

Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement

Jean-Marie Van der Maren

Volume 19, Number 1, 1993

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

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/031605ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/031605ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Van der Maren, J.-M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 159–173.
<https://doi.org/10.7202/031605ar>

Article abstract

- This paper examines the type of knowledge needed by future teachers to attain the status, and be perceived of as a professional. Following the identification of the type of knowledge underlying the practices and the status of a professional, one must ask several questions: who are the repositories of this knowledge, how can this knowledge be expanded, and what are the most efficient means for transmitting this knowledge. The development of proposals must take into consideration a double social objective, which may on its own create a paradox: on the one hand to make teaching more professional while teaching personnel are by definition accountable to the state and, on the other hand, to provide a university type and level of training while their task is described as the transmission of knowledge that is socially specified and determined.

DÉBAT

Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement

Jean-Marie Van der Maren
professeur

Université de Montréal

Résumé — Si les futurs enseignants doivent œuvrer et être perçus comme des professionnels, se pose d'abord la question du type de savoir dont ils doivent disposer pour arriver à ce statut. Une fois identifiés quels types de savoirs fondent une pratique et un statut professionnels, on s'interroge sur les dépositaires de ces savoirs, sur les modalités d'élaboration de ces savoirs et sur les modalités les plus efficaces de leur transmission. La réflexion doit tenir compte d'une double attente sociale qui n'est pas sans constituer un paradoxe: d'une part, la professionnalisation de l'enseignement alors que le personnel enseignant est par définition inféodé à l'État et, d'autre part, une formation de type et de niveau universitaires alors que la tâche impartie s'inscrit dans la perspective d'une transmission de savoirs socialement objectifs et délimités.

Les paradoxes de la profession et de la formation

Quasi-fonctionnaires ou quasi-professionnels?

Avant de nous interroger sur le type de savoir dont doivent disposer les enseignants pour obtenir et pour maintenir un statut de professionnel, il est important de souligner que la professionnalisation de ce métier nous paraît, dans le contexte actuel, plus de l'ordre du souhait et de l'idéal que de la réalité¹. En effet, sans nous engager dans un débat sur l'origine de cette situation, il faut constater que l'exercice de ce métier est actuellement encadré par tant de normes, de règlements, de programmes et de lois que les enseignants ne disposent pas de la marge de manœuvre minimale typique de l'exercice autonome et responsable d'une profession. Il est vrai, à tout le moins au Québec, que l'exercice de toutes les professions est de plus en plus judiciairisé, que les recours contre les professionnels (sauf les avocats eux-mêmes) se multiplient et qu'il arrive de plus en plus au public de demander aux tribunaux de sanctionner les actes professionnels. Quelle que soit la généralisation du phénomène, il faut en tout cas que la réflexion sur la professionnalisation du métier d'enseignant tienne compte du fait que le personnel enseignant est, par définition, inféodé à l'État: il n'a de légitimité que grâce au mandat que l'État lui accorde par la certification. Or, dans le cas de l'enseignement, les règles de certification ne sont pas déterminées par les composantes principales de la performance professionnelle;

elles dépendent de l'arbitraire du ministre inspiré par ses fonctionnaires. Les règles de la certification (au Québec, le règlement numéro 4) relèvent simplement d'une conception de la formation décrite par quelques contenus d'enseignement et par une activité d'apprentissage sur le terrain, le stage.

Savoir savant ou savoir social ?

Il est un autre paradoxe dont la réflexion doit tenir compte. Depuis 1965, la plupart des États imposent aux enseignants une formation de type et de niveau universitaires, dont une caractéristique majeure est l'esprit critique et le pluralisme théorique, tels que symbolisés par la «liberté académique», alors que la tâche impartie s'inscrit dans la perspective d'une transmission de savoirs socialement objectivés et délimités. Cette restriction est d'importance: les savoirs à enseigner que doivent maîtriser les enseignants ne sont pas les savoirs savants. Ces savoirs à enseigner sont délimités par des attentes sociales; ils doivent être compatibles avec les exigences des programmes, et ceux-ci expriment normalement les habiletés et les compétences que doivent acquérir les individus afin de se comporter en citoyens qui contribuent au progrès de la société. Quoi que puisse en dire Chevallard (1991), le savoir à enseigner ne pourrait être défini par les savants universitaires que si la grande majorité des écoliers étaient destinés à devenir de savants universitaires. Or, ce n'est pas le cas. Dans cette perspective, il est normal que les savoirs à enseigner soient définis par les partenaires sociaux, futurs employeurs de la majorité des citoyens, spécialement dans les sphères d'activités qui contribuent le plus au progrès social.

Le rôle majeur des spécialistes et des consultants universitaires, dans la définition des programmes lors des dernières réformes, semble avoir consacré une rupture avec la nécessité d'une compatibilité des savoirs à enseigner avec les savoirs à utiliser. Les savoirs à enseigner devenant de plus en plus savants, ils sont de moins en moins pertinents à la tâche que doit accomplir la majorité des citoyens. Il en découle une perception de crise de l'enseignement que d'autres universitaires proposent de corriger en définissant comme savoir à enseigner un autre chapitre du savoir savant. Il en résulte que les enseignants ont de plus en plus l'impression que les conseillers, les universitaires et les fonctionnaires qui collaborent aux révisions successives des programmes sont devenus des spécialistes de la fuite en avant. Les universitaires des facultés et départements des sciences de l'éducation spécialisés dans les programmes, qui ne constituent qu'une minorité élitiste du corps social productif, devront sans doute assez vite remettre les pieds sur terre et se rappeler que le savoir qu'ils développent dans leurs recherches ne peut pas constituer un savoir pertinent à la majorité des citoyens.

Notons cependant que le savoir à enseigner que doivent maîtriser les enseignants ne constitue pas l'essentiel de leur statut professionnel. Il n'en est qu'une condition préalable, indispensable mais certes pas suffisante. La professionnalisation des enseignants tient à leur habileté à enseigner: en admettant la lourdeur de l'expression, le savoir professionnel des enseignants, c'est leur savoir enseigner un savoir à enseigner.

Savoirs et instances de formation

Les paradoxes de la condition enseignante que l'on vient de noter suggèrent deux remarques quant au lieu de formation des enseignants.

D'abord ce n'est pas en obligeant les futurs enseignants à suivre des cours complémentaires dans les départements disciplinaires qu'on perfectionnera leur maîtrise du savoir à enseigner puisque ce savoir ne correspond pas au savoir savant enseigné dans ces départements. Leur maîtrise des savoirs à enseigner, qui sont des savoirs ayant pour le moins subi une transposition didactique, ne peut s'acquérir que dans la cadre d'un enseignement à la didactique de ces savoirs.

Ensuite, dans le cadre des facultés de sciences de l'éducation, il paraît aussi que la formation au savoir enseigner, étant donné ce qu'on verra plus loin de ses sources, ne peut se faire dans un département dont la mission est typiquement universitaire, soit axée sur la recherche et sur le développement critique des connaissances. La formation au savoir enseigner renvoie à la transmission d'habiletés dont la valeur est culturellement et socialement définie bien plus que scientifiquement établie. La science peut étudier des pratiques sociales, mais ce n'est pas elle qui les fonde. Dès lors, pour éviter la contradiction stérilisante entre les objectifs que doivent poursuivre des formateurs d'enseignants et ceux que poursuivent des chercheurs universitaires, il nous semble évident que la formation des enseignants doit relever prioritairement d'un organisme différent des départements universitaires. Sans ressusciter les écoles normales, il serait temps que le système de formation des enseignants récupère ce qu'elles avaient d'essentiel à la formation professionnelle des enseignants.

