

Revue des sciences de l'éducation

Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et notes critiques

Maurice Tardif

La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants

Volume 19, numéro 1, 1993

URI : id.erudit.org/iderudit/031606ar

<https://doi.org/10.7202/031606ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Tardif, M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et notes critiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 173-185. <https://doi.org/10.7202/031606ar>

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1993

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-d-utilisation/>]

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org

Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement: remarques et notes critiques

Maurice Tardif
professeur
Université Laval

Présentation

Le texte qui suit fut originellement écrit pour évaluer un article soumis à la *Revue des sciences de l'éducation*; son auteur se trouvait donc, au point de départ, dans la position d'un arbitre appelé à juger un texte. Quoique universellement répandue, cette position est suffisamment singulière pour qu'on s'y attarde un peu.

Soulignons d'entrée de jeu qu'il s'agit d'une position institutionnelle, c'est-à-dire d'une fonction interne au champ de la recherche et de la diffusion scientifiques et universitaires, et qui sert à juger les productions issues de ce champ. Juger veut dire ici permettre ou non qu'un texte soit rendu public. La dimension institutionnelle de cette position transparait d'abord dans l'anonymat de l'arbitre, qui accepte de passer sous silence son statut d'auteur, c'est-à-dire de producteur de discours particuliers, en investissant le statut de locuteur universel, c'est-à-dire de locuteur dont les jugements et les prises de position doivent formellement refléter les règles et les normes qui régissent la production scientifique dans un champ donné. En évaluant le texte, l'arbitre ne se prononce pas en son nom mais au nom de l'état des connaissances qui marque la situation de sa propre discipline; il ne juge pas en son nom (son nom est tenu secret) mais au nom d'un public idéal formé par la communauté scientifique qu'il représente et à laquelle l'auteur du texte soumis s'adresse. La position de l'arbitre correspond en quelque sorte à celle d'un sujet collectif, d'un sujet sans signature; ce sujet doit mettre de côté ses partis pris personnels, ses intérêts singuliers, ses passions, bref, sa subjectivité, afin de porter des jugements objectifs, à savoir des jugements en principe conformes aux jugements de sa propre communauté scientifique, un peu comme si celle-ci pouvait juger d'un seul tenant comme un seul et même individu.

La dimension institutionnelle de cette position transparait ensuite dans l'interchangeabilité des arbitres; il suffit en effet d'appartenir à un champ de

recherches et d'y produire des connaissances pour être appelé en principe à assumer éventuellement la fonction d'arbitre: les arbitres changent mais la fonction reste; elle est donc indépendante des locuteurs successifs qui l'occupent. C'est ainsi, par exemple, que le juge et le jugé peuvent voir éventuellement leurs rôles inversés, ce qui est souvent le cas lorsque le champ de recherches auquel ils appartiennent est très restreint ou très spécialisé, les producteurs et les consommateurs de connaissances formant alors pour ainsi dire le même public à tour de rôle. Cette dernière situation comporte certains dangers dans la mesure où elle peut rendre impossible l'anonymat des arbitres.

Mais l'anonymat et l'interchangeabilité ne sont pas les seules caractéristiques de la position d'arbitre; il en est une autre aussi importante, à savoir l'autonomie. Cette autonomie est celle de l'expert ou du savant; il s'agit donc d'une autonomie professionnelle qui concerne moins la liberté de penser en général que le pouvoir du jugement fondé sur la connaissance. Les motifs de l'arbitre pour accepter ou refuser un texte doivent être basés sur des raisons qui se réfèrent à une connaissance, à une expertise du sujet traité par l'auteur du texte en question. C'est sur la base de cette expertise qu'on lui reconnaît qu'un individu est appelé à jouer le rôle d'arbitre. Ainsi, avant de pouvoir rendre son jugement, l'arbitre est lui-même jugé par les responsables d'une publication scientifique; ces responsables lui délèguent alors leur autorité pour évaluer les textes soumis. L'autonomie de sa fonction se reflète dans le fait que le jugement de l'arbitre est en principe sans réplique et sans appel, à moins de pouvoir démontrer l'existence d'un vice de forme (et non d'un «vice de contenu») dans la procédure de l'arbitrage. La position de l'arbitre correspond à celle d'un locuteur sans interlocuteur: son discours s'adresse au discours d'autrui en l'absence d'autrui; ce dernier peut certes contester par la suite le jugement de l'arbitre (entreprise la plupart du temps stérile) mais non entamer une discussion avec lui, car la tâche de l'arbitre ne consiste pas à mener un dialogue ou à ouvrir un débat mais à porter un jugement indépendant des justifications et des arguments ultérieurs de l'auteur de l'article soumis. Dans un dialogue ou dans un débat véritable, le jugement est presque toujours hétéronome, dans la mesure où il s'agit de convaincre autrui à l'aide d'arguments qu'il peut saisir ou dont il admet la pertinence. Mais l'arbitre, lui, est soustrait à la discussion, il est affranchi du besoin de convaincre quelqu'un. C'est pourquoi l'auteur du texte qu'il est appelé à juger est également anonyme; l'arbitre se prononce sur un discours sans signataire ou dont la signature est momentanément neutralisée: le jugement de l'arbitre ne s'adresse à personne en particulier; ce qu'il juge, c'est un discours non certes sans auteur, mais dont l'auteur peut être n'importe qui et donc personne en particulier.

