

Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant

Knowledge and the Teacher in Primary and Secondary Schools: An Outline For Research

Maurice TARDIF, Claude LESSARD and Louise LAHAYE

Volume 23, Number 1, Spring 1991

Savoirs institués, savoirs informels

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/001785ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/001785ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (print)

1492-1375 (digital)

[Explore this journal](#)

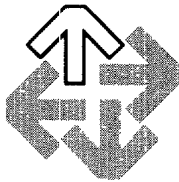
Cite this article

TARDIF, M., LESSARD, C. & LAHAYE, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55–69. <https://doi.org/10.7202/001785ar>

Article abstract

This paper, after introducing certain general considerations on the situation of the teaching profession in relation to knowledge, identifies and defines the various types of knowledge that intervene in teaching practice, as well as the relationships which are established between the teaching profession and this same knowledge. It is demonstrated: 1) That the body of knowledge of education is made up of several types of knowledge from various sources. These are disciplinary, curricular, professional (including education and pedagogy) and experiential in origin. 2) That, while occupying a strategic position in relation to social knowledge, the teaching profession is, at the same time, largely devalued in relation to the knowledge which it possesses and transmits. 3) Finally, based on the materials of research carried out over the past four years, the last part of this paper is devoted to discussing the special status that teachers accord to experience-based knowledge, since this constitutes for them, as we will see, the foundations of professional practice and competence.

Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant



MAURICE TARDIF, CLAUDE LESSARD ET LOUISE LAHAYE

1. PRÉSENTATION

Si on appelle, à la suite de J.-M. Berthelot¹, *savoirs sociaux* l'ensemble des savoirs dont dispose une société et si on appelle *éducation* l'ensemble des processus de formation et d'apprentissage socialement élaborés et destinés à former les membres de la société aux savoirs sociaux, alors il est évident que les groupes d'éducateurs, les corps d'enseignants, qui assurent effectivement ces processus éducatifs dans le cadre du système de formation en vigueur, sont appelés d'une façon ou d'une autre à définir leur pratique par rapport aux savoirs qu'ils possèdent et transmettent. C'est là une banalité, mais un enseignant, c'est d'abord quelqu'un qui sait quelque chose et dont la fonction consiste à transmettre ce savoir à d'autres. Cependant, comme nous allons essayer de le montrer, cette banalité devient problématique dès qu'il s'agit de préciser la nature des rapports des enseignants aux savoirs ainsi que la nature des savoirs des enseignants.

Certes, les enseignants savent quelque chose, mais que savent-ils, au juste? Quel est leur savoir? Sont-ils uniquement des «transmetteurs» de savoirs produits par d'autres groupes? Produisent-ils, dans le cadre de leur métier, un ou des savoirs? Quel est leur rôle dans la définition et la sélection des savoirs transmis par l'institution scolaire? Quelle est leur fonction dans la production des savoirs pédagogiques? Ce qu'on appelle les sciences de l'éducation, élaborées par les chercheurs et les formateurs universitaires ou encore, les savoirs et les doctrines pédagogiques élaborés par les idéologues de l'éducation, est-ce là tout le savoir des enseignants?

Ces questions, dont les réponses ne sont pas évidentes, semblent donc indiquer un rapport problématique des enseignants aux savoirs. Soulignons d'entrée de jeu qu'il existe très peu d'études ou d'ouvrages consacrés aux savoirs des enseignants; en fait, il s'agit d'un champ de recherche nouveau et donc relativement inexploré, y compris par les sciences de l'éducation. Au surplus, nous le verrons, la notion elle-même porte facilement à confusion, puisqu'elle s'applique indifféremment aux divers savoirs incorporés à la pratique

1. J.-M. BERTHELOT (1984), *Le Piège scolaire*, Paris, P.U.F.

enseignante². Compte tenu des questions soulevées précédemment ainsi que de l'état actuel de la recherche en ce domaine, notre but sera ici de présenter à larges traits une problématique du savoir enseignant. De la sorte, sans prétendre apporter des réponses complètes et définitives à chacune de ces questions que nous avons évoquées, nous pourrions au moins offrir certains éléments de réponse et indiquer certaines perspectives de recherche pour des travaux ultérieurs sur la question.

Dans ce qui suit, après avoir introduit certaines considérations générales sur la situation du corps enseignant face aux savoirs, nous allons nous efforcer d'identifier et de définir les divers savoirs qui interviennent dans la pratique enseignante, ainsi que les rapports qui s'établissent entre le corps enseignant et ces mêmes savoirs. Nous tâcherons de montrer:

- 1— que *le savoir enseignant se compose en fait de plusieurs savoirs, qui proviennent de diverses sources*. Ces savoirs sont les savoirs disciplinaires, curriculaires, professionnels (comprenant les sciences de l'éducation et la pédagogie) et d'expérience. Chemin faisant, nous aborderons les rapports du corps enseignant à ces divers savoirs;
- 2— que, tout en occupant une position stratégique au sein des savoirs sociaux, *le corps enseignant est en même temps largement dévalué face aux savoirs qu'il possède et transmet*. Nous tenterons de comprendre ce phénomène en faisant intervenir divers éléments d'explication;
- 3— enfin, en nous basant sur les matériaux de notre recherche, nous consacrerons la dernière partie de notre texte à discuter du statut particulier que les enseignants accordent aux savoirs d'expérience, puisqu'ils constituent pour eux, comme nous le verrons, *les fondements de la pratique du métier et de la compétence professionnelle*.

Soulignons que le présent texte s'appuie sur une recherche que nous sommes en train de mener et qui concerne l'évolution du corps enseignant québécois depuis les années 1960 et dont le matériau de base est constitué d'une centaine de récits de carrière d'enseignants du primaire et du secondaire, récits qui ont permis de recueillir des matériaux d'une socio-histoire de l'enseignement proche du vécu des enseignants, mais qui ont été aussi l'occasion pour les enseignants de nous faire part de leurs réflexions sur l'enseignement, sa nature, ses difficultés, ses joies, en somme ses grandeurs et ses misères, de même que sur la place réelle et souhaitée des enseignants dans le système éducatif et dans la société. Les enseignants interviewés ont été sélectionnés de manière à permettre l'analyse d'un large éventail de situations variées: maternelle-primaire-secondaire, public-privé, général-professionnel au secondaire, à statut permanent-précaire, homme-femme, dans la plupart des disciplines du secondaire général, avec divers degrés d'expérience dans l'enseignement, titulaire de classe ou spécialiste au primaire (en art, en éducation physique et en anglais), dans des champs bien établis ou relativement nouveaux (orthopédagogie et accueil), travaillant dans des milieux socio-économiques différents, etc. Si la plupart ont été rejoints dans la grande région de Montréal, certains ont par ailleurs été interviewés à Sherbrooke, Québec et en Abitibi. Le principe de la saturation de l'information a guidé la constitution du corpus d'entrevues.