*Savoirs et statut professionnels**Banalisation du savoir et disqualification professionnelle*

Cela étant, les enseignants de tous les ordres d'enseignement, y compris les universitaires en tant qu'enseignants, se posent la question d'une reconnaissance par le public et par les employeurs du statut de professionnel qu'ils revendiquent. Or, un des points où l'image de ce statut semble affaiblie est celle du savoir des enseignants. Comme l'écrit Chevallard (1991, p. 26), le savoir des enseignants doit être suffisamment loin du savoir banalisé de la société (le savoir des parents) pour que le projet pédagogique ne voie pas sa légitimité mise en cause. Or, écrit-il, le savoir enseigné s'use d'une double usure: biologique, qui l'éloigne du savoir savant; morale, qui le rapproche dangereusement du savoir banalisé. Il en résulte, toujours selon Chevallard (p. 28), une déqualification de la tâche telle que le métier peut ne plus avoir d'existence sociale qu'en tant que solution, non pas à un problème de compétence, mais simplement à un problème de temps. Et Chevallard d'oser comparer la fonction sociale des enseignants à celle d'une femme de ménage! À un bout du système (écoles maternelles et primaires), on semble dire que les parents d'écoliers pourraient faire tout aussi

bien que les enseignants, s'ils en avaient le temps; à l'autre bout du système (universités), on a même entendu les ténors d'une pédagogie de la maîtrise dire que les étudiants pourraient tout aussi bien apprendre seuls s'ils en avaient le temps. Exit le rôle de l'enseignant.

D'une part, on semble donc considérer que nous ne sommes bons qu'à faire le ménage ou à assurer l'intendance d'un système qui pourrait tourner rond sans nous s'il en avait le temps, mais d'autre part, on ne cesse de se plaindre que l'enseignement est en crise: ici la plainte s'appuie sur le nombre élevé des décrocheurs, de l'abandon scolaire et de l'analphabétisme fonctionnel. Si 40 % des élèves ne terminent pas leur secondaire, c'est que le système est malade. Or, les solutions risquent encore de disqualifier les enseignants: on va d'abord nourrir les élèves; ensuite, on leur donnera plus de temps; enfin, on changera les programmes, c'est-à-dire le savoir à enseigner, en s'imaginant que la nouveauté d'un savoir plus savant à transmettre le rendra plus attrayant. Dans ce «remue-ménage» du système éducatif, les enseignants et leur savoir enseigner (c'est-à-dire leur savoir professionnel) n'auront encore une fois pas été pris en compte, car cela coûterait trop cher et n'aurait pas assez de visibilité politique; il importe plus de faire croire que l'on s'occupe du problème que de lui trouver une solution.

Praticiens et universitaires: le discrédit mutuel

Encore que le public et les réformateurs seront tentés de trouver dans les enseignants leur bouc émissaire. Après avoir supprimé les écoles normales et exigé des enseignants du primaire une formation universitaire de premier cycle, on exigera sans doute des enseignants du secondaire et du collégial une formation disciplinaire complète de premier cycle et une maîtrise de deuxième cycle en éducation. Par la suite, on exigera probablement des enseignants universitaires de compléter leur doctorat par une formation postdoctorale en pédagogie universitaire. Ces dernières lignes ne sont même pas prophétiques: des textes en ce sens ont déjà été déposés auprès des instances de l'Université de Montréal et un projet est en cours d'élaboration à l'Association internationale de pédagogie universitaire. En clair, cela veut dire que si le public et les réformateurs ne peuvent pas remédier à chaque crise en changeant le savoir à enseigner, ils estiment que la solution tient dans le diagnostic d'une disqualification du savoir enseigner, c'est-à-dire du savoir professionnel, et dans la prolongation de la formation savante des enseignants aux sciences de l'éducation.

Pourtant, en faisant l'hypothèse que l'amélioration de la performance du système éducatif tiendrait cette fois dans un rehaussement de la formation pédagogique des enseignants des ordres postprimaires², il n'est pas évident qu'un séjour en sciences de l'éducation ou une prolongation de ce séjour résoudra la crise. En effet, bien des signaux indiquent que les discours savants véhiculés dans les départements et facultés de sciences de l'éducation sont discrédités par les praticiens de l'enseignement tout autant que les spécialistes des sciences de l'éducation ont méprisé, sinon méconnu, le savoir pratique des enseignants,

même les plus chevronnés. En bref, les savoirs propres aux enseignants et aux sciences de l'éducation souffrent d'un discrédit mutuel, et ni l'un ni l'autre ne paraît avoir le prestige suffisant pour fonder et légitimer une pratique reconnue comme professionnelle.

Les cinq savoirs et leur contribution à la professionnalisation

Lors d'un colloque (Van der Maren, 1990), nous avons posé l'utilité de distinguer au moins cinq types de savoirs, le savoir savant et le savoir appliqué d'une part, le savoir artisan et la *praxis* d'autre part, et à leur intersection, mais peut-être encore à construire, un savoir stratégique. Nous faisons l'hypothèse que ce savoir stratégique est celui qui, à l'intersection des autres et sans se voir à l'avance condamné à la disqualification, pourrait constituer un savoir au bénéfice de l'éducation et fonder la professionnalisation de l'enseignement.

Avant d'examiner les potentialités de ces savoirs, une analogie avec la médecine pourra illustrer notre hypothèse. Le savoir professionnel du médecin ne tient pas à sa connaissance de la maladie ni à celle des médicaments: il tient à ce qu'il sait utiliser les uns pour soigner l'autre. Ni le discours sur les médicaments, ni le discours sur les maladies ne suffisent à guérir le malade. Or, c'est la pertinence d'un savoir pour l'action, et dans ce cas l'intervention thérapeutique, qui légitime la profession médicale. Examinons dès lors la pertinence pour l'action des savoirs dans le champ de l'éducation.

Le savoir savant

Quels savoirs savants? Le savoir savant est bien entendu essentiel à la culture générale des enseignants, surtout dans les disciplines dites contributoires comme la psychologie, la sociologie, la philosophie. Ce savoir scientifique est conçu comme décrivant des relations de dépendances fonctionnelles entre variables à partir d'une problématique finement analysée.

Si l'on peut trouver, dans les disciplines contributoires, des discours qui présentent les caractéristiques d'un tel savoir scientifique, il nous faut admettre que les textes scientifiques pour l'éducation, c'est-à-dire des textes qui soient à la fois pédagogiques et scientifiques, semblent bien rares. Cette rareté découle probablement de ce que les situations éducatives ne présentent pas un problème mais des ensembles entremêlés de problèmes tels qu'on ne peut pas en dire quelque chose d'intelligent à partir d'une seule perspective théorique. De plus, comme l'efficacité du discours pédagogique tient plus à la rapidité des réponses qu'il fournit et à leur compatibilité avec les situations sociales, y compris les idéologies et les enjeux politiques qui les traversent, on comprend que, même si le scientisme est le nouveau mythe de la fin du XX^e siècle, un discours «scientifique» n'a guère les moyens ni le temps de s'instaurer en pédagogie.