Ces diverses caractéristiques de la fonction d'arbitre servent de barrière de protection dans l'exercice de son rôle. En fait, l'arbitre doit être doublement protégé. Il doit être d'abord protégé contre la déception ou l'enthousiasme des auteurs, qui éprouvent forcément — humainement — une certaine passion subjective pour leur propre produit et qui tendent par le fait même à «subjectiviser» le jugement de l'arbitre, c'est-à-dire à le relativiser, en l'indexant toujours

d'une part plus ou moins grande d'arbitraire. Ensuite, l'arbitre doit être protégé contre lui-même, c'est-à-dire contre son propre arbitraire — «humain, trop humain». Cet arbitraire est inévitable, dans la mesure où l'arbitre est un individu et non un sujet réellement collectif et impersonnel. L'anonymat, l'interchangeabilité impersonnelle, l'autonomie professionnelle servent à rappeler à l'arbitre qu'il doit porter des jugements émanant d'un sujet qui accepte, pour remplir efficacement son rôle, d'oublier momentanément son Je, son nom, sa signature. Tâche difficile et ingrate dont l'unique solution connue réside dans le choix de plusieurs arbitres appelés à juger un même texte. Grâce à cette solution, à ce pluralisme du jugement, les responsables de revues scientifique, les auteurs et les arbitres eux-mêmes sont en droit d'espérer que l'arbitraire sera non point annulé mais amoindri et rendu presque supportable.

Avec le texte qui suit, le secret de l'arbitre est éventé. L'arbitre redevient un nom propre produisant un texte signé de sa propre main. En investissant la position d'auteur, l'arbitre consent à offrir à l'auteur dont il a jugé le texte un droit de réplique et de discussion. Autrement dit, l'arbitre accepte à son tour d'être jugé. Mais pourquoi a-t-il consenti à sortir de son rôle premier, en s'offrant ainsi aux contrecoups de l'auteur? Parce qu'il croyait (et croit toujours) que le jeu en valait la chandelle. Ce jeu est celui de l'acte de juger, avec tout ce qu'il comporte d'arbitraire, mais aussi de nécessité. Or cet acte, pour avoir quelque valeur, doit être totalement indépendant des circonstances de sa réalisation: tout arbitre devrait porter son jugement en gardant à l'esprit qu'il peut être rendu public à tout moment. Ce principe implique que l'arbitre conçoive l'exercice du jugement à partir d'une «mentalité élargie» (Kant), c'est-à-dire d'un esprit ouvert et capable de se mettre à la place des autres, de pluraliser son propre jugement. En ce sens, le pire arbitre serait celui qui profiterait de l'anonymat pour exprimer son propre arbitraire, c'est-à-dire qui tiendrait au fond deux discours, un discours secret et un discours public, un discours à deux faces, comme on dit justement un visage à deux faces. Qu'il soit secret ou public, le jugement doit rester le même pour mériter ce titre, bien que l'argumentation qui le justifie puisse, elle, varier en étendue et en précision.

Sauf pour quelques retouches de détail et quelques nuances stylistiques, le présent texte est donc le même que celui rédigé par l'auteur alors qu'il occupait la position d'arbitre. Ainsi, de la position d'arbitre à celle d'auteur, l'acte de juger reste le même et les lecteurs pourront donc à leur tour juger sur pièces comment il fonctionne dans ce cas particulier.

Généralités

Dans cet article, l'auteur s'intéresse aux rapports entre savoirs et professionnalisation de l'enseignement. Il touche là, à notre avis, un sujet fort intéressant mais aussi un problème particulièrement épineux, comme le montre l'imposante littérature consacrée à ce thème depuis une vingtaine d'années, notamment dans le monde anglo-saxon et plus récemment peut-être chez les

francophones. À ce titre, nous pensons que l'auteur, en choisissant de traiter ce sujet comme il le fait, c'est-à-dire globalement et directement, en l'attaquant en quelque sorte de front et sans détour, manifeste un certain courage intellectuel, tout en étant à même d'intéresser la plupart des personnes concernées par la profession enseignante et la formation des enseignants.