Celles-ci ont été transcrites sur support informatique. Elles ont été soumises à trois types d'analyse; le premier est l'analyse de contenu. En effet, le contenu des entrevues a été codé en fonction de cinq grands thèmes: a) l'évolution de l'enseignement, du système éducatif et de la société; b) les rapports sociaux dans l'école et dans le système éducatif; c) les savoirs enseignants; d) les identités professionnelles; e) le travail enseignant. Chacun de ces thèmes a par ailleurs été décomposé en un grand nombre de sous-thèmes; en tout, nous avons au-delà d'une centaine de catégories d'analyse. Le corpus codifié et imprimé dépasse les 2000 pages de textes à simple interligne! En ce qui a trait aux savoirs des ensei-

2. Par exemple, un ouvrage récent et par ailleurs excellent, de M'Hammed MELLOUKI (*Savoir enseignant et idéologie réformiste. La Formation des maîtres (1930-1964)*), Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, «Documents de recherche», n° 20, 1989, 392 pages) restreint la notion de savoir enseignant aux seuls savoirs de formation professionnelle transmis par les institutions de formation des maîtres.

gnants, les thèmes que nous avons analysés concernaient la compétence professionnelle, la formation et son évaluation, les rapports entre théorie et pratique, la nature des certitudes issues de l'expérience.

2. LE SAVOIR ENSEIGNANT: UN SAVOIR PLURIEL, STRATÉGIQUE ET DÉVALUÉ

Partons d'un fait incontournable : en tant qu'ils constituent un groupe social et de par les fonctions mêmes qu'ils sont appelés à remplir, les enseignants occupent une position stratégique au sein des rapports complexes qui unissent les sociétés contemporaines aux savoirs qu'elles produisent et mobilisent à des fins diverses. Dans le cadre de la modernité occidentale, l'extraordinaire développement quantitatif et qualitatif des savoirs aurait été et serait encore impensable sans un développement correspondant des ressources éducatives et notamment de corps de formateurs et d'éducateurs capables d'assurer, au sein des systèmes d'éducation, les processus d'apprentissage individuels et collectifs qui sont à la base de la culture moderne intellectuelle et scientifique. Dans les sociétés contemporaines, la recherche scientifique et savante, en tant que système socialement organisé de production des connaissances, apparaît donc solidaire du système de formation et d'éducation en vigueur. Cette solidarité s'exprime concrètement par l'existence d'institutions qui, telles les universités, assument traditionnellement et conjointement des missions de recherche et d'enseignement, de production de connaissances et de formation aux connaissances. Elle s'exprime plus largement par l'existence de tout un réseau d'institutions et de pratiques sociales et éducatives destinées à assurer un accès systématique et continu aux savoirs sociaux disponibles. L'existence d'un tel réseau montre amplement que les systèmes sociaux de formation et d'éducation, à commencer par l'école, s'enracinent dans une nécessité d'ordre structurel inhérente au modèle de culture de la modernité. Les procès de production des savoirs sociaux et les procès sociaux de formation peuvent donc être considérés comme deux phénomènes complémentaires dans le cadre de la culture moderne et contemporaine.

Cependant, dans la mesure où la production des connaissances nouvelles tend à s'imposer comme une fin en soi et un impératif social indiscutable, ce qui semble être le cas aujourd'hui, les activités de formation et d'éducation semblent passer progressivement au second plan. En effet, la valeur sociale, culturelle et épistémologique des savoirs réside alors dans leur renouvellement constant, et la formation aux savoirs établis ne vaut plus que comme propédeutique aux tâches cognitives reconnues comme essentielles, assumées par la communauté scientifique. Les processus d'acquisition et d'apprentissage des savoirs sont alors subordonnés matériellement et idéologiquement aux activités de production de connaissances nouvelles. Cette logique de la production semble également régir les savoirs techniques, qui sont aujourd'hui massivement orientés vers la recherche et la production d'artefacts et de procédés nouveaux. Dans cette optique, les savoirs sont plus ou moins assimilés à des «stocks» d'informations techniquement disponibles, renouvelés et produits par la communauté scientifique en action et mobilisables dans les diverses pratiques sociales, économiques, techniques, culturelles, etc.

Par le fait même, ce qu'on pourrait appeler la dimension formatrice des savoirs, qui les apparentait traditionnellement à une Culture (*Paideia*, *Bildung*, Lumières³) et dont l'acquisition impliquait une *transformation positive* des formes de penser, d'agir et d'être, est refoulé hors du cercle relativement étroit des problèmes et des questions scientifiquement pertinentes et techniquement solubles. Les éducateurs et les savants, le corps enseignant et la communauté scientifique constituent deux groupes de plus en plus distincts et voués à des tâches spécialisées de transmission et de production des savoirs sans lien entre elles.

3. Sur les rapports traditionnels entre culture, savoir et formation, cf. JAEGER, W., *Paideia*, Paris, Gallimard, 1964; HABERMAS, J., *La Technique et la science comme idéologie*, Paris, Denoël, 1973.

Or, c'est bien un tel phénomène qui semble caractériser de nos jours l'évolution des institutions universitaires: on y assiste à une séparation croissante des missions de recherche et d'enseignement. Aux autres paliers du système scolaire, cette séparation est depuis longtemps réalisée. De fait, le savoir des enseignants qui y œuvrent semble résider tout entier dans la compétence technique et pédagogique à transmettre des savoirs élaborés par d'autres groupes.

À l'encontre de cette vision «usinière» des savoirs, qui met l'accent sur la seule dimension productive, et afin de bien mettre en évidence la position stratégique du savoir enseignant au sein des savoirs sociaux, il est nécessaire d'affirmer que tout savoir, même «nouveau», s'inscrit dans une durée qui renvoie à l'histoire de sa formation et de son acquisition. Tout savoir implique un processus d'apprentissage et de formation: plus un savoir est développé, formalisé, systématisé, comme c'est le cas pour les sciences et les savoirs contemporains, plus le processus d'apprentissage s'avère long et complexe, et plus il exige à son tour une formalisation et une systématisation adéquates. De fait, dans les sociétés actuelles, les savoirs, aussitôt qu'ils atteignent un certain degré de développement et de systématisation, sont généralement intégrés à des procès de formation institutionnalisés coordonnés par des agents éducatifs⁴. Par ailleurs, même si elle occupe aujourd'hui le devant de la scène sociale, économique et médiatique, n'oublions pas que la production de connaissances nouvelles n'est qu'une dimension des savoirs et de l'activité savante ou scientifique; elle présuppose toujours logiquement un processus de formation aux connaissances actuelles: le nouveau sort et peut sortir de l'ancien précisément parce que l'ancien est constamment réactualisé par le biais des processus d'apprentissage. Formation aux savoirs et production des savoirs constituent par conséquent deux pôles complémentaires et inséparables. En ce sens, et même en réduisant son rapport aux savoirs à une fonction improductive de transmission des connaissances, on peut donc admettre en principe sinon en fait que le corps enseignant a une fonction sociale stratégiquement aussi importante que la communauté scientifique et les groupes producteurs de savoirs.

2.1 LES SAVOIRS ENSEIGNANTS

Cependant le rapport des enseignants aux savoirs ne se réduit pas à une fonction de transmission des connaissances déjà constituées. Leur pratique intègre divers savoirs avec lesquels le corps enseignant entretient divers rapports. À titre provisoire, on peut définir le savoir enseignant comme un savoir pluriel, formé par l'amalgame plus ou moins cohérent de savoirs issus de la formation professionnelle, de savoirs disciplinaires, curriculaires et d'expérience. Décrivons-les succinctement, nous aborderons ensuite les rapports des enseignants à ces savoirs.