Les handicaps du savoir savant en éducation. Cependant, lorsque enseigné en sciences de l'éducation, le savoir savant présente trois handicaps. Les deux premiers sont typiques de l'enseignement des disciplines contributives.

Un savoir savant vulgarisé. Le premier handicap provient de ce que ce savoir, tel qu'enseigné en sciences de l'éducation, n'est pas le savoir savant de ces disciplines: c'est déjà un savoir à enseigner à l'usage des éducateurs, c'est déjà un savoir qui a subi une transposition didactique. Pour éviter les redondances un peu lourdes, nous ne prenons qu'un exemple, celui de l'enseignement de la psychologie; mais l'exercice peut aussi bien se faire avec la sociologie, la linguistique, la philosophie, etc. Ainsi, le discours à propos de la psychologie, tel qu'enseigné en éducation et tel que réclamé par ces départements sans doute à la suite de pressions des étudiants, est un discours qui ne correspond pas au discours enseigné en psychologie. C'est un discours adapté, sélectionné, vulgarisé et filtré; on a enlevé du discours original les chapitres sans pertinence pour l'éducation, on a maquillé les aspects les plus scientifiques du discours pour les rendre assimilables par la sensibilité des futurs pédagogues. Ainsi, on ne garde souvent que les chapitres dont on sait l'utilisation possible, car la crédibilité que leur accorde l'auditoire tient plus aux applications envisagées qu'à la logique formelle de la théorie ou à une éventuelle vérification expérimentale toujours discutable. Si certains ont pu rêver de voir des pratiques professionnelles fondées sur la science, il est évident qu'une profession ne peut pas se fonder sur une caricature de savoir.

Un savoir savant non scientifique. Le deuxième handicap provient de ce qu'à l'autre extrême, on retiendra aussi les chapitres les moins scientifiques de la psychologie dans la mesure où ils procurent des explications complètes et proposent des prescriptions qui, les unes et les autres, sécurisent et déculpabilisent les enseignants toujours anxieux de «bien» faire. Ainsi en a-t-il été de la psychanalyse et de la psychologie humaniste (issue de Rogers), dont on doit reconnaître qu'elles constituent plus des discours associant métaphysique et morale que des discours scientifiques. Mais, en fin de compte, une fois la séduction de l'explication totale et ultime estompée, ces discours ne sont pas plus pertinents en éducation que le discours scientifique, car, ou bien leurs explications mettent en jeu des facteurs extérieurs à la situation éducative (la situation familiale perturbée, etc.) ou bien leurs prescriptions ne tiennent pas compte des contraintes propres à la situation éducative (par exemple, le nombre d'élèves, l'obligation scolaire, la régularité du rapport enseignant-enseigné, le statut des partenaires, etc.). Ces explications et les prescriptions qui y sont associées laissent les enseignants les mains vides de moyens d'action, même s'ils ont le sentiment d'avoir compris. De plus, lorsque les enseignants comparent ce qui leur est possible de faire dans leur situation avec ce que ces discours leur disent de faire, ils ne peuvent que se sentir démunis ou impuissants et obligés de céder à d'autres spécialistes une partie de ce qu'ils croyaient être leur rôle.

L'objet perdu du savoir savant en éducation. Enfin, le savoir savant enseigné en sciences de l'éducation présente un troisième handicap comme fondement d'une

professionnalisation lorsqu'il se présente non plus comme relevant des disciplines contributives, mais bien quand il prétend être propre aux sciences de l'éducation. En effet, la recherche empirique qui a alimenté ce savoir savant a pris beaucoup plus comme objet le comportement des élèves (apprentissage et diagnostic des difficultés) ou le découpage et la présentation des savoirs à enseigner (la didactique des disciplines scolaires) que le comportement pédagogique des enseignants. La recherche en éducation a donc été rarement pédagogique (portant sur les gestes des acteurs médiateurs entre le contenu et les élèves), et cette lacune devient une supercherie lorsque les chercheurs-enseignants présentent dans des cours au label pédagogique des contenus relevant de la psychologie des apprentissages scolaires ou de la didactique des disciplines. Ce n'est pas parce que le comportement pédagogique a rarement fait l'objet de recherche qu'il peut servir de paravent à d'autres enseignements. Si on n'est pas capable de l'enseigner parce qu'on n'a rien à en dire, mieux vaut ne pas faire de fausses représentations.

En effet, la relation pédagogique n'a pas été fréquemment examinée comme un «objet» scientifique parce que, à quelques rares exceptions près, les chercheurs en sciences de l'éducation étant eux-mêmes, au niveau universitaire, des enseignants, leur propre objectivation impliquait une mise à distance difficile. Par contre, il leur était plus facile d'objectiver le travail des élèves ou le contenu des matières faisant l'objet du travail des élèves. Mais un tel renversement de l'objet transforme la problématique de pédagogique en psychologique. Ensuite, il était facile de justifier l'évitement de la «pédagogique» comme «objet» de recherche en disant que cette relation implique des partenaires intentionnels, des «sujets» irréductibles à l'analyse objective. En conséquence, le discours pédagogique est souvent resté prescriptif, camouflant une idéologie de l'éducation derrière un jargon inspiré de la psychologie clinique (le thérapeute-pédagogue) et de la sociologie critique (le libérateur-éducateur). Comme les idéologies implicites à ces discours n'étaient pas nécessairement partagées par beaucoup d'enseignants, ces discours sont restés au seul usage des universitaires.

Un savoir savant pour une profession. De ce point de vue, nous retiendrons que le savoir savant est aussi utile aux enseignants qu'à n'importe quel être cultivé qui veut réfléchir en étant informé. Mais en tant que savoir savant, il ne peut pas prescrire leur pratique professionnelle. De plus, si le savoir savant doit être enseigné aux futurs enseignants, c'est le savoir propre aux disciplines, et non sa caricature prédigérée, qui leur serait le plus profitable comme base d'une réflexion en vue de l'action. On comprend donc que le discours savant en sciences de l'éducation risque d'être doublement disqualifié: pour les praticiens, le savoir scientifique résulte trop souvent d'une quête d'absolu, la vérité, alors que la pratique fait face à la nécessité d'exploiter les occasions, les opportunités qui se présentent; pour le savant des disciplines contributives, le discours en sciences de l'éducation n'est qu'une réduction simpliste et souvent dépassée (de 10 à 20 ans de retard) de ce qui s'écrit dans sa discipline.

Le savoir appliqué

Quel savoir appliqué? Le savoir appliqué, à l'image de la science appliquée des ingénieurs, ne serait-il pas la solution? Dans la perspective d'un enseignement technologique, on serait tenté par une réponse positive. En effet, tout en n'étant plus lié à l'universalité des prétentions du savoir savant, le savoir appliqué n'est pas en rupture avec lui. C'est un savoir technique, sans argumentations ni démonstrations expérimentales, qui applique, en suivant une démarche de résolution de problème, les résultats de la science, et qui utilise les méthodes et les instruments développés à l'occasion de la recherche scientifique.