Cependant le courage intellectuel ne suffit pas à lui seul à déterminer la valeur d'un point de vue et les mérites d'une argumentation. Or, à notre avis, c'est là que le bât blesse. En effet, quel est le point de vue de l'auteur?

Selon ce que nous avons compris de ce texte, il s'agit d'un point de vue essentiellement normatif et fondamentaliste. L'auteur se propose de déterminer «le type de savoir dont doivent disposer les enseignants pour obtenir et maintenir un statut de professionnel» (p. 153; nous soulignons). En fait, comme l'écrit à plusieurs reprises l'auteur, il s'agit rien de moins, pour lui, que de déterminer «le savoir» qui servira de «fondement» à la pédagogie et à la professionnalisation des enseignants, ou à ce qu'il appelle parfois la «raison pédagogique». En adhérant d'emblée à ce point de vue normatif et fondamentaliste, l'auteur est conduit, selon nous, à développer un type d'argumentation qu'on appelle, en rhétorique, le genre judiciaire, c'est-à-dire que son propre discours instaure une sorte de tribunal appelé à juger les mérites respectifs de différents savoirs dans leur capacité à remplir la fonction de norme ou de type idéal, que l'auteur s'efforce d'établir. Son argumentation est fondamentaliste, en ce sens qu'elle examine différents savoirs en évaluant leur potentiel respectif à fonder (au sens de rendre compte et de légitimer) la pratique professionnelle des enseignants.

Cette façon de procéder, cette considération judiciaire des savoirs des enseignants prend ici l'allure d'un véritable procès, où il s'agit à vrai dire moins de décrire, d'analyser, de comprendre, de proposer, de nuancer, que de juger, d'expédier, de convaincre et d'affirmer.

Ce procès discursif est d'abord fondé sur la pièce à conviction suivante: une sorte de schématisation très abstraite de cinq savoirs, schématisation dont la pertinence théorique et le bien-fondé empirique ne sont jamais discutés, mais qui fournit le cadre à partir duquel doit à tout prix se décider ce que doit être le savoir des enseignants. Or la conclusion de ce procès discursif est assez remarquable: tous les savoirs analysés par l'auteur sont un peu coupables, à un titre ou l'autre, et le savoir innocent n'existe pas encore: il faut donc le construire, l'établir, le fonder! On se demande alors comment les enseignants font pour enseigner! L'auteur dira qu'ils savent enseigner d'un savoir qui s'ignore lui-même:

c'est un savoir partagé (le savoir artisan) par ceux qui maîtrisent un métier, mais il ne se raconte pas, il ne se formalise pas, il ne s'explique pas; il se voit, il se copie, il se sent, il s'apprend dans l'action [...] Paradoxalement, on peut dire que le savoir artisan est un savoir qui ne se sait pas (p. 161).

Ainsi est rétablie la vieille dichotomie entre la théorie et la pratique, la première étant du côté de la réflexion et de l'universel, la seconde, du « senti », voire du simple « réflexe » et du singulier, de l'instantané (p. 161-162). L'auteur appelle de ses vœux la naissance d'un nouveau savoir (stratégique), d'une raison pédagogique capable d'établir une médiation, une jonction entre ces deux pôles. Mais on peut se demander si ce nouveau savoir serait aussi nécessaire si l'auteur n'avait pas commencé par opposer de façon aussi traditionnelle le rapport théorie/pratique...

Soulignons que la façon de procéder de l'auteur ainsi que son point de vue sur la question ne sont pas en soi problématiques. En fait, ils peuvent même être fort pertinents, compte tenu que nous sommes manifestement ici dans le domaine de l'opinion, c'est-à-dire du vraisemblable, du probable, du conjectural et de l'hypothétique, pour ne pas dire du spéculatif. En ce sens, il peut être pertinent et même intéressant d'argumenter un peu à l'emporte-pièce, comme le fait l'auteur, afin de bien camper les problèmes et de mettre en relief d'éventuelles solutions. Toutefois, et telle est en substance notre principale remarque critique, nous pensons que l'auteur exagère, et que cela devient à la longue assez irritant. L'auteur expédie sans vergogne des problèmes extrêmement complexes, qu'il tranche comme si ses propres certitudes devaient s'imposer par la seule force de leur affirmation. Nous aurions souhaité que l'auteur relativise ses propres affirmations à l'emporte-pièce et qu'il prenne au moins la peine de souligner, lorsque cela s'impose, que son propos simplifie les problèmes, pour les besoins de son argumentation.