2.1.1 *Les savoirs de formation professionnelle (sciences de l'éducation et idéologie pédagogique)*

On peut appeler savoirs professionnels l'ensemble des savoirs transmis par les institutions de formation des enseignants (écoles normales ou facultés des sciences de l'éducation). L'enseignant et l'enseignement constituent des objets de savoir pour les sciences humaines et les sciences de l'éducation. Or ces sciences, ou du moins certaines d'entre elles, ne se bornent pas à produire des connaissances: elles cherchent également à les incorporer à la pratique des enseignants. Dans cette optique, elles se transforment en savoirs destinés à la formation scientifique ou savante des enseignants, et dans la mesure où elles y parviennent, la pratique enseignante peut se transformer en pratique savante, par exemple en technologie de l'apprentissage. Au plan institutionnel, l'articulation entre ces sciences et la pratique enseignante s'établit concrètement grâce à la formation initiale ou continue des enseignants. En effet, c'est surtout lors de leur formation que les enseignants sont mis

4. JOBERT, G., «Processus de professionnalisation et production du savoir», *Éducation permanente*, n° 80, 1985, p. 125-145.

en contact avec les sciences de l'éducation. Il est assez rare que les théoriciens et les chercheurs en sciences de l'éducation interviennent directement avec les enseignants en milieu scolaire⁵. Nous verrons plus loin que le rapport entre ces deux groupes s'inscrit globalement dans une logique de la division du travail entre producteurs de savoirs et exécutants ou techniciens.

Mais la pratique enseignante n'est pas seulement un objet de savoir pour les sciences de l'éducation. Elle est aussi une activité qui mobilise divers savoirs, qu'on peut qualifier de pédagogiques. Les savoirs pédagogiques se présentent comme des doctrines ou des conceptions issues de réflexions sur la pratique éducative au sens large, réflexions rationnelles et normatives qui aboutissent à des systèmes plus ou moins cohérents de représentations et d'orientations de l'activité éducative. Tel est le cas, par exemple, des doctrines pédagogiques centrées autour de l'idéologie de l'«éducation nouvelle». Ces doctrines (ou plutôt celles qui dominent) sont incorporées à la formation professionnelle des enseignants. Elles fournissent, d'une part, une armature idéologique au métier et, d'autre part, certains savoir-faire et certaines techniques. Les savoirs pédagogiques s'articulent aux sciences de l'éducation (il est même souvent assez difficile de les distinguer!), dans la mesure où ils tentent de plus en plus systématiquement aujourd'hui d'intégrer les résultats de la recherche aux conceptions qu'ils mettent de l'avant, afin de les légitimer «scientifiquement». Par exemple, la pédagogie dite «active» s'est appuyée sur la psychologie de l'apprentissage et du développement pour justifier ses assertions normatives.

2.1.2 *Les savoirs disciplinaires*

La pratique enseignante incorpore également, outre les savoirs issus de sciences de l'éducation et les savoirs pédagogiques, des savoirs sociaux tels qu'ils sont définis et sélectionnés par l'institution universitaire. Ces savoirs s'intègrent également à la pratique enseignante par le biais de la formation (initiale et continue) des enseignants aux diverses disciplines que l'on retrouve à l'université. On peut les appeler savoirs disciplinaires. Les savoirs disciplinaires correspondent aux divers champs de la connaissance, aux savoirs dont dispose notre société, tels qu'ils sont aujourd'hui intégrés à l'université sous la forme de disciplines, dans le cadre de facultés et de programmes distincts. Les savoirs disciplinaires (par exemple mathématique, histoire, littérature, etc.) se transmettent dans des programmes et des facultés universitaires indépendants des facultés d'éducation et des programmes de formation des maîtres. Les savoirs disciplinaires sont issus de la tradition culturelle et des groupes sociaux producteurs de savoirs.

2.1.3 *Les savoirs curriculaires*

En cours de carrière, les enseignants doivent également s'approprier des savoirs qu'on peut qualifier de curriculaires. Ces derniers correspondent aux discours, objectifs, contenus et méthodes à partir desquels l'institution scolaire catégorise et présente les savoirs sociaux qu'elle a définis et sélectionnés comme modèle de la culture savante et de la formation à la culture savante. Ces savoirs se présentent concrètement sous la forme de programmes scolaires (objectifs, contenus, méthodes) que les enseignants doivent apprendre et appliquer.

5. À cet égard, on pourrait sans doute se demander si ce qu'on appelle la recherche-action ne constituerait pas une exception importante à cette règle. Malgré son faible niveau de développement, la recherche-action pourrait éventuellement offrir un nouveau modèle d'interaction entre les chercheurs et les enseignants, les théoriciens et les praticiens. Ce modèle permettrait aux premiers de pénétrer le milieu scolaire et aux seconds de faire valoir leurs connaissances et leur expérience.

2.1.4 *Les savoirs d'expérience*

Enfin, les enseignants eux-mêmes, dans l'exercice de leur fonction et la pratique de leur métier, développent des savoirs spécifiques, fondés sur leur travail quotidien et la connaissance de leur milieu. Ces savoirs sont issus de l'expérience et validés par elle; ils s'incorporent au vécu individuel et collectif sous forme d'habitus et d'habiletés, de savoir-faire et de savoir-être. On peut les appeler savoirs d'expérience ou pratiques. N'en disons pas plus pour l'instant, puisque nous consacrerons la seconde partie de notre texte à ces savoirs et aux rapports qu'ils entretiennent avec les autres savoirs.

Ces quelques propos tendent à mettre en évidence la dimension des savoirs comme éléments constitutifs de la pratique enseignante. Cette dimension confère au métier d'enseignant le statut de pratique savante qui s'articule simultanément à divers savoirs: les savoirs sociaux transformés en savoirs scolaires par le biais des savoirs disciplinaires et des savoirs curriculaires, les savoirs issus des sciences de l'éducation, les savoirs pédagogiques et les savoirs d'expérience. Bref, l'enseignant type, c'est quelqu'un qui doit connaître sa matière, sa discipline et son programme, qui doit posséder certaines connaissances en sciences de l'éducation et en pédagogie, tout en développant un savoir pratique fondé sur son expérience quotidienne auprès des élèves.

Ces multiples articulations entre la pratique enseignante et les savoirs font des enseignants un groupe social et professionnel dont l'existence dépend pour une très large part de sa capacité à investir, à intégrer et à mobiliser de tels savoirs comme conditions de sa pratique. Dès lors, on devrait s'attendre, du moins dans l'optique traditionnelle de la sociologie des professions, à ce que les enseignants cherchent à s'imposer, en tant que groupe social et catégorie de professionnels, comme l'une des instances de définition et de contrôle des savoirs effectivement intégrés à leur pratique. Ne devrait-on pas également s'attendre, toujours dans la même optique, à ce qu'il existe une certaine reconnaissance sociale positive du rôle joué par les enseignants dans les processus de formation-production des savoirs sociaux? Par exemple, si on admet que les enseignants occupent dans le champ des savoirs une place stratégiquement aussi importante que celle occupée par la communauté scientifique, ne devraient-ils pas alors bénéficier d'un prestige analogue? Or il n'en est rien.

2.2 LES RAPPORTS DES ENSEIGNANTS À LEURS SAVOIRS

De façon générale, on peut dire que les enseignants occupent une position stratégique mais socialement dévaluée au sein des différents groupes qui interviennent d'une manière ou d'une autre dans le champ des savoirs. En effet, les savoirs de formation professionnelle, disciplinaires et curriculaires des enseignants semblent toujours plus ou moins de seconde main. Ils s'incorporent effectivement à la pratique enseignante mais sans être produits ou légitimés par elle. Le rapport des enseignants aux savoirs est celui de «transmetteurs», de «porteurs» ou d'«objets» de savoirs mais non de producteurs d'un ou de savoirs qu'ils pourraient imposer comme instance de légitimation sociale de leur fonction et comme lieu de vérité de leur pratique. Pour le dire autrement, la fonction enseignante se définit en rapport aux savoirs, mais elle semble incapable de définir un savoir produit ou contrôlé par ceux qui l'exercent.

