disposent d'outils à grains très fin, lesquels ont cependant pour effet de limiter l'évaluation à l'enfant, voire aux difficultés ou à la pathologie qu'il porte. Une considération élargie au contexte éducatif dans lequel les difficultés se présentent serait plus adaptée à leur pratique.

Si Wittgenstein abandonne la quête des essences ou du général, il insiste au contraire sur l'exploration de la diversité de ce qui est manifeste. Il nous invite ainsi à appréhender les phénomènes à même leur déploiement concret. Comme finalité de sa méthode, il propose une «compréhension qui consiste à 'voir les connexions'» (§122). Alors qu'on est porté à chapeauter diverses réalités sous un même concept ou une même idée, le philosophe nous fait voir que si celles-ci peuvent être reliées selon certains aspects qu'elles partagent, il ne faut toutefois pas oublier qu'elles se distinguent aussi selon nombre de particularités ou de dissemblances. Ne les considérer que sous ce qu'elles ont de commun serait certainement trompeur et, à la quête de caractéristiques essentielles qui les uniraient, Wittgenstein préfère certes l'investigation de leurs ressemblances, mais aussi de leurs dissemblances. Au lieu de les comprimer de façon à les entrer dans un cadre théorique ou conceptuel unifiant, c'est de ce matériel plus complet que la compréhension recherchée peut découler. Ainsi, en ce qui concerne le questionnement des enseignants, tant les invariants, ces aspects habituels et récurrents de leur pratique, que la coloration personnelle apportée par chacun dans le contexte unique de sa pratique, méritent d'être explorés. Le grain d'évaluation recherché serait celui qui, se détachant du détail, rendrait visible ce qu'on se propose de cerner, c'est-à-dire le niveau plus macro des activités dans lesquelles les enseignants sont impliqués, bref ce qui fait sens pour eux. Sur ce point, Goigoux (2007) considère l'activité des enseignants comme le résultat d'un compromis entre des déterminants multiples: leurs objectifs didactiques et pédagogiques, les buts qu'ils se fixent, ainsi que les contraintes et les ressources de leur milieu de travail.

Le protocole d'entrevue doit être ouvert et, tout en combinant la richesse de la description de pratiques particulières, il doit tenter de saisir ce en quoi celles-ci s'apparentent et diffèrent l'une de l'autre. De façon à en dégager une vue d'ensemble, il faut encourager le souci du détail et, pour ce faire, les narrations doivent profiter d'un terrain fertile. Il faut questionner et questionner encore, tout en demeurant sensible à ce que l'enseignant dit et cherche à dire. Au cours des entretiens, la vigilance doit demeurer constante quant à toute forme de généralisation. Alors que d'ordinaire ce sont les chercheurs qui définissent la nature de ce qui

mérite d'être questionné et élucidé, c'est à l'enseignant de nous faire visiter certains aspects particuliers de sa pratique qui lui apparaissent significatifs. Il faut donc encourager sa libre expression, sans jugement ni discrimination en termes de vrai ou de faux, de congru ou d'incongru, de correct ou d'incorrect. Il s'agit ainsi de partir de pratiques effectives et de procéder à leur étude, sans leur imposer de cadre d'analyse qui leur est extérieur. La démarche devrait permettre à l'enseignant de fournir lui-même le cadre de compréhension permettant de rendre compte de ses actions.

Chez Wittgenstein, la métaphore de la cartographie est toujours très présente. Au contraire de la géologie qui s'intéresse aux phénomènes de profondeur, le questionnement que le philosophe propose s'apparente davantage à celui de la géographie, donc avec pour intérêt ce qui est en surface. Comme pour la découverte d'une nouvelle ville, c'est en la parcourant de long en large à plusieurs reprises et en empruntant diverses rues et avenues qu'émerge graduellement la représentation d'ensemble qui permet de s'y déplacer avec aisance. De même, c'est par l'écoute d'anecdotes, de propos divers et de réflexions sur sa pratique que l'enseignant dresse la carte du terrain et nous donne les repères nécessaires pour parvenir à y voir avec clarté. Le protocole d'entrevue doit donc encourager la quête de détails, lesquels permettant de saisir avec acuité les expériences racontées selon ce qu'elles ont de commun et de particulier. Se référant à la méthode du philosophe, Kanterian (2007) précise d'ailleurs: «La nouvelle méthode descriptive-connective s'apparente vraiment au dessin d'une carte...» (p. 171).