Les remarques qui suivent sont faites dans cet esprit: un texte comme celui-là ne se refait pas, puisqu'il est tout d'un bloc; cependant, nous croyons que l'auteur peut maximaliser la force de son argumentation et améliorer le rendement sémantique de ses propositions, en introduisant des nuances lorsqu'elles s'imposent, en indiquant les limites de ses propres idées, en mettant en relief des solutions de remplacement à ses propositions trop « carrées », en précisant des points qu'il tient, lui, pour évidents mais qui ne le sont pas du tout.

Le cadre à partir duquel argumente l'auteur

Comme nous le disions plus haut, il nous semble que le point de vue de l'auteur est normatif et fondamentaliste. Répétons-le, nous n'avons rien contre un pareil point de vue. On peut tout de même se demander si un tel point de vue apporte quelque chose de nouveau au problème traité et à la nature des besoins de la recherche sur ce thème. Par exemple, avant de décider quel doit être le savoir des enseignants, ne voudrait-il pas la peine de se demander ce qu'il est en fait? Que savent les enseignants, au juste? Quels sont leurs savoirs? D'où viennent ces savoirs? Comment sont-ils incorporées à la pratique, intégrés au métier? Ces questions — et bien d'autres du même genre — sont des questions de fait et non des questions de norme ou de valeur. Or, à notre connaissance, la presque totalité de la littérature consacrée à ce problème en reste malheureusement à des généra-

lités sur ces questions, tout comme l'auteur d'ailleurs. Nous ne savons pas aujourd'hui encore quels sont exactement les savoirs à la base de l'acte d'enseigner tel qu'il se réalise effectivement dans le contexte de l'école et de la classe. Ce que nous avons, ce sont des typologies, des classements, des propositions de recherche et quelques résultats empiriques assez maigres, et rien d'autre.

L'auteur devrait donc tenir compte de ce fait. Nous croyons que sa propre typologie devrait être mise à l'épreuve des faits, notamment parce que le rapport d'une profession à ses savoirs est d'abord une question factuelle avant d'être une question normative et fondamentaliste. L'auteur fait comme si ce rapport était déjà élucidé, alors que c'est lui qui fait justement problème. À ce titre, nous pensons que les cinq savoirs identifiés par l'auteur (savant, appliqué, artisan, *praxis*, stratégique) et les définitions qu'il en donne sont tellement généraux qu'ils s'appliquent à peu près à n'importe quelle profession, selon des rapports variables. La typologie de l'auteur nous semble plus propre à favoriser ses desseins normatifs et polémiques qu'à éclairer, par un éventuel recours à l'empirisme, la nature de ce que savent au juste les enseignants.

De quoi et de qui parle-t-on dans cet article?

Ce texte porte sur les enseignants et les savoirs. Ce deux notions sont-elles définies, précisées, délimitées? À aucun moment.

Les enseignants

D'abord, de quels enseignants s'agit-il? Des enseignants du préscolaire, du primaire, du secondaire, du collégial, de tous les enseignants sans distinction? L'auteur ouvre ici un sac dans lequel il met beaucoup de monde, et tous sur le même pied.

N'y aurait-il pas lieu de faire ici un certain nombre de distinctions importantes? Par exemple, compte tenu de la forte identité disciplinaire des enseignants du secondaire, peut-on les assimiler sans plus de discussion aux enseignants du primaire ou du préscolaire? Par ailleurs, la profession enseignante ne forme pas un tout indifférencié. Les enseignants qui travaillent dans le champ de l'adaptation scolaire, dans le champ de l'accueil, dans le champ de la petite enfance, etc., ne possèdent-ils pas des habiletés, des compétences, des savoirs peut-être spécifiques ou différents des enseignants titulaires et généralistes? Ont-ils tous les mêmes rapports aux institutions de formation? Aux programmes de formation des maîtres et aux programmes scolaires? Aux clientèles? Aux disciplines et matières scolaires? Tous les enseignants savent-ils les mêmes choses, de la même façon et sous le même rapport? Cette question devrait au moins être posée, lorsqu'on envisage de traiter les rapports entre savoirs et profession enseignante, notamment parce que cette profession est intégrée à une institution basée sur une division du travail, qui implique une différenciation et une segmentation des tâches et donc des compétences. L'optique normative et fonda-

mentaliste de l'auteur tend à escamoter le contexte institutionnel réel dans lequel le savoir des enseignants est mobilisé.