Les savoirs disciplinaires et curriculaires que possèdent et transmettent les enseignants ne sont pas le savoir des enseignants ou le savoir enseignant. En effet, le corps enseignant n'est pas à l'origine de la définition et de la sélection des savoirs que l'école et l'université transmettent⁶. Il ne contrôle pas directement ni même indirectement le processus de définition et de sélection des savoirs sociaux qui sont transformés en savoirs scolaires (disciplinaires et curriculaires) à travers les catégories, les programmes, les matières, les disci-

6. TANGUY, L. (1983), «Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France», Paris, *Revue française de sociologie*, vol. XXIV, p. 227-254.

plines que l'institution scolaire génère et impose comme modèle de la culture savante⁷. En ce sens, les savoirs disciplinaires et curriculaires que les enseignants transmettent se situent dans un rapport d'extériorité à la pratique enseignante : ils apparaissent comme des produits déjà largement déterminés en leur forme et contenu, produits issus de la tradition culturelle et des groupes producteurs de savoirs sociaux, et qui s'incorporent à la pratique enseignante par le biais des disciplines, des programmes scolaires, des matières et des contenus à transmettre⁸. Dans cette optique, les enseignants seraient assimilables à des techniciens et des exécutants voués à des tâches de transmission des savoirs ; leur savoir spécifique se situerait du côté des procédés pédagogiques de transmission des savoirs scolaires. Bref, il serait un savoir de la pédagogie ou un savoir pédagogique.

Mais est-ce le cas ? Les savoirs liés à la formation professionnelle des enseignants (sciences de l'éducation et idéologies pédagogiques) dépendent à leur tour de l'université et de son corps de formateurs, ainsi que de l'État et de son corps de « décideurs » et d'exécutants. Pas plus qu'ils ne contrôlent la définition et la sélection des savoirs curriculaires et disciplinaires, les enseignants ne contrôlent la définition et la sélection des savoirs pédagogiques transmis par les institutions de formation (universités et écoles normales). Encore là, le rapport des enseignants aux savoirs de formation professionnelle apparaît comme un rapport d'extériorité : les universités et les formateurs universitaires assument les tâches de production et de légitimation des savoirs scientifiques et pédagogiques, tandis que les enseignants doivent se les approprier, dans le cours de leur formation, comme normes et éléments de leur compétence professionnelle, elle-même sanctionnée par l'université et l'État. Les savoirs scientifiques et pédagogiques intégrés à la formation des enseignants précèdent et surplombent la pratique du métier mais ne sont pas issus d'elle. Nous verrons plus loin que ce rapport d'extériorité se traduit, au sein du corps enseignant, par une nette tendance à dévaloriser leur propre formation professionnelle, identifiée à la « pédagogie et aux théories abstraites des formateurs universitaires ».

Ces éléments d'analyse sont voisins de ceux proposés par Friedson (1986) dans son étude des « pouvoirs » professionnels aux États-Unis. Intéressé par l'institutionnalisation du savoir grâce aux professions, Friedson considère que ces dernières se différencient à l'interne selon des dimensions fondamentales de la vie professionnelle ; ainsi, il y aurait dans toute profession, un groupe producteur des savoirs — pour Friedson, ce groupe est rattaché à l'enseignement supérieur —, un groupe d'administrateurs qui contrôlent les organisations où œuvrent les professionnels et un groupe de praticiens. Chacun de ces groupes a une perspective et des intérêts particuliers qui tiennent à sa position dans le « système » professionnel ; chacun a aussi un rapport particulier aux savoirs : si le premier produit un savoir formel et général, le second le traduit en normes et règles utiles pour l'administration et la gestion — en ce sens, il le formalise davantage qu'il ne l'est en réalité —, et le troisième l'adapte aux contingences de la pratique. Dans la perspective de Friedson, les praticiens ne sont pas véritablement des producteurs de savoirs : ils sont des « traducteurs » de savoirs produits par

7. YOUNG, M. F. D. (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Londres, Collier-Macmillan. BERNBAUM, G. (1977). *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education*, Londres, MacMillan Press.

8. Cependant, il y a une nuance importante à faire ici en ce qui concerne les savoirs curriculaires. En effet, s'il est exact que le corps enseignant n'a aucun contrôle sur la définition et la sélection des disciplines universitaires intégrées à leur formation (les savoirs disciplinaires), il en va autrement des savoirs curriculaires. En effet, les enseignants interviennent souvent dans l'élaboration des programmes scolaires. Ils participent à la mise sur pied de nouveaux programmes ou interviennent d'une façon ou d'une autre dans le processus d'un changement de programme. En ce sens, on peut dire que les savoirs curriculaires sont produits en partie par les enseignants eux-mêmes. Toutefois cette production ne découle pas d'un mécanisme formel (par exemple juridique ou réglementaire) assurant la participation effective des enseignants à l'élaboration des curricula. Elle reste avant tout une affaire individuelle ou locale, qui dépend des circonstances et des ressources disponibles, voire de la bonne volonté des intervenants. À l'intérieur du système scolaire, les enseignants, en tant que groupe et corps d'agents, n'exercent pas de contrôle collectif sur les savoirs curriculaires, contrôle qui serait, par exemple, reconnu comme l'une de leurs fonctions officielles et l'une de leurs prérogatives.

les formateurs/chercheurs universitaires, les adaptant à des contextes particuliers, à des clientèles plus ou moins résistantes et à leurs propres orientations.

On peut dire en résumé que les différentes articulations que nous avons identifiées plus haut entre la pratique enseignante et les savoirs constituent autant de médiations et de mécanismes qui assujettissent cette pratique à des savoirs qu'elle ne produit et ne contrôle pas. À la limite, on pourrait parler ici d'un rapport d'aliénation des enseignants aux savoirs. En effet, si leurs rapports aux savoirs semblent problématiques, comme nous le disions plus haut, n'est-ce pas parce que ces mêmes rapports impliquent toujours au fond une certaine distance — sociale, institutionnelle, épistémologique — qui les sépare et les dépossède de ces savoirs, produits, contrôlés et légitimés par d'autres qu'eux ?

2.3 QUELQUES ÉLÉMENTS D'EXPLICATION

Savoir socialement stratégique et en même temps dévalué, pratique savante et en même temps pratique apparemment sans savoir spécifique fondé sur l'activité des enseignants et produit par elle, le rapport des enseignants aux savoirs semble donc pour le moins ambigu. Comment expliquer cette situation ? Plusieurs phénomènes de nature diverse entrent en ligne de compte et conjuguent leurs effets.

1. À un plan très large et historique, on peut d'abord invoquer, comme nous le faisons plus haut, la division du travail apparemment inhérente au modèle de la culture savante de la modernité. Dans les sociétés occidentales prémodernes, la communauté savante assumait règle générale les tâches de formation et les tâches de connaissance dans le cadre d'institutions élitistes. Tel était le cas des universités médiévales. D'un autre côté, les savoirs techniques et les savoir-faire nécessaires au renouvellement des diverses fonctions liées au travail étaient intégrés à la pratique de divers groupes sociaux qui assumaient ces mêmes fonctions et qui assuraient par conséquent la formation de leurs membres. Tel était le cas des anciennes corporations d'artisans et d'ouvriers.