Même si c'est l'anodin du quotidien qui est à cerner, la tâche n'est pas aisée pour autant. En effet, bien que certains enseignants interviennent avec succès auprès de leurs élèves, il y a tout de même une difficulté à rendre compte de leur savoir-faire pratique, lequel est d'autant plus difficile à saisir qu'on cherche à l'expliquer. Adopter une posture descriptive, c'est accepter que la compréhension demeure tributaire de la considération minutieuse du travail de l'enseignant au quotidien. Il faut donc encourager l'expression de leur savoir et lui donner toute la considération qu'il mérite. Pour y voir clair, le questionnement de la pratique efficace doit conduire à ce constat de l'enseignant qui affirme: «C'est ainsi justement que j'agis.» (§217) Cela peut sembler très simple mais, pour y parvenir, il y a le piège de notre propension à dégainer rapidement des conclusions générales. Afin de nous en préserver, Wittgenstein nous invite à colliger encore plus d'informations factuelles, bref à circuler encore davantage sur le terrain à explorer. Selon lui, on souffre trop souvent d'une diète pauvre en exemples ou en cas particuliers.

Une méthode pertinente empruntée à la psychologie ergonomique (Clot et al., 2001) utilise l'image comme support principal permettant à l'enseignant de développer ses dires. C'est à partir de séquences de travail qu'il a préalablement filmées qu'il est appelé à raconter sa pratique. Qu'est-ce que tu as fait? Est-ce que tu fais toujours comme cela? Peux-tu me présenter d'autres situations similaires? Peux-tu me parler davantage de ceci ou de cela? Et quoi d'autres? Et quoi d'autres encore? Il s'agit de tourner et de retourner autour du pot par des questions ouvertes et des demandes de précisions, ainsi qu'en sollicitant d'autres descriptions et anecdotes. Cette démarche s'enrichit ensuite par une narration croisée avec un ou d'autres collègues chevronnés. Les propos se complètent, se diversifient et se font écho, tant par similitude que par contraste. Si la compréhension recherchée consiste à voir les connexions, une telle investigation inter-collègues s'avère particulièrement riche à leur émergence. Par les ressemblances et les dissemblances, et par-delà la diversité, se profile ce que Bourdieu appelle un habitus³ enseignant ou un genre professionnel. Paradoxalement, le fond à découvrir est bien à la surface, c'est-à-dire à même leur pratique tacite partagée. À ce sujet, le philosophe précise: «Comme tout est là, offert à la vue, il n'y a rien à expliquer.» (§126)

«Il n'y a pas d'aussi grandes généralisations à trouver. Il y a plutôt des 'ressemblances de famille' [...] La philosophie de Wittgenstein tente de reconnaître et de faire la lumière sur la complexité (du monde) plutôt que de comprimer celle-ci dans une généralisation inadéquate.» (Howard, 2000; p. 321)

C'est par le questionnement et l'écoute d'anecdotes, de propos divers et de réflexions que les repères apparaissent et que la carte du terrain se dresse. Par ailleurs, comme tout jeu de langage qui se développe dans une forme de vie donnée, la compréhension de la pratique enseignante ne trouve pleinement son sens que reliée au contexte qui la circonscrit. Les habiletés des enseignants et leurs interventions efficaces ne prennent donc forme et ne se concrétisent que sur un arrière-fond qu'il importe aussi d'investiguer. Le portrait serait incomplet si l'ensemble du contexte n'était pas pris en considération. La subtilité des situations ainsi que leur variété font aussi partie du décor et contribuent à rendre compte de la complexité de leur pratique. Bref, la démarche vise à cerner la façon dont l'enseignant intervient dans le contexte mouvant de situations diversifiées, avec un style qui à la fois s'apparente et se distingue de celui de ses collègues.

