

LE SAVOIR DE LA PRATIQUE L'EXISTENCE PRÉCÈDE L'ESSENCE...

MARC WEISSER*

Résumé

Le présent article s'interroge non pas sur les contenus des savoirs de la pratique mais, en amont, sur leur possible nature et sur leurs rapports avec les savoirs théoriques. Des conséquences en sont tirées quant à la formation des enseignants, en s'appuyant sur le cas particulier de la relation de tutelle étudiant professeur des écoles - maître formateur. L'hypothèse est celle de l'importance de l'approche herméneutique, à base de confrontation des points de vue à propos d'un même sujet d'observation et de pratique. En effet, la complexité des situations éducatives voue à l'échec toute tentative d'exhaustivité scientifique. Chaque praticien-acteur a dès lors une importante marge de manœuvre s'agissant de l'interprétation qu'il retient relativement à ce qu'il a perçu et fait.

Abstract

In this paper, the writer does not wonder about the contents of the knowledge of practice, but beyond them about their relationship with theoretical knowledge. He draws consequences as for teacher training by relying on the special case of the tutorial relationship between training student and supervisor. The assumption is that the best approach is hermeneutic; it is based on the confrontation of different viewpoints about the same subject of observation and practice. Indeed, the complexity of the teaching situations dooms any attempt at scientific exhaustiveness to failure. Every training teacher thus has much room for manoeuvre concerning the interpretation he or she retains about what he or she has perceived and done.

93

* - Marc Weisser, IUFM d'Alsace ; GREEF, Université de Haute-Alsace, Mulhouse.

S'agissant de l'école, les savoirs de la pratique pédagogique quotidienne restent en général méconnus du grand public, qui ne considère que les contenus enseignés : la majorité des personnes estime que l'apprentissage va de soi et qu'il suffit de maîtriser une connaissance pour pouvoir l'enseigner.

La question de ces savoirs – et de leur pertinence – n'apparaît par conséquent que dans les cas de dysfonctionnement. Mais cela ne signifie pas, bien au contraire, qu'ils ne sont pas mis en œuvre dans les situations au déroulement plus satisfaisant.

Et le problème est vaste ! Du fait tout d'abord de leur diversité : ils relèvent de tout un ensemble taxonomique, qui va des finalités éducatives aux recettes et tours de main professionnels, en passant par la formation de courants pédagogiques, les didactiques des disciplines, les méthodes d'enseignement.

Du fait, ensuite, des relations qu'entretiennent ces savoirs de la pratique avec les savoirs savants (regroupés sous le vocable Sciences de l'éducation), avec les savoirs de la formation professionnelle (initiale et continuée, dispensée par les IUFM et les MAFPEN). Leurs rapports sont-ils de simple présupposition, les premiers cités n'étant que pure application des deux autres ? Ou, à l'inverse, servent-ils de base de travail, de corpus de départ ? Pointent-ils la nécessité, l'urgence de nouvelles recherches théoriques ? De la soumission à l'exigence en passant par l'heuristique, toutes les nuances se rencontrent sans doute.

On peut se demander dans quelle direction s'exerce l'influence : les chercheurs choisissent-ils des thèmes qui « intéressent » le praticien ? L'enseignant dans sa classe essaie-t-il de mettre en œuvre les découvertes les plus récentes ? Il semble bien que, confronté à un groupe d'apprenants, chaque maître dispose d'un vaste espace de liberté, du fait même du nombre élevé des variables non maîtrisées : son Faire quotidien s'inscrit dans une logique non déterministe, qui ne relève pas d'une causalité mono factorielle... et c'est sans doute très bien ainsi ! Cet espace de liberté correspond au domaine de sa responsabilité professionnelle ; en classe, les choix se font en temps réel, il est impossible d'attendre, de (re-)bâtir une expérimentation pour tester une autres solution, nos actes sont irréversibles. Ainsi, l'influence des recherches théoriques ne peut être qu'indirecte.