Les limites du savoir appliqué. À l'occasion, le discours technologique intéresse les pédagogues, mais ils savent aussi que ce discours ne peut arriver à fonder leur pratique. Souvent le discours technologique apparaît comme un mirage, comme un rêve: si la situation éducative pouvait seulement être «technologisée» et les élèves «robotisés», cela serait merveilleux: l'échec serait éliminé et le technologue de l'éducation en tablier blanc, muni d'un savoir spécifique et performant, serait respecté. Mais on sait aussi que l'enseignement ne peut être complètement «technologisé», que la technologie ne peut être qu'un support, qu'un des outils à la disposition des enseignants. Pourtant ce savoir appliqué a sa pertinence en éducation: avant et après l'enseignement, pour préparer, pour évaluer et pour corriger le matériel utilisé et les situations exploitées; autrement dit, pour faire la mise en page et pour corriger les épreuves. Mais les pédagogues savent que le savoir appliqué, si utile à la préparation, échoue dans l'action: d'une part, cela se passe rarement comme on l'avait prévu et, d'autre part, lorsqu'un accroc se produit, le pédagogue n'a pas le temps d'arrêter l'action pour y réfléchir, pour bâtir un modèle, pour en faire une simulation et pour l'évaluer avant de l'adopter. Pour prendre une autre analogie, dans l'enseignement, la mise en page est insuffisante, il faut aussi une mise en scène, une théâtralisation. Or, cette dernière ne relève pas de la technologie de la communication, elle relève de l'art de la communication.

Des failles dans l'enseignement du savoir appliqué. Le savoir technologique en éducation n'est pas discrédité autant que le savoir savant, mais il souffre aussi d'une mauvaise mise en perspective. Aux yeux du savant, le technologue apparaît souvent comme un bricoleur entaché de mercantilisme, ce qu'il tente de corriger en faisant accompagner l'exposé sur les technologies de considérations épistémologiques. Le technologue de l'éducation ne veut pas être un technicien, car il parle plus des fondements, des principes de la technologie que de l'ensemble des gadgets techniques. Mais aux yeux des enseignants, le philosophe de la technologie manque de crédibilité, car il se montre souvent incapable de faire ce qu'il prêche; ou bien il n'a pas les habiletés techniques pour le faire, ou bien son souci de la perfection technique l'empêche de produire quelque chose qui pourrait être critiqué, ou encore l'idéologie dont il habille la technique lui interdit les compromis nécessaires à la concrétisation de la technique dans un objet fonctionnel. Bien que nanti d'une certaine pertinence, le discours technologique en

sciences de l'éducation reste donc souvent assis entre deux chaises: plus assez savant et pas assez technique, trop souvent idéologique.

Le savoir artisan

À l'autre extrême du continuum, le savoir artisan ne peut pas, par définition, fonder une profession. C'est un savoir partagé 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 lors d'un compagnonnage. Paradoxalement, on peut dire que le savoir artisan est un savoir qui ne se sait pas: c'est un savoir qu'on possède, qui s'exécute, qu'on a ou qu'on n'a pas. Dès lors, il est aussi évident que ce savoir, fait de trucs, de tours de main, d'habiletés, de perceptions et d'exécutions, est disqualifié de prime abord par les sciences de l'éducation, car il ne produit pas de discours. En outre, et c'est la justification du discrédit, si, à la limite et dans le cadre d'une *praxis*, le savoir artisan peut être réfléchi, il reste non rationnel, étranger à la logique de la raison, car comme le cœur a des raisons que la raison ne connaît pas, la pratique a une esthétique et une éthique qui échappent à la rationalité scientifique. Un de mes savants collègues se plaint souvent que les praticiens sont capables de faire mais ne sont pas capables de réfléchir leur action. Il a raison mais il a aussi tort: leur réflexion n'est pas une réflexion théorique (ce qu'il attend d'eux: retrouver sa théorie dans leur pratique), c'est une réflexion pratique (ce qu'ils attendent de lui: que sa théorie reflète leur pratique). Quand il leur demande une explication rationnelle à leur action, ils ont envie de lui répondre par la beauté, par le plaisir, par l'efficacité, par l'effectivité du geste, ou encore plus simplement par la possibilité du geste ou par la coutume qui impose que, dans ce cas, c'est cela qu'il faut faire et que... ça marche. Bref, lorsqu'elle se réfléchit, la pratique est au confluent de l'art, de l'éthique et de l'esthétique. La raison pédagogique semble donc d'un autre ordre que la raison scientifique. Or, si elle pouvait se dire, s'écrire et se transmettre, c'est bien la raison pédagogique qui pourrait fonder la professionnalisation du métier d'enseignant.

La pratique et la réflexion: une praxis

Les conditions de l'action et de la réflexion. Mais la réflexion de l'action n'est plus l'action; la réflexion n'est pas dans la pratique. Elle peut se faire avant comme anticipation et planification d'une pratique; elle peut se faire après comme évaluation et dissertation sur la pratique; mais elle ne peut se faire dans l'action: la réflexion inhibe l'exécution du geste. Malheur à celui qui veut réfléchir en faisant: il rate son geste, car l'exécution ne peut être que la coordination de la perception (physique ou mentale, sensorielle ou imaginaire) d'un but et de l'action vers ce but. La pratique pédagogique n'y échappe pas.

Si l'on examine ce qui se passe dans l'action, on doit reconnaître que le praticien expérimenté, celui à partir duquel on voudrait élaborer une *praxis*, est justement celui dont l'attention est concentrée sur la tâche d'une manière telle qu'il sent le contexte et qu'il y réagit sans l'analyser. La nécessité de réfléchir

l'action simultanément à son déroulement perturbe, modifie, sinon interrompt l'action. L'action du praticien expérimenté est montée comme un arc réflexe: les exigences de la tâche ne lui laissent pas le temps de penser, il doit sentir la situation et y réagir. Plus, dans cette centration de l'attention sur la tâche, la perception est centrée sur un nombre limité de repères qui sont successivement et rapidement balayés, le praticien étant aux aguets du signal qui pourrait paraître et qui pourrait exiger un changement rapide de son programme d'action. En outre, l'éventail des repères balayés par la perception n'est pas fixé à l'avance même s'il est limité. Ne pouvant en surveiller un grand nombre, les sens sont centrés sur un ensemble de signaux, sur une *gestalt*, un système, dont la composition est modifiée à chaque étape de l'action, à chaque perception d'une modification de son contexte.

La centration de l'attention, la centration de la perception et la rapidité de la réaction qui font l'expertise du praticien ne permettent pas à ce dernier de construire une *praxis* sans une médiation, sans un recul, sans une altérité.