En ce qui concerne le traitement et la communication du matériel colligé, Wittgenstein s'est peu prononcé explicitement sur sa méthode. Cependant, l'organisation même de ses écrits en est l'illustration. À une présentation conceptuelle et logique de sa pensée, ce qu'il récuse

³ Ambroise (2004) présente la parenté de la posture épistémologique de Bourdieu et de Wittgenstein.

comme pièges, il privilégie plutôt une forme d'écrit qui cherche avant tout à faire image, qui concourt à la montrer. À ce sujet, il introduit ses *Recherches philosophiques* comme «le tableau d'un paysage. – Ce livre n'est donc en réalité qu'un album.» (p. 22) Par cet ouvrage, il nous fait visiter sa pensée au fil de plusieurs remarques, lesquelles sont organisées non pas en fonction de catégories théoriques ou d'une trame logique, mais plutôt en regard des diverses thématiques qui y sont traitées. En écho à la notion d'air de famille qu'il met de l'avant, l'analogie à la présentation d'un album de famille est intéressante. On parcourt quelques photos en identifiant les membres de la famille. À la vue de certains, on insiste sur une chose (événement, anecdote, caractéristique,...) qui les distingue ou les apparente aux autres. De photo en photo, on fait des allusions à l'histoire de la famille, on insiste sur telle particularité, on dégage des ressemblances,... Tout en parcourant l'album, un portrait d'ensemble de la famille se dégage ainsi peu à peu.

Il en est de même de la pratique enseignante qu'on désire cerner et montrer. Certains aspects communs ou caractéristiques saillantes peuvent certes être mis en exergue, mais aussi des dissemblances et des particularités. À trop insister sur le commun, on risque de perdre de vue une large part du portrait. Pour en présenter une vue synoptique, il faut savoir rendre compte de ce matériel multiple et circonstancié qui permet à la fois de relier et de distinguer. L'air de famille, les enseignants sont en mesure de le reconnaître dans les pratiques qu'ils partagent, tel un genre professionnel, avec leur communauté de collègues. Elles sont centrales pour eux en ce sens qu'elles constituent le vivier d'invariants qui fonde leur professionnalité. Pour mieux comprendre la profession enseignante en contexte, l'accès à ce bagage partagé s'avère un moyen privilégié. En ce qui concerne le traitement des entrevues et la communication des résultats, ils doivent savoir profiter de la richesse des cas, des pratiques et des exemples rapportés, avec une attention tant pour le particulier que pour ce qu'il est possible d'en dégager de ressemblant.

Conclusion

Cet article s'inscrit dans une démarche de recherche plus large visant l'identification de pistes d'intervention éducatives économiques quant au temps et à l'expertise qu'elles nécessitent. Dans le domaine de la thérapie brève, l'idée selon laquelle l'intervenant doit connaître beaucoup de choses sur la situation problématique de ses clients pour leur venir en aide a sérieusement été remise en doute. En effet, les thérapeutes qui interviennent dans un laps de temps court mettent en œuvre différents outils d'intervention sans que leur soit nécessaire un

portrait détaillé et une intervention découpée selon la nature exacte du problème. Guider par la quête d'interventions qui ont le potentiel, par expérience, de contribuer au soulagement désiré, le critère d'objectivité se voit donc substituer un critère de *convenance* ou de *viabilité* (Von Glasersfeld, 1988) des informations recueillies, eu égard à l'intention poursuivie. Cette perspective rappelle la façon dont Wittgenstein considère le langage, c'est-à-dire comme un outil utilisé en fonction d'objectifs déterminés.