Les savoirs

Ensuite, de quels savoirs s'agit-il? Savoir savant, savoir social, savoir enseigner, savoir à enseigner, savoir appliqué, savoir stratégique, savoir artisan, savoir professionnel, savoir scientifique, savoir des parents, savoir banalisé... Cela fait beaucoup de savoirs, mais sans qu'on sache trop ce qu'il faut entendre par savoir. Ces savoirs sont-ils des espèces d'un genre unique, le genre savoir? En ce cas, ils devraient avoir quelque chose en commun. Sont-ils irréductibles les uns aux autres? Alors qu'est-ce qui permet de tous les nommer savoirs?

Nous proposons à l'auteur de faire l'effort de définir sa propre notion de savoir, ce qui pourrait notamment contribuer à l'avancement de la recherche et de la réflexion sur ce thème, en établissant un concept défini et donc contestable ou falsifiable, comme dirait Popper.

De plus, l'auteur soutient sans plus de discussion que le savoir professionnel des enseignants réside dans ce qu'il appelle le savoir enseigner ou encore, dans «un savoir enseigner un savoir à enseigner» (p. 154). Mais ce «savoir enseigner» n'est pas lui-même défini. Or c'est là, nous semble-t-il, une grande part du problème, car dire de quelqu'un qu'il sait enseigner, c'est moins dire qu'il possède un savoir, au sens traditionnel d'une théorie ou d'une représentation impliquant un certain degré de certitude, que dire que son action pédagogique est conforme à certaines normes et à certaines attentes. Ces normes et ces attentes peuvent être fixées par plusieurs instances: l'institution scolaire, les pairs, les élèves, les parents ou, le plus souvent, par toutes ces instances en même temps, ce qui amène invariablement des tensions et un conflit des interprétations dans la définition normative du savoir enseigner.

Ces normes et ces attentes peuvent varier considérablement selon les époques, les lieux, les cultures, les institutions. Socrate savait-il enseigner? Les bons frères des Écoles chrétiennes savaient-ils enseigner? Mais qui en décidera, à partir de quoi? Ces normes sont-elles justiciables d'un savoir? Encore faudrait-il savoir ce qu'est un savoir, et cela, l'auteur ne le dit pas. En fait, on pourrait penser que la définition du savoir enseigner est précisément normative, parce que nul savoir, nulle instance épistémologique, fût-ce celle de la *praxis* et des praticiens, ne peut décider quelles sont les normes qui doivent orienter la pratique pédagogique. Ces normes ne relèvent pas du savoir mais de l'argumentation, de la tradition, de la culture, des finalités de l'école, bref, de tout, mais non du savoir ou d'un savoir en particulier. Au surplus, rappelons que les enseignants définissent rarement les normes du savoir enseigner; eux, ils s'efforcent tant bien que mal de les satisfaire.

L'auteur semble reconnaître à quelques reprises cette dimension normative qui intervient dans la définition du savoir enseigner (par exemple, p.154, ou

lorsqu'il parle de l'esthétique et de l'éthique, p.161, mais c'est pour la ranger aussitôt du côté de l'irrationnel, du senti, de l'indicible («il ne se raconte pas... il se sent», etc., p. 161). Néanmoins, il croit tout de même que les «praticiens chevronnés» possèdent un certain savoir (artisan) qui peut servir de fondement épistémologique à la pratique, grâce à l'apport de la «pédagogique» et du savoir stratégique. Mais, au même titre que la définition du savoir enseigner, la définition de ce qu'est un praticien chevronné est elle-même normative (un nouvel et jeune enseignant ne pourrait-il pas savoir enseigner aussi bien que quelques bons vieux praticiens chevronnés encroûtés dans leur routine?).

Bref, cet article laisse intervenir la question des normes, mais sans jamais la confronter au problème aigu que soulève le passage du normatif à l'épistémologique, des prescriptions aux savoirs. Ce passage est-il possible? Lorsque nous décidons normativement ce qu'est un praticien chevronné, ce qu'est le savoir enseigner, cette décision est-elle justiciable d'un savoir? Si oui, lequel? Si non, pourquoi parler alors du savoir enseigner?

Une foule de propositions à nuancer

Plusieurs propositions de l'auteur nous semblent reposer sur des idées bien contestables, ce qui n'est pas trop grave, compte tenu de la nature des problèmes traités, mais l'auteur devrait, à notre avis, prendre un certain nombre de précautions, afin de rabaisser le haut degré d'affirmation et de certitude qu'il prête à ses propres sentences.