Cet article ne cherche pas à définir, à décrire avec précision les contenus des savoirs de la pratique, mais bien plutôt à réfléchir d'abord sur leurs modes d'apparition et sur leurs caractéristiques épistémologiques, pour ébaucher ensuite des principes de formation à ces savoirs.

Une telle approche me semble devoir être logiquement première : de toutes les activités sociales, l'éducation scolaire est celle qui s'adresse le plus à l'intelligence de l'homme, celle qui a (par définition !) le plus confiance en ses capacités à se dépasser. Elle est également la plus désintéressée, tout enseignant digne de ce nom n'as-

pirant qu'à une seule chose, devenir finalement inutile à ses élèves... La formation des maîtres et les savoirs professionnels qui y sont produits portent la marque de cette originalité.

NATURE DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

Bien souvent, l'inertie du corps enseignant est décriée : c'est que notre pratique est *ancrée* par des savoirs professionnels auxquels nous tenons, qui sont nôtres. Néanmoins, et à une échelle temporelle un peu plus grande, les mentalités changent, et notre Faire aussi. Devant l'importance de la tâche et l'irréversibilité des situations que je mentionnais plus haut, il est crucial de se laisser le temps de la réflexion. Si l'écolier a le droit de gâcher l'ouvrage (toute erreur reconnue étant formatrice), l'apprenti et *a fortiori* le « maître » ne doivent pas se tromper.

Se dégage de la sorte l'une des premières caractéristiques que nous recherchons, commune à tous les professionnels : alors que le théoricien cherche à décrire des régularités objectives, généralisables, sur l'axe du *Pourquoi?*, le praticien lui se soucie au premier chef de l'utilisable, du « convenable », sur l'axe du *Comment?*

De plus, et c'est là un trait distinctif propre, cette fois-ci, au métier d'enseignant, les savoirs de la pratique sont *doublement subjectifs*. Si le chercheur en Sciences de l'éducation s'intéresse à un *objet d'étude*, la relation éducative me semble être par essence le lieu privilégié de la rencontre de deux *sujets*, le Maître et l'Élève. On passe brusquement du statistiquement probable au singulièrement actualisé.

« L'homme ne se définit pas par une nature, mais par un élan formatif à travers lequel il se fait être » (Fabre, *Bachelard éducateur*, PUF, 1995). Le pédagogue cherche à faire progresser, à amener à son maximum chacun des individus qui lui sont confiés ; leur avenir n'est pas strictement prédictible à travers la catégorie socio-professionnelle dont ils sont issus, à travers leur structure familiale ou le stade piagétien atteint à un âge donné ; il n'y a pas de cause perdue d'avance, mais plutôt des défis que notre déontologie nous impose de relever.

95

Les savoirs de la pratique se trouvent donc être, à un extrême, tout à fait concrets, de l'ordre du tour de main, et, d'un autre côté, tout à fait idéologiques (ou éthiques si la connotation du terme précédent s'avère gênante).

Peut-on dans ce cas parler encore de savoirs, s'il est impossible à chaque fois de les disjoindre du praticien qui les a élaborés, adoptés ? Ils ne sont pas le fruit d'une transmission, mais d'une appropriation et d'une production ; ils sont liés à l'acteur professionnel, mais aussi à sa *personne*. La formation au métier d'enseignant prendra non pas l'aspect d'un transfert de connaissances décontextualisées, mais celui d'une ré-interprétation d'un discours pédagogique, propre à chacun des formés.

Il n'est par conséquent guère surprenant de s'apercevoir que chaque enseignant s'arroge le droit de modifier, d'aménager, voire de détourner ce qui a été scientifiquement établi, pour se constituer progressivement un répertoire de gestes professionnels qui résultent d'influences multiples, aucune n'épuisant à elle seule la complexité du sujet-apprenant (sans parler de celle du groupe-classe dans son ensemble).