Or, avec la modernisation des sociétés occidentales, ce modèle de culture qui intégrait production des savoirs et formation aux savoirs par intermédiaire de groupes sociaux spécifiques va être progressivement éliminé au profit d'une division sociale et intellectuelle des fonctions de recherche, assumées désormais par la communauté scientifique ou des corps de spécialistes, et des fonctions de formation, assumées par un corps enseignant séparé des lieux de production des savoirs. Quant aux savoirs techniques et aux savoir-faire, ils vont être progressivement systématisés en corps de connaissances abstraites, détachés des groupes sociaux transformés en exécutants atomisés dans l'univers du travail capitaliste, pour être monopolisés par des groupes de spécialistes et de professionnels et intégrés à des systèmes publics de formation. Au ^{XX}^e siècle, les sciences et les techniques, en tant que noyau dur de la culture savante contemporaine, sont largement transformées en forces productives et intégrées à l'économie. La communauté scientifique se divise en groupes et sous-groupes voués à des tâches spécialisées de production restreinte de connaissances. La formation aux savoirs n'est plus de leur ressort, elle incombe dorénavant à des corps professionnels improductifs au plan cognitif et voués à des tâches techno-pédagogiques de formation.

2. Encore une fois à un plan très large et culturel, on peut également invoquer la transformation moderne du rapport entre savoir et formation, connaissance et éducation. Dans la longue tradition intellectuelle occidentale, les savoirs, c'est-à-dire, selon cette tradition, les savoirs fondés sur des exigences de rationalité, se sont vu attribuer une dimension formatrice découlant de leur nature intrinsèque. L'appropriation et la possession du savoir assuraient sa vertu pédagogique et son «enseignabilité». Tel était le cas, par exemple, des savoirs philosophiques traditionnels et de la doctrine chrétienne (qui représentaient, ne l'oublions pas, les savoirs scientifiques de leur époque). Philosophies et doctrine chrétienne valaient comme des maîtres-savoirs dont la connaissance garantissait globalement la valeur pédagogique du maître et la légitimité de son enseignement et de ses méthodes.

Pour faire bref, disons qu'il n'existe plus de tels maîtres-savoirs. Aucun savoir n'est en soi formateur. Les maîtres ne possèdent plus de maître-savoir (philosophie, science positive, doctrine religieuse, système de normes et de principes, etc.) dont la possession garantirait leur maîtrise: savoir quelque chose ne leur suffit plus, il leur faut également savoir enseigner, le savoir transmis n'a en soi aucune valeur formatrice, seule l'activité de transmission lui en confère une. En d'autres mots, les maîtres voient leur maîtrise changer de nature: elle se déplace des savoirs aux procédés de transmission des savoirs.

3. Un troisième phénomène intervient avec l'émergence des sciences de l'éducation et la transformation des catégories du discours pédagogique qui l'accompagne. Deux aspects sont à considérer⁹. En premier lieu, l'enracinement progressif de la pédagogie moderne dans les savoirs psychologiques et psychopédagogiques. Au cours du XX^e siècle, la psychologie acquiert le statut de paradigme de référence pour la pédagogie. Elle s'intègre à la formation des enseignants, auxquels elle fournit des savoirs positifs à prétention scientifique, ainsi que des moyens et des techniques d'intervention et de contrôle. L'ancienne pédagogie générale est progressivement remplacée par une pédagogie divisée en sous-domaines spécialisés de plus en plus autonomes, investis par les sciences de l'éducation naissantes. La formation des enseignants perd simultanément son caractère de formation générale, pour se transformer en formation professionnelle spécialisée. Ces phénomènes se traduisent globalement par une «rationalisation» de la formation et de la pratique enseignantes, rationalisation fondée, d'une part, sur la monopolisation des savoirs pédagogiques par les corps de formateurs de maîtres soumis aux exigences de la production universitaire et formant dans les faits un groupe séparé de l'univers des praticiens et de la pratique enseignante et, d'autre part, sur l'assimilation de la pratique enseignante à des modèles d'interventions techniques, méthodiques, professionnels. Scientifisation et «technologisation» de la pédagogie sont les deux pôles de la division du travail intellectuel et professionnel entre les corps de formateurs normaliens ou universitaires, qui s'accaparent le pôle de la production et de la légitimation des savoirs scientifiques et pédagogiques, et le corps enseignant voué aux tâches d'exécution et d'application des savoirs¹⁰.

En second lieu, l'émergence et le développement des sciences de l'éducation s'insèrent dans un phénomène idéologique plus large (éducation nouvelle, pédagogie réformatrice, etc.) marqué par une transformation radicale du rapport entre l'éducateur et l'éduqué. Très brièvement, disons que le savoir que doit transmettre l'éducateur cesse d'être le centre de gravité de l'acte pédagogique; c'est l'éduqué, essentiellement l'enfant, qui devient le modèle et le principe de l'apprentissage. En caricaturant un peu, on pourrait dire que l'acte d'apprendre devient plus important que le fait de savoir. Le savoir des enseignants passe donc au second plan, il est subordonné à la relation pédagogique centrée autour des besoins et des intérêts de l'enfant et de l'éduqué: à la limite, il réside tout entier dans un savoir-faire, un «savoir-s'y-prendre», et un savoir-être avec les enfants. Ces savoirs sont eux-mêmes légitimés par les psychologies du développement et de la personne, notamment les psychologies humanistes et post-rousseauistes (Carl Rogers et consorts).

4. Un autre phénomène intervient avec la constitution des institutions scolaires modernes. Au cours des XIX^e et XX^e siècles, l'éducation et l'enfance se constituent comme espace et problème publics et comme champ d'action sociale rationalisée et planifiée par l'État. Les systèmes scolaires sont conçus comme des institutions de masse appliquant à l'ensemble de la population à instruire un traitement uniforme, garanti par un système juridique et une planification centralisée. Le modèle canonique de référence est le modèle usinier de la production industrielle. L'intégration systématique des populations d'âge scolaire (lui-même fixé à la hausse) à l'école, légitimée par les politiques de démocratisation et

9. Nous suivons ici l'interprétation de M. MELLOUKI, *op. cit.*

10. Soulignons toutefois que cette division rencontre des résistances importantes au sein même des sciences de l'éducation, des corps de formateurs de maîtres et de la communauté universitaire, qui recherchent avec plus ou moins de succès des modèles et des pratiques alternatives (recherche-action, etc.).

l'accroissement de la demande sociale d'éducation, se traduit par la formation rapide de corps d'agents et d'intervenants scolaires. La formation d'un corps enseignant laïque, formé aux sciences profanes et à la pédagogie nouvelle, intervient comme une exigence interne au développement du système scolaire moderne. Les institutions privées (religieuses) de formation de maîtres et l'idéologie de la vocation sont remplacées par des institutions publiques (écoles normales et universités) et par une idéologie à caractère professionnel centrée sur le métier et ses conditions. Historiquement et socialement, le corps enseignant a profité de cette situation pour formuler diverses demandes et obtenir diverses améliorations économiques et professionnelles, et ce, entre autres, grâce à la syndicalisation et la valorisation sociale de la profession.

Or, lorsqu'on envisage rétrospectivement la logique globale de cette évolution, on est obligé de constater que l'amélioration de la situation économique et professionnelle des enseignants ne s'est pas traduite par une transformation correspondante de leur rôle et de leur poids relatif dans les mécanismes et parmi les instances déterminant les contenus de la culture et des savoirs scolaires et les modalités du travail et de l'organisation pédagogiques. Corps d'Église ou corps d'État, le corps enseignant semble être resté un corps d'exécutants¹¹.