Sur le savoir savant et les sciences de l'éducation

L'auteur définit le savoir savant, c'est-à-dire scientifique comme suit: «Ce savoir scientifique est conçu comme décrivant des relations de dépendances fonctionnelles entre variables à partir d'une problématique finement analysée» (p. 157).

Après cette définition fort étroite de la scientificité, empruntée aux sciences de la nature, l'auteur ne peut que conclure à la rareté de la science en éducation, car cette dernière comporte non un problème isolable mais «des ensembles entremêlés de problèmes» (p. 157) et elle obéit à une logique de l'action orientée par l'urgence et la compatibilité avec les situations sociales. Mais cette définition de la science élimine d'un seul coup au moins 50 % (et sans doute plus!) de ce qui se fait en sciences sociales et humaines, et donc en sciences de l'éducation! Par exemple, toutes les approches compréhensives, phénoménologiques, herméneutiques, interactionnistes, ethnographiques, etc., sont éliminées d'un seul coup par la définition de l'auteur, alors que ces approches comptent parmi les contributions essentielles des sciences sociales, au cours des trente dernières années, à l'étude de la vie sociale et à sa complexité, c'est-à-dire, justement, conçue comme des «ensembles entremêlés de problèmes» engageant des acteurs. Le postulat de ces approches est que la vie sociale ne peut être complètement assimilée aux phénomènes naturels, puisqu'elle repose sur des

acteurs susceptibles d'en modifier le cours et ce, à partir de leur situation conditionnée. Ces approches acceptent la contingence, la complexité et l'indétermination, non comme une faiblesse épistémologique mais comme ce qui constitue la nature même de leur objet. On voudrait savoir où se situe l'auteur par rapport à ces approches. Sont-elles évacuées parce qu'elles ne correspondent pas à sa définition de la science?

Après sa définition scientifique et positiviste de la science, l'auteur entend montrer la déficience des sciences de l'éducation (p. 158-160). Quels sont ses arguments?

- 1) Pour l'auteur, les sciences de l'éducation (enseignées dans les facultés des sciences de l'éducation) sont des savoirs vulgarisés, filtrés, pauvres en scientificité. En fait, ne pourrait-on pas dire exactement la même chose pour la physique enseignée aux bacheliers en sciences physiques, car la science enseignée n'est jamais la science en train de se constituer. La transposition didactique ne vaut-elle pas pour toutes les disciplines?
- 2) Les sciences de l'éducation correspondent aux parties les moins scientifiques des disciplines scientifiques.
- 3) Les sciences de l'éducation sont colonisées par la psychologie et la sociologie; elles ne disent rien de la pédagogie.

Nous avouons ne pas nous reconnaître dans ce portrait peu flatteur de notre profession de formateur de maîtres, tout comme nous sommes difficilement capable de reconnaître plusieurs de nos collègues. En fait, comment le discours de l'auteur est-il lui-même possible, si ce qu'il dit est vrai? D'où parle-t-il, sinon de «l'espace» même des sciences de l'éducation, dont il rature, pour servir ses propres thèses, le caractère pluriel et largement différencié. Il conviendrait donc de nuancer toute cette argumentation. Par ailleurs, l'auteur laisse croire à plusieurs reprises que tous les enseignants rejettent leur formation universitaire ou la disqualifient en bloc. Cette proposition devrait être nuancée, car les enseignants eux-mêmes sont beaucoup plus nuancés sur ce problème: ils rejettent certaines choses, mais en conservent d'autres; certains cours leur furent utiles, d'autres, non.

Sur le savoir appliqué

Encore une fois, l'auteur appauvrit singulièrement le savoir appliqué, pour mieux ensuite en montrer les insuffisances pour l'action. L'idée qu'il se fait de la technologie est celle d'une pure application irréfléchie, sans argumentation. En plus, la technologie, pour fonctionner, impliquerait que les classes soient transformées en milieux technologiques et les élèves, en robots. Mais cette vision de la technique correspond-elle à la réalité? En fait, l'auteur assimile la technologie à l'ancienne vision behavioriste professée jadis par Watson, Skinner et consorts. Nous ne pensons pas que cette vision soit encore dominante en technologie de l'éducation.