Méthodologiquement, le problème n'est pas simple, d'autant plus que l'événement est fugace, que les traces naturelles de l'action sont éphémères. À peine une intervention s'est-elle déroulée qu'une autre exigence se présente et que l'attention du praticien est sollicitée ailleurs. L'analyse rétrospective à partir de la seule mémoire du praticien n'est donc guère possible, car les traces des événements successifs s'y bousculent et se confondent. Seuls quelques événements marquants au plan de la charge émotionnelle paraissent à la surface du souvenir comme des épisodes typiques de la leçon ou de la journée dont on tente de se souvenir. Dès lors, le souhait de retracer ce qui s'est passé pour l'analyser aboutit à la construction d'une trame dont certaines mailles correspondent aux épisodes mémorisés, alors que les autres sont inférées pour compléter les noeuds manquants. Mais rien ne peut garantir que cette inférence ne soit pas déliée de ce qui s'est passé. La reconstruction de la maille a des exigences: élimination des dissonances, linéarisation du récit, recherche d'une cohérence manifestant l'identité de l'acteur et exprimant l'idéologie à partir de laquelle il justifie son action. Tous ces éléments interfèrent avec le souvenir et font que le récit rétrospectif de l'action fourni par l'acteur n'en est pas une simple description mais qu'il en est déjà une interprétation.

Les limites de la réflexion des praticiens. La *praxis* en tant que discours de réflexion des enseignants sur la pratique n'a donc souvent été que le résultat d'une démarche prospective ou rétrospective. Ou bien elle est conservatrice de l'héritage culturel d'une pratique du métier, et alors elle s'ancre dans la tradition d'une profession dont elle devient l'expression, la narration; ou bien elle est une anticipation, une fiction de ce que pourrait être la pratique du métier, et alors elle risque de verser dans une idéalisation en simplifiant les contraintes et les conditions concrètes de son exercice. On voit là poindre les défauts de la *praxis* tels que liés à ses auteurs: conservatisme lorsque les praticiens effectuent une rétrospection qui arrive toujours à restaurer la cohérence de l'action et de ses raisons,

idéalisme lorsque des théoriciens (par exemples les psychopédagogues, les technologues, les éduométriciens, les philosophes des départements universitaires) projettent un modèle de l'action construit à partir des conditions particulières qu'ils se donnent lors d'expériences pilotes.

Une *praxis* rétrospective constitue une des bases fondamentales du savoir professionnel. Son caractère rétrospectif et interprétatif est sa faiblesse, non seulement parce qu'elle lui donne un ton conservateur, mais aussi parce qu'elle ne lui assure pas assez de pertinence par rapport aux conditions (culturelles et matérielles) actuelles de l'exercice du métier. Or, selon Gillet, une *praxis* qui n'est pas opportuniste, c'est-à-dire qui ne tiendrait compte ni des contraintes ni des occasions qui se présentent est inadéquate et ne peut fonder les gestes professionnels. Selon lui, ceux-ci doivent pouvoir être opportunistes: être ce qu'il y a de mieux à faire dans les conditions dans lesquelles on se trouve. La *praxis* rétrospective doit alors être complétée par une *praxis* contemporaine à l'action pédagogique, c'est-à-dire par une réflexion se faisant non pas sur un souvenir de l'action, mais sur la trace dynamique, fraîche et contextualisée des gestes pédagogiques. À la suite de Gillet³, nous appelons une telle *praxis* contemporaine de l'action: une «pédagogique». Une nouvelle méthode de conceptualisation de la pédagogie doit être élaborée; nous en tracerons quelques conditions plus loin.

Par ailleurs, les défauts de la *praxis* rétrospective que l'on vient de noter ne sont pas à l'origine de ce qu'elle ne semble pas suffisante pour fonder le professionnalisme des enseignants. La raison nous semble se retrouver dans les analyses de Chevillard: la réduction de l'écart entre, d'une part, le discours à propos du savoir enseigner tel que réfléchi par quelques enseignants et surtout par des universitaires et, d'autre part, les discours sur le savoir enseigner tenu par les journalistes et les parents cultivés, a banalisé la *praxis*. Cela tient à la très large diffusion d'un discours psychologique à usage quotidien et au niveau discursif de la *praxis* actuelle (soit traditionnelle, soit «psychopédagogisée»). La professionnalisation d'un métier ne se construit pas sur un savoir que tous pensent avoir, sur un discours que tous peuvent avoir l'impression de comprendre. Le discours d'une profession est toujours hermétique pour ceux qui n'y ont pas été initiés. En plus de l'apprentissage des gestes professionnels, l'apprentissage d'un langage spécialisé, ésotérique, propre au métier, constitue une clef de l'identification à la profession.

Vers un savoir stratégique

Reste un savoir stratégique que nous avons identifié comme savoir intermédiaire à la jonction du savoir appliqué et de la *praxis*, qui serait encore à construire. Le savoir stratégique comporterait les éléments d'une *praxis*, c'est-à-dire d'un discours énonçant les règles d'action qui constituent le savoir artisan, et il comporterait aussi une concrétisation du savoir appliqué, c'est-à-dire l'explicitation des liens entre les paramètres pertinents ou éléments clefs d'une situation et les indices de ces paramètres repérables par les sens, sans devoir recourir aux

instruments sophistiqués de la science appliquée. Cette concrétisation du savoir appliqué pourrait se réaliser par la mise en correspondance des signaux de la *praxis* (les repères perceptibles qui commandent une exécution) avec les paramètres et les modèles du savoir appliqué. Cette concrétisation implique un examen de la validité des signaux de la *praxis* en tant qu'indices des paramètres du savoir appliqué accessibles dans la situation d'action. De la sorte, le savoir stratégique peut constituer une critique évolutive de la *praxis* tout en fournissant une nouvelle légitimité aux signaux. De plus, cette conjonction de la *praxis* et du savoir appliqué implique une reformulation des problèmes pédagogiques qui tienne compte à la fois des catégories utilisées par les praticiens (la tradition orale des institutions d'enseignement) et de la terminologie technologique. Dans le processus de constitution d'un savoir stratégique en éducation, on pourrait donc trouver l'expression efficiente, transmissible et dynamique (c'est-à-dire évolutive) de la raison pédagogique: de quoi fonder la «profession».

Le rôle des savoirs et leur mode de transmission

Cet examen de la contribution des différents types de savoir à la formation professionnelle des enseignants permet de baliser l'importance à leur accorder.

On en retient que:

- Les savoirs savants des disciplines contributives sont importants à la culture intellectuelle et à la formation à la pensée rationnelle des enseignants, mais que leur enseignement doit correspondre à l'état du jour des problèmes et des démarches, tels que posés maintenant dans ces disciplines.
- Les savoirs technologiques ont aussi leur place en tant qu'instruments de préparation, d'évaluation et de correction de l'action. En ce sens, ils sont essentiels à l'exercice de la profession, mais leur enseignement ne devrait pas se limiter à l'exposition des principes des technologies de la communication pédagogique; il devrait comporter la réalisation concrète de matériaux (depuis l'organisation concrète d'un tableau noir ou d'une affiche jusqu'à la planification de l'ensemble des activités d'un enseignement sur une année scolaire, en passant par la rédaction d'examens, de grilles de correction, etc.).
- La *praxis* issue d'une rétrospection apporte le contrepois aux technologies dans une formation professionnelle. Elle permet l'introduction dans la formation de l'esthétique et de l'éthique indispensables à l'art du métier. Sans cet aspect artistique, l'exercice du métier ne reste qu'une technique sans âme, et l'on ne peut parler de professionnalisme.
- La «pédagogique» devrait aussi être une composante de la formation de façon à actualiser les possibilités de pratique aux contextes quotidiens de l'exercice du métier.