L'analogie clé/serrure proposée par Von Glasersfeld illustre la posture préconisée par Wittgenstein eu égard à un savoir qui, quoiqu'imparfait, n'en demeure pas moins fonctionnel. Il y aurait selon lui deux types de clés, celle qui reprend exactement la configuration de la serrure et celles, *passer-partout*, qui permettent aussi de l'ouvrir sans nécessairement qu'il y ait une correspondance exacte de forme. Dans la mesure où une clé accomplit ce qu'elle a à faire, on dira qu'elle convient (*fit*) et non qu'elle correspond (*match*) à la serrure. Cette distinction a une implication considérable sur la démarche d'évaluation d'une situation problématique. La quête d'une causalité unique *correspondant* exactement au problème peut être délaissée au profit de la collecte d'informations qui *conviennent* selon l'objectif visé, ici une amélioration de la situation. Alors que la convenance renvoie à la capacité de la clé, on passe ainsi de l'investigation minutieuse de la serrure à la recherche de clés/solutions à mettre en œuvre! Il ne serait donc pas nécessaire de connaître la configuration précise d'une situation problème et de tailler une intervention sur mesure alors qu'une clé *passer-partout* peut très bien accomplir cette tâche. Qu'elle lui convienne est suffisant. Cette analogie est tout à fait pertinente en ce sens que si des clés passer-partout sont à découper à l'usage des enseignants, elles doivent l'être précisément aux formes de cet usage.

En privilégiant la description à l'explication et en valorisant l'anodin du quotidien, Wittgenstein partage un même souci de parcimonie. S'il critique le savoir en tant que représentation ou reflet fidèle des réalités, il affirme toutefois la possibilité de savoirs reliés aux contraintes factuelles de la pratique et en fonction de buts déterminés. Conformément à la méthode qu'il propose, il ne s'agit donc pas d'expliquer la pratique enseignante mais plutôt d'en faire le constat, de la décrire et d'en dégager des parentés prometteuses, voire des clés passer-partout qui conviennent au contexte de leur travail. Wittgenstein nous enjoint donc de questionner le savoir-faire de l'enseignant et, tout en demeurant à proximité de son expression, de s'accommoder à ce qu'il a d'incomplet et d'indéfini, mais tout de même de fonctionnel.

Alors que ce savoir enseignant peine à se dire et que c'est par le biais d'anecdotes et de propos divers qu'il devient possible de le saisir, sa mise en forme dans un rapport pour en rendre

compte doit emprunter une voie similaire. À ce sujet, le chercheur a un rôle particulier à jouer. Certes, il ne doit pas tenter d'en dégager un savoir général ou une trame logique, ce qui serait trahir le philosophe qui y voit des pièges à éviter. Son implication active concourt plutôt à favoriser l'émergence du matériel recherché et, bien sûr, à savoir l'écouter et s'en imprégner. Du matériel colligé, il doit savoir décoder les connexions, airs de famille ou ressemblances, et identifier les particularités qui apportent aussi une coloration importante à la pratique. Le but visé est une organisation des données qui cherche avant tout à faire image. L'expérience de l'enseignant peut donc être racontée et décrite, avec insistance sur ce qui est commun ainsi que sur ce qui particularise.

Chez Wittgenstein, une autre avenue permet aussi de montrer la pratique enseignante, soit par le biais de la métaphore. Précisons que le philosophe utilise lui-même abondamment une forme d'écrit qui cherche à faire image. À titre d'exemple, pensons à la métaphore de la mouche piégée dans une bouteille à mouches, situation qui illustre la façon dont on se piège nous-mêmes par une façon récurrente et inopérante de poser les problèmes qui nous préoccupent. Pensons aussi à l'image du parcours en tout sens d'une ville ancienne qui, par analogie, permet de visualiser la façon dont, selon lui, le savoir émerge ou se construit graduellement au fil d'activités diverses. Bien qu'on puisse en dégager certains constats, airs de famille et particularités, le savoir-faire professionnel demeure complexe et difficile, voire impossible à enfermer dans une définition ou une description exhaustive. En un sens, la métaphore permet de combler l'espace entre ce qui peut être dit et ce qu'on cherche à faire voir. Aux fins de l'investigation de la pratique enseignante, c'est donc en faisant image que la métaphore contribue à parfaire le portrait recherché. À l'aspect réducteur d'un concept ou d'une théorie, Wittgenstein préfère sans contredire un tel portrait, même s'il s'avère toujours imparfait. À ce sujet, il précise: «Est-ce même toujours un avantage de remplacer une image indistincte par une image nette? L'image indistincte n'est-elle pas justement celle dont nous avons besoin?» (§71)