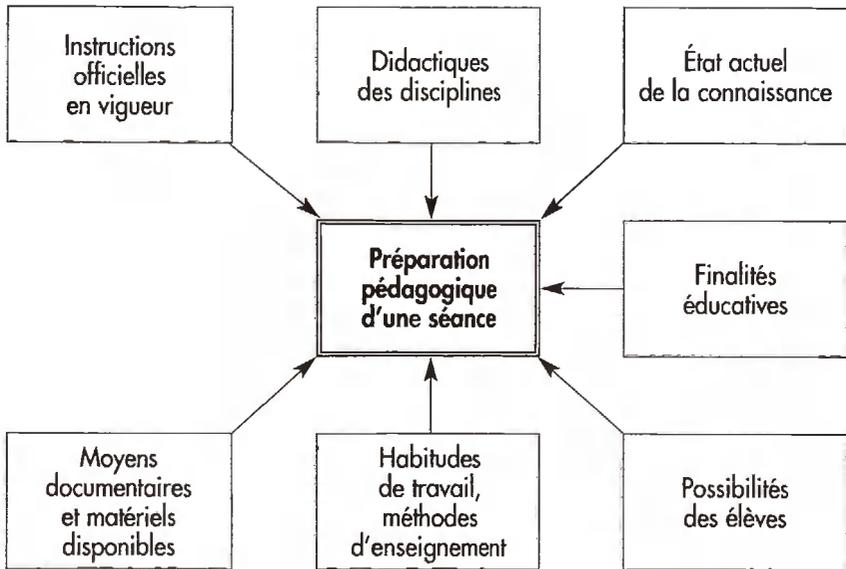
L'exhaustivité à laquelle tend l'approche scientifique, à travers la neutralisation de certaines variables, cède la place à un sentiment d'incomplétude en situation de pratique réelle. L'enseignant n'est pas un scientifique mais un décideur, et j'irai même plus loin, un « décideur flou », qui constamment parie, sur le probable ou sur le moins probable. S'instaure alors dans la classe un *jeu* pédagogique, signe de la liberté des acteurs du processus d'apprentissage. Et les élèves ne sont pas dupes ; ils sont plutôt complices des tentatives du maître pour peser sur la situation, pour forcer la décision ; ils deviennent partie prenante d'une communauté éducative, ils savent qu'ils sont là pour construire à leur tour des savoirs déjà maîtrisés par d'autres, que le maître représente (voir Weisser, *Pour une pédagogie de l'ouverture*, PUF, 1997).

De ce point de vue, l'école n'est ni une usine, ni un club sportif ; sa tâche n'est pas d'être plus rentable qu'une autre, d'être meilleure que ses voisines, de vaincre ses semblables. Mais à l'inverse, de se consacrer à chacun de ses élèves en respectant ses différences, pour l'aider à se dépasser sans cesse. Ainsi, la profession d'enseignant ne réclame pas les mêmes méthodes de formation et de management que les ouvriers ou les cadres, les connaissances mises en œuvre ne répondant pas aux mêmes buts.

96

On quitte le côté positiviste de la recette, de la ficelle, pour aller vers une approche non déterministe, à base d'interactions maître-élève à chaque fois renégociées dans la relation didactique. Les savoirs de la pratique doivent garder de ce fait une grande flexibilité, sous l'égide d'une sorte de « méta-savoir » qui dirait que l'apprentissage passe par la discussion, la confrontation bref, par des échanges de messages signifiants, qui donnent un sens aux connaissances produites. Ce débat, cette tractation visent à concilier d'une part ce qui est socialement reconnu et d'autre part ce qui est psychologiquement possible ici et maintenant.

La mise en œuvre de ces savoirs s'effectue à travers les deux gestes professionnels essentiels que sont la préparation pédagogique et la conduite de la classe. Ces deux formes successives du travail de l'enseignant figurent les lieux où se nouent les apports de la recherche théorique et de la formation. Elles se traduisent en un *savoir-organiser/planifier/prévoir et en un savoir-agir-et-faire-agir, savoir-réagir*.