- Le savoir stratégique enfin permettrait une instrumentation des gestes professionnels au-delà de la narration et des prescriptions issues de la *praxis* et de la «pédagogique». C'est ce type de savoir qui permet de rétablir le lien entre la préparation et l'exécution, qui permet de saisir dans son ensemble la conjonction entre la mise en page et la mise en scène afin que chacune s'ajuste aux effets produits par l'autre.

En ce qui concerne les modes de transmission de ces savoirs, nous pensons que:

- Les savoirs savants se prêtent très bien à un enseignement magistral devant des auditoires. Cela permet d'économiser les moyens nécessaires à la transmission des autres savoirs.
- Les savoirs appliqués devraient se transmettre en situation de classe-atelier. Cela signifie que l'information technologique doit être dispensée dans le cadre d'une mise au point de moyens technologiques. C'est à l'occasion, et en alternance avec la fabrication d'outils d'enseignement, que la formation aux savoirs appliqués serait la plus efficace. On peut imaginer aussi que la sanction de la formation se fasse lors de concours de construction d'outils. Par exemple, un concours de construction d'un didacticiel permettant de transmettre de manière interactive un enseignement donné dans un temps et avec un espace mémoire maximum déterminés.
- La *praxis* et la «pédagogique» devraient aussi se transmettre en alternance d'enseignement et d'exercices en classe réelle. La formule à reprendre serait constituée, d'une part, d'analyses de problèmes d'enseignement à partir de récits de situations critiques, ou d'enregistrements de scènes scolaires et de démonstrations en classe par des enseignants modèles et, d'autre part, de mises en pratique dans des stages accompagnés par des maîtres chevronnés reconnus par l'université. Idéalement, les analyses et les démonstrations devraient être effectuées par les mêmes maîtres chevronnés qui accompagnent les stagiaires. Leurs commentaires auront plus de crédibilité s'ils ont eu l'occasion de faire eux-mêmes, dans une pratique, la preuve de leur pertinence.
- Le savoir stratégique devrait être dispensé dans des laboratoires pédagogiques où, en petits groupes, ce savoir serait présenté et immédiatement testé dans des formules proches de celle utilisées en micro-enseignement.

À la recherche d'un savoir stratégique pour la profession

Quelques raisons de son absence

Mais si ce savoir stratégique est encore à construire, ne serait-il aussi qu'une utopie? Sinon, pourquoi n'est-il pas plus présent dans le discours des sciences de l'éducation?

D'abord, parce qu'il implique que les chercheurs en éducation et les artisans de l'éducation cessent de se disqualifier réciproquement. Or, la disqualification des uns par les autres reste une tactique facile dans des enjeux de pouvoir. Dès lors, comme le savoir stratégique ne peut se construire sans une collaboration entre les tenants du savoir appliqué et les héritiers du savoir artisan, les premiers ne faisant que traduire la réflexion dont les autres restent les auteurs, on comprend la stagnation actuelle.

Ensuite, parce que l'idéologique a gardé une place prépondérante dans la pratique pédagogique, et que même s'ils ne veulent pas le reconnaître, les représentations éthicopolitiques que les enseignants ont de leur action restent le seul fondement réel de l'éducation. Ce qui conduit à maintenir une frontière entre la *praxis*, dont on a vu qu'elle réfléchit l'action à l'intérieur d'une esthétique et d'une éthique, et le savoir appliqué, qui implique une objectivation de la «pédagogique». Mais maintenir cette frontière, c'est méconnaître que dans la situation éducative, les «sujets», aussi intentionnels soient-ils, sont des «acteurs» posant des gestes. Or, ces derniers laissent des traces objectives pouvant faire l'objet autant d'une narration réflexive que d'une recherche appliquée.

Enfin, les artisans de l'enseignement n'ont en général guère le temps de prendre le recul suffisant pour élaborer leur *praxis*: la gestion quotidienne de la «pédagogique» ne leur laisse ni les occasions ni ne leur donne les moyens d'une telle élaboration. Comme on l'a vu, lorsqu'ils le font, c'est plus tard, lorsqu'à l'occasion d'une maladie, d'un congé forcé ou d'une retraite, ils réfléchissent rétrospectivement sur leur pratique, à la manière des histoires de vie. Comme une *praxis* quasi contemporaine de l'action est nécessaire à l'élaboration d'un savoir stratégique, puisqu'elle en constitue un des ingrédients de base, une collaboration entre les artisans et des chercheurs-traducteurs devrait s'instaurer. Mais les artisans ne donneront pas de leur temps si, en échange, les chercheurs ne leur apportent pas quelques solutions aux problèmes concrets du quotidien pédagogique. Or, les solutions concrètes du quotidien ne sont pas la spécialité des chercheurs.

Où donc subsistent les traces d'une «pédagogique»?

On en arrive alors à se demander si la seule condition viable de l'élaboration d'une *praxis* contemporaine de l'action ne réside pas dans l'instauration d'équipes d'artisans qui, lors de l'échange des solutions aux problèmes pédagogiques quotidiens, doivent se les formuler pour se les transmettre. Sans revenir sur le passé des écoles normales, qu'on ne peut pas ressusciter, cette situation d'échange subsiste encore lorsque des enseignants chevronnés et les superviseurs disent comment faire et comment ne plus faire aux stagiaires qu'ils reçoivent dans leur classe. Pour que le discours d'une *praxis* puisse être élaboré, il faut d'abord décrire les échanges (contenu et contenant) qui constituent le seul lieu où une *praxis* subsiste: la pratique sur le terrain de la transmission d'un savoir artisan. C'est en étudiant comment se fait la formation pratique des stagiaires par

les artisans de l'enseignement que nous pourrions saisir ce qui constitue la *praxis* d'aujourd'hui. Autrement dit, c'est en enregistrant et en analysant comment les artisans de l'enseignement montrent aux stagiaires comment faire les gestes du métier et quels gestes sont à faire que nous en arriverons à formuler la «pédagogique».

Les dangers de la formulation d'une «pédagogique»

La situation à étudier étant délimitée, deux risques devront être évités dans une telle formulation d'une «pédagogique»: d'un part, son instauration en doctrine normative contraignante et, d'autre part, la théorisation ou codification des routines et, par suite, leur légitimation. Les praticiens seront sensibles au premier risque alors que les universitaires dénonceront le second.

Premier danger: énonciation et normativité. Le premier risque est commun à tous les savoirs qui se constituent à propos des conduites humaines. Dès qu'un discours se formule d'une position à l'égard d'une autre, ceux qui occupent la place de l'énonciateur vivent la tentation de considérer que leur discours n'est pas seulement une des descriptions possibles de l'autre, mais qu'il constitue l'autre et que l'autre, s'il veut être, doit se conformer au discours tenu à son propos. Du point de vue de l'énonciateur, si l'autre ne se comporte pas comme le discours l'énonce, il se place hors norme, il devient l'exception qui n'infirme pas la règle. On l'a bien vu, par exemple, à propos des discours qui ont été tenus et qui se tiennent à propos des adolescents: seule la crise est normale, et l'adolescent sans crise est un anormal qui devra bien, un jour ou l'autre, faire la crise énoncée et annoncée.