Nous croyons que l'auteur exagère beaucoup, tout au long de son texte, la mouvance et l'indétermination des situations éducatives, pour mieux disqualifier la technique dans l'action ainsi que le savoir savant. Rappelons-lui cette banalité: L'école existe parce que des milliers d'enseignants et des milliers d'élèves font *grosso modo* la même chose, dans les mêmes situations, avec les mêmes moyens et en fonction des mêmes fins. Une pédagogie institutionnalisée, comme celle des enseignants justement, ne peut exister que si l'enseignement scolaire implique des régularités dans l'action. Ces régularités ne sont certes pas celles des lois de la nature, mais celles des situations sociales et institutionnelles où les personnes agissent en fonction d'attentes face aux autres, attentes qui sont néanmoins régulièrement comblées, parce que les autres agissent comme prévu. Certes, les régularités sociales impliquent des écarts, de l'anomie, mais l'anomie ne peut surgir que sur la toile de fond de ce qui est normal, régulier. Les régularités dans l'action sont le fondement des techniques sociales et des sciences sociales et humaines. Les régularités des interactions dans les classes entre les maîtres et les élèves sont le fondement de la pédagogie ainsi que de l'ordre scolaire en tant qu'ordre institutionnalisé. Sans de telles régularités, il serait impossible de concevoir une pédagogie, c'est-à-dire un ensemble de techniques, de moyens, de procédés mis au service de finalités éducatives.

Bref, nous croyons que l'auteur devrait nuancer ses propos, tout en cessant de situer la technique avant ou après l'action, sous prétexte que l'action pédagogique sur le vif est réfractaire par essence à la technique.

Le savoir artisan

Le savoir artisan serait un savoir paradoxal, un savoir qui s'ignore par essence, «qui ne se sait pas» (p. 161). Il est difficile de voir à quoi correspond ce savoir artisan. À notre avis, l'auteur invente un concept d'artisan qui n'appartient qu'à lui.

Le mot artisan (art) et technique ont la même racine: *arte, techné*. Ces concepts se réfèrent traditionnellement aux groupes de gens qui possèdent un savoir ésotérique et spécialisé tourné vers le faire ou l'agir. C'est ainsi qu'on parlait jadis de l'art de gouverner, de l'art de piloter un navire, de l'art de guérir, de l'art du cordonnier, de l'art du forgeron, etc. Le savoir à la base de ces différents arts avait pour caractéristique d'être fondé sur des traditions, une expérience concrète des matériaux ou des situations, des habiletés naturelles, la poursuite de fins spécifiques. Un artisan, c'est quelqu'un qui, avant d'agir, possède une représentation générale (un savoir, une idée) de ce qu'il veut obtenir et qui s'efforce de la réaliser dans l'action en fonction de la concrétude de la situation ou du matériau qu'il connaît par habitude, par expérience et qui s'aide aussi de son flair, de son talent, de ses dispositions naturelles et acquises, tout en utilisant des traditions et des procédés propres à son art.

Ce savoir était transmis dans le cadre d'un processus de formation réservé à des initiés ou à des élus. Les artisans savaient qu'ils possédaient un savoir

ésotérique et fort utile au demeurant, qu'ils négociaient d'ailleurs contre rétribution. En fait, le savoir des artisans, loin d'être irrationnel ou d'être opposé à la raison scientifique, comme le soutient l'auteur, constitue historiquement une première et très riche systématisation d'une rationalité tournée vers le faire et l'agir. Les sciences modernes expérimentales sont nées en s'appuyant notamment sur les savoirs artisans et en systématisant et en formalisant la rationalité implicite des hommes qui agissaient sur la matière et les situations pour les contrôler et les manipuler en fonction d'effets prévisibles (voir les travaux récents de Gilles, l'œuvre de Simondon, etc.).

Contrairement à ce qui soutient l'auteur (p. 161-162), les enseignants ne font pas n'importe quoi, n'importe comment, par intuition, sur l'instant, dans l'urgence et la fugacité des situations, agissant par réflexe. Une pédagogie implique une logique de l'action. Cette logique présuppose des régularités, des attitudes répétées, des *habitus*, des stratégies, des manières de faire répétées parce que validées par l'expérience, etc. La pédagogie, loin d'être le lieu de l'irréflexion (du réflexe), de l'irrationalité, du va-vite, du tout ou rien, de la décision instantanée, purement éphémère, nous semble correspondre aujourd'hui à un espace professionnel, fortement institutionnalisé et balisé, au sein duquel se déroulent des interactions sociales marquées par la contingence, mais une contingence largement structurée par des rôles typiques, des tâches typiques, des finalités typiques, des moyens typiques, des normes institutionnalisées. Elle requiert également un programme d'actions prévu dont le déroulement comporte de l'imprévisible mais rarement de l'inouï, de l'extraordinaire, de l'anormal. La pédagogie en action inclut certes des zones d'indétermination, mais ces zones sont progressivement déterminées (elles sont donc déterminables) par l'action des acteurs, qui instaurent et construisent un ordre pédagogique qu'on appelle l'ordre scolaire et l'ordre dans la classe.