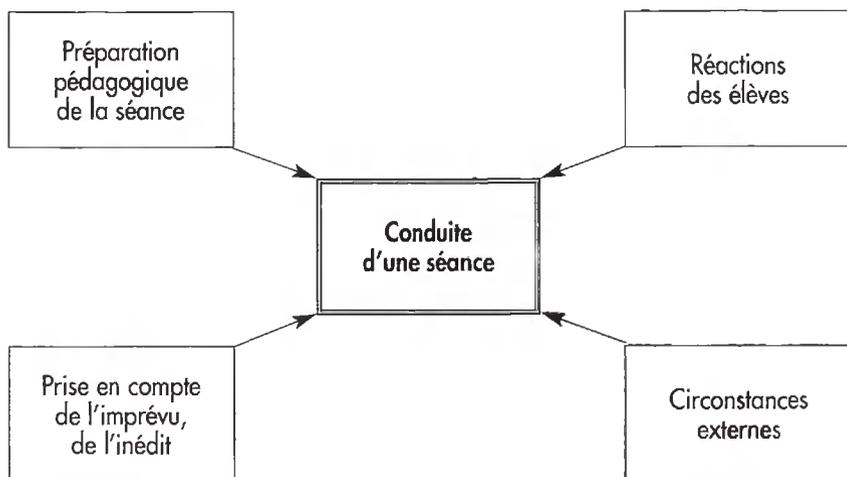


Le premier temps est celui de la préparation (voir tableau ci-dessus). En France, les Instructions officielles, malgré leurs éventuelles imperfections (on a parlé de surcharge des programmes (1), d'incohérences terminologiques), offrent toujours à l'enseignant suffisamment de marge de manœuvre pour qu'il puisse exprimer dans leur cadre sa liberté et sa responsabilité de pédagogue. Les didactiques spécifiques à chacune des disciplines nous proposent des canevas généraux, des scénarios types pour nos séquences (depuis les travaux de Brousseau sur la situation-problème, ceux de Giordan sur les représentations initiales, ceux de Doise et Mugny sur le conflit socio-cognitif, ou encore ceux de Barth sur l'apprentissage des concepts, pour n'en citer que quelques-uns parmi les plus féconds), compte tenu de l'évolution des connaissances scientifiques des différents domaines, compte tenu aussi de l'histoire de l'évolution de la pensée.

Ces trois facteurs (I.O., didactiques, connaissances académiques) figurent les influences les plus lointaines qui s'exercent sur le praticien ; elles garantissent en même temps la cohésion de l'Éducation nationale. À l'intérieur de cet espace pédagogique, chacun d'entre nous tente de concilier ses objectifs d'acquisition avec la réalité à laquelle il est confronté : moyens disponibles, possibilités de chaque élève. Cette négociation nous conduit à préférer tel ou tel mode de fonctionnement, telle ou

1 - Critique à relativiser si on considère par exemple les programmes en vigueur en Allemagne, qui permettent à certains élèves d'« échapper » peu ou prou à tout enseignement complet de l'histoire de leur pays pendant leur scolarité.

telle méthode de travail, en fonction des finalités que nous conférons à l'éducation ; ainsi, va-t-on opter plutôt pour l'axe Enseigner, ou Former, ou Apprendre (voir Hous-saye, *Le triangle pédagogique*, Peter Lang, 1988).



Le second temps est celui de l'action (voir schéma ci-dessus), et de son évaluation. Alors que tout à l'heure les élèves n'étaient présents qu'en temps que facteur, ils interviennent maintenant en qualité d'acteurs, même dans l'enseignement traditionnel le plus caricatural (2). L'enseignant s'appuie sur sa fiche de préparation pour conduire sa séance. Il s'aperçoit d'ailleurs que plus il a apporté de soin à sa préparation la veille au soir, moins il a besoin d'elle au moment d'interpréter sa partition. Mais il serait hasardeux de filer la métaphore musicale : la classe ne réagit pas comme des spectateurs, elle est inmanquablement active (quand le mode de fonctionnement ne le prévoit pas, les élèves sont actifs sur d'autres registres...).