Le risque d'une «pédagogique» dogmatique et normative est d'autant plus grand que le savoir de l'artisan, le savoir pratique, est essentiellement un savoir qui s'exécute, qui ne se dit ni ne s'écrit. Si l'artisan est bien l'acteur de son œuvre, il n'est que rarement l'auteur du texte qui la commente. C'est un paradoxe curieux de la situation artistique que l'on retrouve là. Le critique artistique a un droit d'auteur sur le texte qu'il produit à propos de l'œuvre de l'artiste, alors que son texte ne pourrait pas exister sans l'œuvre de l'artiste, qu'il ne rétribue pas l'artiste et que souvent il est incapable de faire ce qu'a fait l'artiste. Plus, le critique artistique s'imagine et se comporte souvent comme si l'œuvre de l'artiste n'avait d'existence que grâce à sa critique. Or, il n'a rien fait, il ne fait que parler (ou écrire) sur ce que l'artiste a fait, mais parce qu'il a pu parler de l'œuvre, c'est lui l'auteur.

Cette analogie entre le rapport de l'artiste et du critique avec le rapport de l'artisan et du chercheur fait bien voir la position dominante de l'énonciateur d'une «pédagogique» sur le savoir de l'artisan qu'il parasite. Le droit d'auteur du savoir artisan est kidnappé par le tiers énonciateur de la *praxis*, et les formes du désir de celui qui fait ne sont reconnues qu'à travers les formes du désir de celui qui l'énonce. On voit bien là l'emprise sur l'action du discours, comme si les projets et les idées ne pouvaient pas être à la source de l'action, comme si les

projets et les idées n'existaient que lorsqu'ils étaient énoncés. L'on comprend alors que l'acteur n'ait guère envie de collaborer, que le praticien résiste à fournir un contenu à un énonciateur qui, du fait de l'énonciation, s'accapare du sens de cette pratique et, en même temps, en dicte les formes admises.

La reconnaissance d'une situation potentielle de «parasitage» et de normativité de la «pédagogique» sur le savoir pratique souligne assez aux chercheurs que les praticiens ne toléreront l'élaboration d'une *praxis* contemporaine à leur action que s'ils en gardent un droit d'auteur, et qu'ils ne la reconnaîtront que si elle ne les contraint pas après coup.

Une solution: rendre à l'auteur ses droits. La première implication me semble évidente. Le praticien (dans notre situation, le stagiaire et son superviseur) doit nécessairement être considéré, dans les faits et dans les écrits, comme le co-auteur, sinon comme le premier auteur, d'une «pédagogique» que le chercheur élabore à partir du savoir artisan. Analogiquement, le chercheur élaborant une pédagogie devrait pouvoir admettre qu'il n'est pas en position et en droit d'auteur, qu'il est plutôt en position de traducteur.

Ceci n'est pas sans poser quelques difficultés, car cette reconnaissance de l'autorité du praticien sur la «pédagogie» implique que la formulation des problèmes de la recherche lui appartient. Ceci exige du chercheur qu'il accepte de ne travailler qu'à partir du terrain du praticien, c'est-à-dire aussi à partir des préconceptions, des catégories conceptuelles, des priorités et des contraintes du praticien. C'est donc au chercheur de s'adapter à la pratique et non pas au chercheur de légiférer sur la pratique. Voilà qui constitue un renversement des rôles universitairement admis entre discours et pratique, du moins lorsque l'on parle des théories scientifiques. Dans le cas de l'éducation, la théorisation de la pratique ne peut viser à en faire la loi !

Second danger: la routine. Le second risque annoncé peut être évité à condition que les chercheurs acceptent les implications indispensables à la réduction du premier. En effet, dans la mesure où l'élaboration d'une *praxis* constitue une menace normative, le praticien obligé d'accueillir un chercheur évite de se mettre en position d'évaluation négative.

Les enseignants (rappelons que dans ce cas il s'agit au moins du duo stagiaire-superviseur) n'étant pas, par définition, masochistes et le public exerçant déjà suffisamment de pression sur eux, il n'est pas dans leur intérêt d'ouvrir leur porte au chercheur lorsqu'ils doivent faire face à des problèmes difficiles à surmonter. La considération du public à l'égard des enseignants étant plutôt au ras du sol, les praticiens n'ont guère envie de montrer aux chercheurs leurs difficultés et leurs échecs. Ils n'ont surtout pas envie de recevoir des conseils de ceux qu'ils considèrent comme des beaux parleurs capables de les enfoncer dans le sol, mais certainement pas plus capables qu'eux-mêmes d'affronter trente élèves à longueur d'année. D'autant plus que le chercheur universitaire

ne sera présent, au mieux, que quelques heures par semaine, et qu'après avoir observé, formulé son diagnostic et prodigué ses conseils, il s'empressera de quitter la classe pour rejoindre son université, sans avoir à assumer les conséquences des conseils qu'il aura donnés. Quand le chercheur se présente, tout baigne dans l'huile, rien ne grince et le praticien essaie de n'exposer au chercheur que les régularités routinières du train-train quotidien: pas d'audace pédagogique, pas de risque à prendre, pas d'essai didactique aventureux; les surprises viendront toutes seules avec les élèves. En conséquence, la «pédagogique» qui pourrait s'élaborer dans un climat de domination et de «parasitage» du praticien par le chercheur ne pourra aboutir qu'à la codification des banalités et des routines de la vie pédagogique. Une telle «pédagogique» est strictement redondante avec ce que tous savent, avec le bon sens et le sens commun.

Une solution: accepter de rencontrer l'humain. Pour qu'une «pédagogique» puisse être constituée, il apparaît impérieux que le climat de la rencontre entre les artisans de l'enseignement et le chercheur permette à chacun d'eux de rencontrer l'humain qu'il y a en eux. Or, dire l'humain c'est aussi dire ses tensions, ses points de ruptures, ses irrégularités et ses surprises, tout ce qui fait à la fois sa richesse et ses faiblesses, c'est-à-dire tous les moments difficiles où il se montre créateur par rapport à ce qui est coutumier. La «pédagogique» ne sera un enrichissement du savoir pour l'éducation que dans la mesure où chacun est partenaire, car c'est seulement lorsqu'il n'y a ni «parasitage» ni domination que l'un et l'autre peuvent ne pas avoir à se défendre et peuvent poser leurs questions, les interrogations et les problèmes qui aboutissent à des solutions surprenantes, à des audaces, à de nouveaux savoirs.

L'instrumentation nécessaire à l'élaboration d'une «pédagogique»

L'étude des échanges stagiaires-superviseur à partir de laquelle une réflexion pédagogique peut se construire exige une première médiation: un appareillage qui puisse fournir une trace physique des événements tels qu'ils se sont passés dans le temps et dans l'espace doit être mis en place. Nous disposons actuellement de dispositifs assez sophistiqués pour obtenir de telles traces, encore que la discrétion de ces dispositifs ne dispense pas les chercheurs de ne les utiliser que dans le climat de rencontre avec l'humain dont on a parlé tantôt: un «parasitage» discret n'en est pas moins ressenti comme un «parasitage».