À l'intérieur de l'école-usine, ce corps d'exécutants semble évoluer depuis une trentaine d'années vers une différenciation technique et pédagogique de ses tâches et fonctions. À travers les contrôles administratifs et les rationalisations successives du système scolaire, la masse des éduqués s'est transformée d'abord en populations scolaires et, ensuite, en clientèles diversifiées, groupes-cibles d'intervenants plus ou moins spécialisés. L'enseignant titulaire et généraliste a vu son champ d'intervention se limiter et se spécialiser avec l'apparition de nouvelles catégories d'enseignants et de spécialistes (maternelle, orthopédagogie, accueil, orientation scolaire, psychologie, etc.). Au sein de l'institution scolaire, son savoir, sa compétence, sa pédagogie ont été par le fait même limités et contestés dans leur capacité à répondre aux besoins de clientèles diversifiées. Son territoire d'intervention s'est limité et sa compétence rétrécie. Le savoir enseignant s'est pluralisé et différencié avec l'apparition de sous-groupes d'intervenants et d'enseignants porteurs et revendicateurs de savoirs spécifiques (orthopédagogie, préscolaire, accueil). L'idée traditionnelle de l'enseignant comme éducateur semble révolue. L'enseignant s'occupe de l'instruction des élèves, la formation intégrale de la personne n'est plus de son ressort.

5. Enfin, un dernier phénomène semble également intervenir depuis une dizaine d'années, plus particulièrement aux paliers supérieurs du système scolaire. Il consisterait en une érosion du capital de confiance des divers groupes sociaux face aux savoirs transmis par l'école et les enseignants. Cette érosion aurait grosso modo débuté avec l'importante crise économique qui, au début des années 1980, a affecté l'ensemble des pays industrialisés. Cette crise semble avoir eu pour effet de détruire la croyance, entretenue par l'idéologie de la démocratisation scolaire, en l'existence d'un lien logique ou nécessaire entre les savoirs scolaires et les savoirs nécessaires au renouvellement des fonctions sociales, techniques et économiques. Les savoirs transmis par l'école ne semblent correspondre désormais que très inadéquatement aux savoirs socialement utiles sur le marché de l'emploi. Cette inadéquation entraînerait peut-être une dévalorisation des savoirs transmis par les enseignants («à quoi servent-ils, au juste?») et des savoirs scolaires en général, dont la pertinence sociale n'irait plus de soi. La scolarisation, comme stratégie globale permettant d'accéder à des fonctions sociales convoitées, ne suffirait plus; des micro-stratégies seraient désormais nécessaires, dont l'enjeu consisterait à déterminer, parmi les savoirs scolaires, lesquels sont socialement pertinents.

Une telle situation peut ou pourrait conduire (si ce n'est déjà fait) au développement d'une logique de la consommation des savoirs scolaires. L'institution scolaire cesserait d'être un lieu de formation, elle serait un marché offrant aux consommateurs (élèves et parents,

11. LESSARD, C. Mathurin, C., «L'évolution du corps enseignant québécois: 1960-1986», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XV, n° 1, 1989, p. 43-71.

adultes en recyclage, éducation permanente) des savoirs-outils, des savoirs-moyens, un capital d'informations plus ou moins utiles pour leur «positionnement» futur sur le marché de l'emploi et leur adaptation à la vie sociale. Les clientèles scolaires se transformeraient alors en clients. La définition et la sélection des savoirs scolaires dépendraient alors des pressions des consommateurs et de l'évolution plus ou moins tortueuse du marché des savoirs sociaux. La fonction des enseignants ne consisterait plus à former des individus mais à les équiper en prévision de la concurrence impitoyable régissant le marché de l'emploi. Ils seraient moins des formateurs que des informateurs ou des transmetteurs d'informations potentiellement utilisables par les clients scolaires.

3. L'ENSEIGNANT DEVANT SES SAVOIRS: LES CERTITUDES DE LA PRATIQUE ET LA PORTÉE CRITIQUE DE L'EXPÉRIENCE

Comment les enseignants réagissent-ils à ces phénomènes? Notre recherche indique que le corps enseignant, faute de contrôler les savoirs disciplinaires, curriculaires et de formation professionnelle, produit ou tente de produire des savoirs par lesquels il comprend et maîtrise sa pratique. Ces savoirs lui permettent en retour de se distancer des savoirs acquis en dehors de cette pratique.

En effet, lorsqu'on interroge les enseignants sur leurs savoirs et leurs rapports aux savoirs, ils mettent de l'avant, et ce à partir des catégories de leur propre discours, des savoirs qu'ils qualifient de pratiques ou d'expérience. Ce qui caractérise globalement ces savoirs pratiques ou d'expérience, c'est qu'ils sont issus de la pratique quotidienne du métier et validés par elle. Or nos recherches indiquent que, pour les enseignants, les savoirs acquis par l'expérience du métier constituent les fondements de leur compétence. C'est à partir d'eux qu'ils évaluent leur formation antérieure ou leur formation en cours de carrière. C'est également à partir d'eux qu'ils jugent de la pertinence ou du réalisme des réformes apportées aux programmes ou aux méthodes. Enfin, c'est également à partir des savoirs d'expérience que les enseignants conçoivent les modèles professionnels de l'excellence au sein de leur profession. Essayons rapidement de voir en quoi ils consistent.

3.1 LES SAVOIRS D'EXPÉRIENCE

On peut appeler savoirs d'expérience l'ensemble des savoirs actualisés, acquis et requis dans le cadre de la pratique du métier enseignant et qui ne proviennent pas des institutions de formation ou des curricula. Ces savoirs ne sont pas systématisés dans le cadre de doctrines ou de théories. Ils sont des savoirs pratiques (et non de la pratique: ils ne surplombent pas la pratique pour la connaître, ils s'y intègrent et la constituent comme pratique enseignante). Ils forment un ensemble de représentations à partir desquelles les enseignants interprètent, comprennent et orientent leur métier et leur pratique quotidienne dans toutes ses dimensions. Ils constituent, pourrait-on dire, la culture enseignante en action.

Les savoirs d'expérience s'enracinent dans le fait global suivant: l'enseignement se déroule dans un contexte constitué de multiples interactions qui exercent sur les enseignants des contraintes diverses. Ces contraintes ne sont pas des problèmes abstraits, tels qu'en rencontre le scientifique, ni des problèmes techniques, tels qu'en connaît le technologue ou le technicien. Le scientifique et le technicien travaillent à partir de modèles et leurs contraintes résultent de l'application ou de la réalisation des modèles donnés. Il en va autrement de l'enseignant. Dans l'exercice quotidien de sa fonction, les contraintes apparaissent en liaison à des situations concrètes qui ne sont pas définies une fois pour toutes et qui exigent une part d'improvisation et d'habileté personnelle, ainsi que la capacité de faire face à des situations plus ou moins transitoires et variables. Or l'expérience de ces contraintes et de ces situations est formatrice: elle seule permet à l'enseignant de développer des *habitus* (c'est-à-dire des dispositions acquises dans et par la pratique réelle) qui lui permettront justement de faire face aux contraintes et aux impondérables du métier. Ces *habitus* peuvent

se fixer en style d'enseignement, en «trucs du métier», voire en traits de la «personnalité professionnelle»: ils s'expriment alors dans un savoir-être et un savoir-faire personnels et professionnels validés par le travail quotidien.

