

leur vigueur de ces dernières années juste au fait qu'ils offrent encore un espace de conflits, quoiqu'édulcorés par les divisions simples qu'ils installent entre « conservateurs » et « modernistes ».

François JACQUET-FRANCILLON
IUFM de Versailles

TOCHON, F.V. (1993). – *L'enseignant expert*. – Paris : Nathan.

Le livre de François Tochon, professeur à l'Université de Sherbrooke, au Québec traite de ce qui fait la virtuosité, le « savoir-faire » de l'« enseignant(e) expert(e) » (1).

Tout est évidemment suspendu à la définition de « l'expertise », dont le chapitre quatre montre les ambiguïtés, et qu'il tente de dépasser en mettant en évidence un principe d'abduction, emprunté à Peirce, qui rendrait compte de la nature de l'action de l'expert : ni induction, ni déduction, l'abduction est un choix d'hypothèse quasi « intuitif » et adapté à un cas. Tout le problème semble être en effet de rendre compte des procédures dont usent les enseignants « chevonnés » dans leur action : à la fois planifiées et flexibles, réagencant sans cesse des routines, elles sont une sorte d'improvisation dont le modèle peut être cherché du côté de la tradition orale, du théâtre, ou même du jazz : le chapitre 3 propose à cet égard des pistes de métaphorisation et de réflexion originales. Ces thèmes semblent rejoindre ce qu'en France Anne-Marie Chartier a montré de « l'invention du quotidien », à partir de Michel de Certeau.

Un renversement de point de vue est ici pointé comme déterminant dans les courants de la recherche en sciences de l'éducation : celle-ci se fait moins en laboratoire, et apparaît moins prescriptive. Il ne s'agit plus de dire, depuis un « savoir scientifique », ce que doit être l'expert à venir, mais de reconnaître d'abord, sur le terrain, la préexistence de cette « pensée pratique », que les chercheurs ont alors pour tâche de décrire, d'où un retour aux enseignants mêmes, mais pas seulement à leurs faits et gestes : au sens qu'ils leur donnent. Ainsi, présentant dans un premier chapitre les diverses approches possibles (sciences cognitives, phénoménologie, histoires de l'expérience...) F. Tochon montre qu'elles ont en commun une réaction au behaviorisme, dans l'hypothèse que la

(1) Un double titre *L'enseignant expert* et *L'enseignante experte*, et une constante indication du double genre signalent un langage « politiquement correct » très nord-américain...

pensée fait partie de l'action : enseigner est une *réflexion-en-action*. F. Tochon note cependant que cette pensée reste d'abord implicite, et que d'inviter les enseignants à « verbaliser » cette action, a un effet de réorganisation et peut-être même de formation, thème qui est l'objet du dernier chapitre.

Comprendre « l'expertise » des enseignants va donc passer par cette mise en mots de l'action enseignante, qui alors échappe à un phénomène bien connu des lieux de formation : le développement d'un double langage, langage idéal de la prescription, et langage quasi-clandestin de « la réalité des pratiques que l'on n'ose tenir qu'avec les collègues proches ». Ce livre met donc en question des modèles de formation inspirés d'une rationalisation behavioriste et techniciste des tâches et des objectifs. Le « pédagogue » serait plutôt un bricoleur qu'un ingénieur. À l'heure où le discours de l'ingénierie pédagogique connaît une certaine vogue, ce travail donnera à réfléchir. Il se situe dans un courant qui a pris de l'ampleur aux États-Unis, celui des « pratiques réfléchies », dont il faut saluer l'intérêt.

Mais alors il semblerait que quelques réflexions d'ordre philosophique puissent ne pas être superflues. Elles contribueraient à élucider les problèmes qui ici hantent les notions d'expérience, d'expertise et de pensée.

Élucider la notion d'expérience, sans la rapporter à un simple nombre d'années accumulées, permettrait de poser plus clairement le problème de la formation : s'il faut du temps pour bien exercer un tel métier, la formation ne peut pas se *substituer* à l'expérience mais seulement la préparer. Cependant le métier n'est pas seulement une affaire de durée, ni de leçons d'un vécu qui peut n'en apporter aucune. C'est le *discernement* qui apparaît l'essentiel de « l'expertise ». Ainsi, un enseignant accompli, serait celui qui dans les fonctions qu'il exerce a « *du jugement* ». Par ce concept, on comprend pourquoi « les enseignants agissent de façon comparable à celle des médecins et des architectes ». Si cela aide à davantage reconnaître l'importance de leur tâche et la confiance indispensable à cette « profession à haut risques », le problème est pourtant de cerner ce qu'ont de spécifiques les risques et le jugement qui leur est propre. Si la rationalité techniciste a des limites, élucider enfin la notion de pensée dans l'expression « pensée-en-action » permettrait de distinguer rationalité et raison, et d'introduire dans cette analyse des pratiques deux éléments porteurs de sens : les raisons propres aux disciplines et la raison d'être des enseignements. On montrerait alors que la raison réfléchie à l'œuvre dans ce métier n'est pas seulement la rationalité technique d'une pédagogie par objectifs, mais la recherche réfléchie d'un raisonnable qui prend en compte l'autre - souci éthique de l'autre, qui ne se réduit pas à une « prise en compte de l'affectif » un peu sommaire.

Quant à la formation, supposée amorcer la réflexion sur la pratique, elle rencontre un cercle vicieux : par quoi commencer ? Par une réflexion sans objet d'expérience, ou une « pratique » aveugle ? Une formation sur cas, de type clinique, paraît intéressante. Suffirait-elle ? Elle prendrait en tout cas énormément de temps, et, d'autre part, un travail général paraît aussi indispensable pour comprendre ce qui est *significatif* de ce métier (2). Enfin si la recherche se reconnaît judicieusement descriptive, la formation elle, ne peut éviter d'être prescriptive. La question est ici double : reconnaître que les faits à décrire ont toujours en éducation un caractère problématique de valeur, et élucider la distinction entre normativité et normalisation : si la normalisation behavioriste est contestable, à quelles normes raisonnables jugeons nous de... l'expertise ?

Proposant un bilan clairement mis en perspective, avec index, bibliographie, résumés et encadrés, ce livre donne de bons « repères pédagogiques », selon le nom de la collection, et présente une ouverture bienvenue sur la recherche internationale. Il pourrait être l'indice que sur de telles questions des disciplines parfois adverses rencontrent des problèmes communs, où dès lors une confrontation apparaît indispensable.

Laurence CORNU
IUFM de Poitou-Charente
Centre de La Rochelle

(2) Sur ces diverses questions cf Laurence Cornu, Actes du colloque *Le métier d'enseigner*, « L'identité d'un métier ». CNDP, Paris, 1992. Et « La formation des enseignants », Revue *Le débat* n° 64, Paris, mars-avril 1991.