Une fois la trace obtenue, une autre médiation est importante. L'analyse et la réflexion des praticiens sur la trace de leurs échanges ne peuvent pas être complètes si des questions ne leur sont pas posées par un tiers dont l'attention n'a pas été accaparée par la tâche et dont le champ perceptif n'a pas été focalisé. Le chercheur, en étudiant avec le praticien la trace des événements, peut poser des questions en tenant compte de l'ensemble des éléments du contexte dont le praticien n'a perçu que des signaux privilégiés. En contrepartie, le praticien qui s'expose ainsi peut demander au chercheur d'exprimer ses perceptions de ce contexte et les liens qu'il pourrait établir entre d'autres signaux et des actions

possibles dans le même contexte. Autrement dit, le praticien peut raffiner l'analyse de son action en demandant au chercheur qui n'y a pas été impliqué de formuler des hypothèses d'actions alternatives à celle entreprise. Si le chercheur peut lui proposer non pas des explications ou des évaluations de l'action, mais des simulations alternatives, alors le praticien peut confronter ce qu'il a fait avec d'autres actions possibles et mieux comprendre la dynamique de ses décisions.

En conclusion, une condition: accepter que les savoirs professionnels ne sont pas nécessairement rationnels

La «pédagogique» ne peut donc s'élaborer que dans un dialogue chercheur-praticien à propos de la trace des actions de l'enseignant ou de la supervision de ce dernier. Mais dans ce questionnement à partir de la trace, tant le chercheur que le praticien doivent accepter de se soumettre à une règle: tout ce qui se passe dans une pratique ne s'explique pas nécessairement ni rationnellement. Au désir d'en apprendre plus chez le chercheur risque parfois de correspondre chez le praticien le désir d'en dire plus qu'il n'y en a à dire. Le renversement des rôles exigé par l'élaboration d'une «pédagogique» ne doit pas se faire sans contrôle. Si, dans cette situation, le praticien doit rester l'auteur dont le chercheur étudie l'action, tous deux doivent admettre qu'il y a des décisions qui se prennent sans être soutenues par un rationnel, que toutes les décisions et les actions d'une pratique éducative ne sont pas finalisées par un idéal pédagogique. Les décisions successives dans le déroulement d'une pratique peuvent même apparaître contradictoires, parce qu'elles correspondent à des plans différents de contrôle d'une situation complexe dont tous les éléments ne répondent pas à une même logique. Dès lors, le dialogue réfléchi du praticien et du chercheur doit se garantir de la tentation d'imposer à la *praxis* les caractéristiques qui étaient le propre du discours scientifique, dont on a dit l'inadéquation pour l'action. Dans leur dialogue constitutif de la «pédagogique», le chercheur et le praticien devront être attentifs à éviter le colonialisme du mythe scientiste qui réintroduirait dans la «pédagogique» des traits qu'elle n'a probablement pas: la rationalité, la linéarité, la prévisibilité, la simplicité et la logique des calculs. Renonçant aux catégories théoriques et réductrices importées des disciplines contributives à l'éducation, le chercheur pourra reconnaître avec le praticien que si la pratique de l'éducation est faite de ruptures et d'effets pervers, de négociation et de stratégies, elle est aussi faite de plaisir, de beauté et de gratuité. On ne pourra élaborer une «pédagogique» et dire des choses intelligentes de la pratique de ce métier que si l'on accepte un jour qu'on ne s'explique pas tout à fait pourquoi on continue de le faire. On fait ce métier, et si on peut savoir un peu mieux comment on le fait, on continuera de le faire et on y trouvera du plaisir. Et pouvoir y trouver du plaisir, pour un enseignant comme pour n'importe quel membre d'une profession, c'est peu, mais c'est l'essentiel.

Notes

1. Ce texte a été préparé, à l'origine, en vue d'une conférence donnée sur invitation au colloque «La profession enseignante, une approche comparative», dans le cadre du troisième Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, Université d'Ottawa, le 31 octobre 1991.
2. On ne peut décemment plus, au Québec, renvoyer les enseignants du primaire à l'université après les avoir obligés à suivre, comme on l'a fait, autant de programmes et de nouveaux programmes de formation des maîtres en exercices (les «NPME»). Le ministère de l'Éducation se contente actuellement de rappeler les programmes de formation initiale pour les réformer et d'envisager une procédure d'accréditation («agrément») des institutions dont le programme de formation serait considéré comme suffisamment «fort».
3. L'utilisation de l'adjectif «pédagogique» comme substantif est instaurée par Pierre Gillet (1987) comme équivalent de la *praxis* pédagogique que nous visons ici.

Abstract — This paper examines the type of knowledge needed by future teachers to attain the status, and be perceived of as a professional. Following the identification of the type of knowledge underlying the practices and the status of a professional, one must ask several questions: who are the repositories of this knowledge, how can this knowledge be expanded, and what are the most efficient means for transmitting this knowledge. The development of proposals must take into consideration a double social objective, which may on its own create a paradox: on the one hand to make teaching more professional while teaching personnel are by definition accountable to the state and, on the other hand, to provide a university type and level of training while their task is described as the transmission of knowledge that is socially specified and determined.

Resumen — Si los futuros profesores deben actuar y ser percibidos como profesionales, es importante interrogarse sobre el tipo de saber del cual deben disponer para llegar a ese nivel. Una vez identificados los tipos de saber que comprenden una practica y un nivel profesional, hay que interrogarse sobre los depositarios de esos saberes, sobre las modalidades de elaboración de esos saberes y sobre las modalidades mas eficaces de transmitirlos. La reflexión debe considerar una doble expectativa social que no deja de constituir una paradoja: por una parte, la profesionalización de la enseñanza, en circunstancias que el personal docente está, por definición, asimilado al Estado y, por otra parte, una formación de tipo y de nivel universitario en circunstancias que la tarea impartida se inscribe en la perspectiva de una transmisión de saberes socialmente objetivizados y delimitados.

Zusammenfassung — Wenn man will, dass die künftigen Lehrkräfte als (akademisch gebildete) Fachleute arbeiten und betrachtet werden, stellt sich zuerst die Frage nach der Art der Kenntnisse, über die sie verfügen müssen, um diesen Stand zu erreichen. Sobald man die Art der wissenschaftlichen Grundlagen für eine Fachpraxis und eine entsprechende Stellung definiert hat, sucht man die Treuhänder dieses Wissens, sowie die Wege zur Aufschlüsselung dieses Wissens und zu seiner wirksamsten Vermittlung. Die Überlegung muss einer doppelten Anforderung Rechnung tragen, die etwas Paradoxes an sich hat: einerseits die «Professionalisierung» des Unterrichts, obwohl das Lehrpersonal (wesensmässig) dem Staat eingegliedert ist, und andererseits eine Ausbildung im Rahmen und auf dem Niveau der Universität, während die Aufgabe in die Richtung einer Vermittlung von Kenntnissen weist, die von der Gesellschaft objektiviert und begrenzt wird.

RÉFÉRENCES

- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd. avec un exemple de transposition didactique par Y. Chevallard et M.-A. Joshua). Grenoble: Éditions La pensée sauvage.
- Gillet, P. (1987). *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Van der Maren, J.-M. (1990). Les savoirs et la recherche pour l'éducation. In G.-R. Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (Tome 3 — Enseignement et apprentissage, p. 1023-1031). Actes du 2^e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.