L'enseignant agit rarement seul, il est en interaction avec d'autres personnes, à commencer par les élèves. L'activité enseignante ne porte donc pas sur un objet ou sur un phénomène à connaître ou sur une œuvre à produire; elle se déploie concrètement dans un réseau d'interactions avec d'autres personnes, dans un contexte où l'élément humain est déterminant et dominant et où interviennent des symboles, des valeurs, des sentiments, des attitudes, qui constituent matière à interprétation et à décision et qui comportent la plupart du temps un caractère d'une certaine urgence. Ces interactions sont médiatisées par divers canaux: des discours, des comportements, des manières d'être, etc. Elles exigent donc des enseignants non un savoir portant sur un objet de connaissance, ni un savoir portant sur une pratique et destiné principalement à l'objectiver, mais sur la capacité de se comporter en sujet, en acteur et d'être une personne en interaction avec d'autres personnes. Cette capacité est génératrice de certitudes particulières, dont la plus importante consiste dans une confirmation, pour l'enseignant, de sa propre capacité à enseigner et à «performer» dans la pratique du métier.

De plus, ces interactions se déroulent dans un milieu, un univers institutionnel, que les enseignants découvrent progressivement, en essayant de s'y adapter et de s'y intégrer. Ce milieu, l'école, est un milieu social: il est constitué par des rapports sociaux, des hiérarchies, etc. Enfin, les interactions se déroulent également au sein de normes, d'obligations, de prescriptions, que les enseignants doivent connaître et respecter à divers degrés (par exemple les programmes). Les savoirs d'expérience fournissent aux enseignants des certitudes relatives à leur contexte de travail dans l'école, ce qui favorise leur intégration. Les savoirs d'expérience ont donc trois «objets»: ils portent a) sur les relations et les interactions que les enseignants entretiennent et développent avec les autres acteurs dans le champ de leur pratique; b) sur les diverses obligations et normes auxquelles doit se plier leur tâche; c) enfin, sur l'institution comme milieu organisé et composé de fonctions diversifiées. Ces objets ne sont pas des objets de connaissance mais des objets constituant la pratique enseignante elle-même et se révélant uniquement à travers elle. En d'autres termes, ces objets ne sont pas autre chose que les conditions du métier. Trois remarques importantes en découlent.

1. C'est précisément face à ces objets-conditions que s'établit un écart, une distance critique entre les savoirs d'expérience et les savoirs acquis grâce à la formation. Pour certains enseignants, cette distance est vécue comme un choc (le choc de la «dure réalité» des groupes et des classes) lors de leurs premières années d'enseignement. En devenant enseignants, ils découvrent les limites de leurs savoirs pédagogiques. Chez certains enseignants, cette découverte aboutit à un rejet pur et simple de leur formation antérieure et à la certitude que l'enseignant lui-même est le seul responsable de son succès; chez d'autres, elle aboutit à une réévaluation (certains cours ont été utiles, d'autres non); enfin, chez d'autres encore, elle aboutit à des jugements plus nuancés exemple: «on demande une mission impossible à l'université» ou «ma formation m'a servi tout au long de ma carrière dans l'organisation des cours, la présentation du matériel pédagogique»).

2. La connaissance de ces objets-conditions, dans la mesure où elle assure la pratique du métier, s'inscrit nécessairement dans un processus d'apprentissage rapide: c'est au début de leur carrière (de un à cinq ans) que les enseignants accumulent, semble-t-il, leur expérience fondamentale. Cet apprentissage rapide a valeur de confirmation: plongés dans le bain, apprenant sur le tas, les enseignants doivent se prouver à eux-mêmes et aux autres qu'ils sont capables d'enseigner. Cette expérience fondamentale tend à se fixer par la suite en style personnel d'enseigner, en trucs du métier, en *habitus*, en traits de personnalité professionnelle.

3. Ces objets-conditions n'ont pas une valeur égale pour la pratique du métier: savoir gérer une classe est plus important que connaître les mécanismes de la commission scolaire,

savoir établir une relation avec les élèves est plus important que savoir établir une relation avec les spécialistes. Les objets des savoirs enseignants sont donc hiérarchisés : leur valeur dépend des conditions contraignantes qu'ils exercent sur la pratique. Or, à travers le discours enseignant, il apparaît que les rapports avec les élèves constituent le lieu vécu où se valident ultimement la compétence et les savoirs. La classe et l'interaction quotidienne avec les groupes d'élèves constituent en quelque sorte une épreuve de vérité à la fois du «soi professionnel» et des savoirs véhiculés et transmis par l'enseignant. Cela ressort très clairement des entrevues que nous avons menées auprès des enseignants : «Il est impossible de mentir ou de faire semblant devant une classe : on ne peut rien cacher aux élèves, il faut s'engager complètement.»

3.2 L'OBJECTIVATION PARTIELLE DES SAVOIRS D'EXPÉRIENCE

Les savoirs d'expérience proviennent donc de la pratique quotidienne des enseignants confrontés aux conditions du métier. Est-ce à dire qu'ils résident tout entier dans les certitudes subjectives accumulées par chaque enseignant tout au long de sa carrière? Non, dans la mesure où ces certitudes sont également partagées et partageables dans les relations avec les pairs. C'est à travers les relations avec les pairs, et donc à travers la confrontation des savoirs issus de l'expérience collective des enseignants, que les savoirs d'expérience acquièrent une certaine objectivité : les certitudes subjectives doivent alors se systématiser afin d'être traduites en discours d'expérience capables d'informer ou de former d'autres enseignants et de répondre à leurs problèmes. Les relations des jeunes enseignants avec les enseignants d'expérience, les collègues avec lesquels on travaille quotidiennement ou dans le cadre d'un projet pédagogique de plus longue durée, l'entraînement et la formation des stagiaires et des recrues constituent autant de situations permettant d'objectiver les savoirs d'expérience. Dans ces situations, les enseignants sont appelés à prendre conscience de leurs propres savoirs d'expérience, dans la mesure où ils doivent les transmettre et donc les objectiver en partie, soit pour eux-mêmes, soit pour leurs collègues. En ce sens, l'enseignant est non seulement un praticien mais aussi un formateur.

Le rôle des enseignants dans la transmission des savoirs auprès des pairs ne se fait pas seulement dans le cadre formel des tâches d'animation. Quotidiennement, les enseignants partagent entre eux leurs savoirs, que ce soit sous la forme de matériel, de trucs, de façons de faire, de manières d'organiser la classe, etc. Ils s'échangent de plus des informations sur les élèves. En somme, ils s'échangent un savoir pratique d'intervention. Les occasions de collaboration pour la fabrication de matériel ou d'examen chez les enseignants de même niveau, de même que les expériences de *team-teaching* s'inscrivent aussi dans cette pratique de partage des savoirs chez les enseignants. Même si ces activités de partage des savoirs ne semblent pas être considérées comme une obligation ou une responsabilité professionnelle par les enseignants, la plupart d'entre eux expriment le besoin, sinon la nécessité, de partager leur expérience. Les journées pédagogiques ainsi que les congrès tenus dans le cadre des diverses associations professionnelles sont mentionnés par les enseignants comme étant également des lieux d'échanges privilégiés.