Références

- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2007). *L'évaluation dans le cadre de l'inclusion*. En ligne: <http://www.european-agency.org.pdf> (consulté le 28 juin 2011).
- Ambroise, B. (2004). Wittgenstein et Bourdieu: Contributions à une critique de la vision scholastique. *Europe*, 906, 258-271.
- Chauviré, C. (2003). *Voir le visible: La seconde philosophie de Wittgenstein*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-25.
- Conroy, M., Sutherland, K., Haydon, T., Stormont, M. & Harmon, J. (2009). Preventing and ameliorating young children's chronic problem behaviors: an ecological classroom-based approach. *Psychology in the schools*, 46(1), 3-17.
- de Shazer, S. & Dolan, Y. (2007). *More than miracles: The state of the art of solution-focused brief therapy*. New York: the Haworth Press.
- Genova, J. (1995). *Wittgenstein: a way of seeing*. New York: Routledge.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique*, 1, 3, 47-70.
- Heward, W.L. (2003). Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education. *The journal of special education*, 36, 4, 186-205.
- Howard, A. (2000). *Philosophy for counselling and psychotherapy: Pythagoras to postmodernism*. New York: Palgrave.
- Kanterian, E. (2007). *Ludwig Wittgenstein*. London (Great Britain): Reaktion Books Ltd.
- LaRue, R.H., Weiss, M.J. & Ferraioli, S.J. (2008). State of the art procedures for assessment and treatment of learners with behavioral problems. *International journal of behavioral consultation and therapy*, 4, 2, 250-263.
- Ministère de l'éducation du Québec (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève: Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Monk, R. (2009). *Wittgenstein: le devoir de génie*. Paris: Flammarion.
- Odom, S.L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R.H., Thompson, B. & Harris, K.R. (2005). Research in special education: scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional children*, 71, 2, 137-148.
- Reid, R. & Nelson, R. (2002). The utility, acceptability, and practicability of functional assessment for students with high-incidence problem behaviors. *Remedial and special education*, 23, 1, 15-23.
- Sasso, G.M., Conroy, M.A., Stichter, J.P. & Fox, J.J. (2001). Slowing down the bandwagon: the misapplication of functional assessment for students with emotional or behavioral disorders. *Behavioral disorders*, 26, 4, 282-296.
- Scott, T.M., Bucalos, A., Liaupsin, C., Nelson, C.M., Jolivette, K. & DeShea, L. (2004). Using functional behavior assessment in general education settings: making a case for effectiveness and efficiency. *Behavioral disorders*, 29, 2, 189-201.

- Sutherland, K.S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J. & Morgan, P.L. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavioral disorders. *The journal of special education*, 41(4), 223-233.
- Tafa, E. & Chlouverakis, G. (2000). Kindergarten teachers' perceptions of intervention strategies for young children with mild learning and behavior problems. *International journal of early childhood*, 32, 2, 45-58.
- Von Glasersfeld, E. (1988). Introduction à un constructivisme radical. Dans P. Watzlawick, *L'invention de la réalité: contributions au constructivisme*. Paris: Éditions du Seuil.
- Wittgenstein, L. (1953/2004). *Recherches philosophiques*. Paris: Éditions Gallimard.
- Wittgenstein, L. (2002). *Wittgenstein: Remarques mêlées*. Paris: Flammarion.
- Wittgenstein, L. (1967/1971). *Fiches*. Paris: Éditions Gallimard.