Au surplus, l'auteur situe constamment le savoir artisan au niveau du geste, du percept, du réflexe. Il oublie que la pédagogie se déroule dans le cadre d'interactions langagières et qu'elle laisse intervenir moins le geste que le geste en tant que parole qui s'énonce, qui dicte, qui informe, qui oriente, etc. Toute la dimension langagière de la pédagogie nous semble totalement absente des réflexions de l'auteur. Or c'est pourtant cette dimension qui rend possible une pratique déjà et toujours investie de réflexion, de symboles, de certitudes et de sens pour ceux qui la font et pour ceux qui la subissent. L'acte pédagogique ne se situe pas au niveau du réflexe et du pur senti, de la dramatisation esthétique ou éthique des gestes purs, des traces du corps dans l'espace, il se situe au niveau d'une parole d'un être engagé dans un processus signifiant de communication et dont l'action consiste à parler et à faire entendre et comprendre ce qu'il dit à d'autres. Au surplus, c'est parce qu'il implique un discours que l'acte pédagogique est potentiellement porteur d'un savoir, c'est-à-dire de certitudes capables de s'énoncer, de se dire, de se traduire en mots et en notions.

L'auteur méconnaît également le fait que le savoir artisan, le savoir d'expérience 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.

Praxis et savoir stratégique

Si nous avons bien compris l'auteur, la *praxis* serait la réflexion des praticiens sur l'action; cette réflexion, trop lestée par les souvenirs, l'idéologie, les traditions, les habitudes, devrait être complétée par une «pédagogique», réflexion sur la trace vivante des gestes pédagogiques. De plus, la *praxis* devrait être mise en médiation, en jonction avec le savoir appliqué. Cette médiation serait le savoir stratégique. Tout cela est bien beau, mais on voit mal où cela nous mène, sinon à dire que la profession enseignante est encore une fois en état de manque généralisé, en état de déficience, que les enseignants ne savent pas qu'ils savent enseigner, que le savoir des enseignants est encore à construire, à inventer, et que tout cela au fond est un problème épistémologique, dont la solution renvoie à une nouvelle jonction des savoirs, à une nouvelle interaction des savoirs, à un nouveau partage, fondé sur la promesse d'un savoir à venir, un savoir stratégique, une pédagogie capable enfin de restituer dans le savoir enseignant ignorant de lui-même la vérité et la vitalité des gestes vivants humains enfin sus!

Ce qui nous semble mis de côté ici, c'est l'existence même de l'ordre scolaire comme espace de pouvoirs et de fonctions qui structurent les rapports des enseignants aux savoirs et conditionnent la pratique du métier, sa division du travail. Cet espace est réduit à un espace strictement épistémologique, à des relations entre des savoirs, alors que ces savoirs sont en fait toujours portés par des groupes et structurés par des pratiques, des normes, des règles qui ne sont pas épistémologiques ou logiques, mais sociales. Cette réduction conduit l'auteur à introduire à la fin de son texte (p. 169-170) la bonne vieille solution du dialogue entre les théoriciens et les praticiens enfin respectueux de leurs différences spécifiques!

Nous touchons sans doute ici le problème majeur et inhérent au point de vue normatif et fondamentaliste de l'auteur: il traite du rapport de la profession enseignante aux savoirs en cherchant un savoir idéal susceptible de fonder la profession, mais laisse dans l'ombre le fait que le savoir professionnel est inséparable, dans sa nature et ses fonctions, des autres attributs professionnels qui confèrent une identité à un groupe occupationnel. Par exemple, est-ce le savoir artisan qui est par essence irréfléchi ou bien n'est-ce pas plutôt la relative négation de l'autonomie professionnelle des enseignants qui confine leur savoir quotidien à l'irréflexion? Autre exemple: est-ce à cause de la nature scientifiquement déficiente des sciences de l'éducation, de leur maquillage, de leur vulgarisation, que des praticiens leur dénie une pertinence; n'est-ce pas plutôt que ces sciences sont orientées par des intérêts professionnels et de carrière spécifiques aux universitaires, et que la distance qui les sépare de la pratique n'est pas tant épistémologique, mais bien d'abord institutionnelle? Les universitaires en sciences de l'éducation sont dans une logique de la production des savoirs, les

enseignants, dans une logique de la transmission et de l'application: or ces deux logiques et leurs rapports mutuels n'ont pas un fondement épistémologique mais sociologique.