Les savoirs d'expérience acquièrent également une certaine objectivité dans leur relation critique aux savoirs disciplinaires, curriculaire et de formation professionnelle. La pratique quotidienne du métier ne favorise pas seulement le développement de certitudes «expérientielles», elle permet également une évaluation des autres savoirs, sous le mode de leur retraduction en fonction des conditions contraignantes de l'expérience. Les enseignants ne rejettent pas globalement les autres savoirs; au contraire, ils les incorporent à leur pratique mais en les retraduisant dans les catégories de leur propre discours. En ce sens, la pratique apparaît comme un processus d'apprentissage à travers lequel les enseignants retraduisent leur formation et l'ajustent au métier, en éliminant ce qui leur semble inutilement abstrait ou sans rapport à la réalité vécue et en conservant ce qui peut leur servir d'une façon ou d'une autre. L'expérience exerce donc un effet de retour critique (*feed-back*) sur les

savoirs acquis avant ou en dehors de la pratique du métier. Elle tamise et sélectionne les autres savoirs; par le fait même, elle permet aux enseignants de revenir sur leurs savoirs, de les juger et de les évaluer, *et donc d'objectiver un savoir formé de tous les savoirs retraduits et soumis au processus de validation qu'est la pratique quotidienne.*

4. CONCLUSION: LE SAVOIR ENSEIGNANT ET LA CONDITION D'UNE NOUVELLE PROFESSIONNALITÉ

Savoir pluriel, savoir formé de plusieurs savoirs issus des institutions de formation, de la formation professionnelle, des curricula et de la pratique quotidienne, le savoir enseignant apparaît donc essentiellement hétérogène. Mais cette hétérogénéité ne tient pas uniquement à la nature des savoirs en présence; elle découle également de la situation du corps enseignant face aux autres groupes producteurs et porteurs de savoirs et aux institutions de formation. Nous avons essayé de mettre en évidence, dans la première partie du texte, les rapports d'extériorité qui liaient les enseignants aux savoirs curriculaires, disciplinaires et de formation professionnelle. Ces rapports d'extériorité s'inscrivent aujourd'hui dans une division sociale du travail intellectuel entre les producteurs de savoirs et les formateurs, entre les groupes et les institutions voués à des tâches nobles de production et de légitimation des savoirs et les groupes et les institutions voués à des tâches de formation conçues sous le mode dévalué de l'exécution, de l'application des techniques pédagogiques, du savoir-faire.

Face à cette situation, les savoirs d'expérience apparaissent comme le centre de gravité du savoir enseignant, à partir duquel les enseignants tentent de transformer leurs rapports d'extériorité aux savoirs en rapports d'intériorité à leur propre pratique. Nous croyons avoir montré que les savoirs d'expérience ne sont pas des savoirs parmi d'autres. Ils sont au contraire formés de tous les autres, mais retraduits, «décapés» et soumis aux certitudes issues de la pratique et du vécu. On peut en ce sens parler d'une production des savoirs d'expérience. Ici, notre perspective se distingue de celle de Friedson (*op. cit.*), qui considère que les praticiens d'une profession n'ont d'autre rôle que d'adapter et retraduire un savoir produit par d'autres. Il nous semble que cette retraduction sur le terrain des contingences professionnelles est porteuse de savoirs propres qu'il importe de mieux connaître dans leur émergence et dans leur structuration.

En terminant, on peut sérieusement se demander si le corps enseignant ne gagnerait pas à désenclaver ses savoirs de la pratique quotidienne et de l'expérience vécue, de manière à l'imposer à la reconnaissance des autres groupes producteurs de savoirs, s'imposant d'un même coup comme les producteurs d'un savoir issu de leur pratique et sur lequel il pourrait prétendre à un contrôle socialement légitime. Une telle entreprise nous semble la condition de base d'une nouvelle professionnalité chez les enseignants du primaire et du secondaire¹². Toutefois, il serait sans doute illusoire de croire que les enseignants pourraient y satisfaire uniquement en se cantonnant au plan des seuls savoirs. Cette entreprise, en tant que stratégie de professionnalisation du corps enseignant, réclame l'institution d'un véritable partenariat entre les enseignants, les corps de formateurs universitaires et les responsables du système d'éducation. Les savoirs d'expérience seront reconnus lorsque les enseignants eux-mêmes auront leur mot à dire sur les savoirs curriculaires, disciplinaires et surtout sur leur propre formation professionnelle.

12. C. LESSARD, M. TARDIF, L. LAHAYE (1990), *Pratiques de gestion, régulation du travail enseignant et nouvelle professionnalité*, ACFAS, université Laval, mai.

Maurice Tardif
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval
Québec (Québec)
Canada G1K 7P4

Claude Lessard
Département d'études en éducation
et d'administration de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, Succ. «A»
Montréal (Québec)
Canada H3C 3J7

Louise Lahaye
Chercheure autonome
8162, avenue des Belges
Montréal (Québec)
Canada H2P 2A7

RÉSUMÉ

Après avoir introduit certaines considérations générales sur la situation du corps enseignant face aux savoirs, cet article identifie et définit les divers savoirs qui interviennent dans la pratique enseignante, ainsi que les rapports qui s'établissent entre le corps enseignant et ces mêmes savoirs. Nous montrons: 1) que le savoir enseignant se compose de plusieurs savoirs qui proviennent de diverses sources, soit les savoirs disciplinaires, curriculaires, professionnels (comprenant les sciences de l'éducation et la pédagogie) et d'expérience; 2) que, tout en occupant une position stratégique au sein des savoirs sociaux, le corps enseignant est en même temps largement dévalué face aux savoirs qu'il possède et transmet; 3) enfin, en nous basant sur les matériaux d'une recherche en cours depuis quatre ans, nous consacrons la dernière partie de notre texte à discuter du statut particulier que les enseignants accordent aux savoirs d'expérience, puisqu'ils constituent pour eux, comme nous le verrons, les fondements de la pratique du métier et de la compétence professionnelle.

SUMMARY

This paper, after introducing certain general considerations on the situation of the teaching profession in relation to knowledge, identifies and defines the various types of knowledge that intervene in teaching practice, as well as the relationships which are established between the teaching profession and this same knowledge. It is demonstrated: 1) That the body of knowledge of education is made up of several types of knowledge from various sources. These are disciplinary, curricular, professional (including education and pedagogy) and experiential in origin. 2) That, while occupying a strategic position in relation to social knowledge, the teaching profession is, at the same time, largely devalued in relation to the knowledge which it possesses and transmits. 3) Finally, based on the materials of research carried out over the past four years, the last part of this paper is devoted to discussing the special status that teachers accord to experience-based knowledge, since this constitutes for them, as we will see, the foundations of professional practice and competence.

RESUMEN

Después de haber introducido ciertas consideraciones generales sobre la situación del cuerpo docente frente a los saberes, este artículo identifica y define los diversos saberes que intervienen en la práctica docente, así como los nexos que se establecen entre el cuerpo docente y estos mismos saberes. Nosotros demostramos: 1) Que el saber docente se compone de varios saberes, que provienen de fuentes diferentes. Estos saberes son los saberes disciplinarios, de curriculum, profesionales (comprenden la ciencias de educación y pedagogía) y de experiencia. 2) Que, ocupando una posición estratégica en el seno de los saberes sociales, el cuerpo docente está al mismo tiempo ampliamente devaluado frente a los saberes que el posee y transmite. 3) Por último, basándonos en los materiales de una investigación en curso desde hace cuatro años, consagramos la última parte de nuestro texto a discutir el estatuto particular que los docentes acuerdan a los saberes de experiencia, ya que constituyen para ellos, como lo veremos, los fundamentos de la práctica del oficio y de la competencia profesional.