Aussi, le praticien quand il dispose d'un canevas cohérent, est à même d'accueillir l'imprévu (statut de l'erreur ; remédiation en fonction d'une typologie de l'erreur), l'inédit (statut de l'invention : maintenir le cap contre vents et marées, ou bien creuser une idée originale?). Il réagit à de multiples sollicitations dans des temps très courts, ce qui ne l'empêche pas de prendre ses décisions en connaissance de cause grâce à ces grilles de lecture de la situation que sont la préparation pédagogique et, par-delà, ses options idéologiques personnelles.

2 - Il serait bon parfois de le redéfinir : asseoir les élèves par groupes de six (dos au tableau...) ne suffit pas à être un enseignant « École Nouvelle ».

FORMATION DES / AUX SAVOIRS DE LA PRATIQUE

L'acquisition de savoirs pratiques toujours plus appropriés mène à l'*expertise professionnelle*. Mais elle peut à mon avis être de deux types, en ce qu'elle concerne :

- soit celui qui a poussé le plus loin possible l'automatisation de son Faire, ce qui lui permet des réactions *immédiates* face à une situation donnée; le processus de prise de décision relève dans ce cas d'un des premiers niveaux taxonomiques, du type relation bijective stimulus-réponse;
- soit celui qui à chaque inflexion de la relation didactique causée par l'un des facteurs du tableau précédent garde ouvert le champ du possible, ce qui lui permet des réactions *variées*; ses choix s'inscrivent alors dans les niveaux taxonomiques supérieurs, tels l'évaluation et la modélisation des situations, la projection dans le futur.

Une grille d'observation, visant à favoriser la prise de conscience de leur façon de fonctionner chez les praticiens eux-mêmes, pourrait s'appuyer sur les oppositions significatives suivantes :

- règles implicites / règles explicites;
- négociées par rapport de force / négociées par débat;
- in-su / su (par l'enseignant lui-même);
- non-dit / dit (aux élèves).

On obtiendrait de la sorte une description satisfaisante du contrat didactique en vigueur dans une classe, concrétisation des savoirs auxquels chacun d'entre nous fait appel de préférence.

Car la formation *aux savoirs* de la pratique s'accompagne obligatoirement de la formation *des savoirs* de la pratique; en d'autres termes, seule la prise de conscience par le praticien de ce qu'il fait effectivement autorise une évolution des habiletés (plutôt que des habitudes) professionnelles. Comment mettre en évidence ces modes de fonctionnement qui le plus souvent passent inaperçus? De deux façons selon moi.

99

La première solution consiste en l'analyse des « situations critiques », des crises plus ou moins profondes que traverse un groupe-classe au cours d'une année scolaire. En effet, ce n'est souvent qu'en cas de difficulté, voire d'échec que le contrat didactique perd son aspect coutumier, « transparent » et se montre au grand jour à travers ses insuffisances. Survient ainsi un moment non pas de remords, mais de formation possible, qui vise à dépasser le problème rencontré en faisant évoluer sa pratique, en *apprenant d'elle*. Ce qui implique que le praticien ait toujours présente à l'esprit cette idée que ce qui fonctionne en une situation donnée peut être remis en cause ailleurs : préférer la variété des réponses, même teintées d'hésitation, à l'automatisation à tout crin (cf. plus haut).

La deuxième voie de formation réside dans la confrontation des pratiques : là comme en linguistique, c'est de la *différence* que naît le sens! Que de richesses perdues

quand un enseignant quitte ses fonctions sans avoir pu partager ses découvertes, ses doutes aussi. En dehors de toute approche évaluatrice, classificatrice, il serait bon que chaque maître dispose d'un crédit d'heures pour entrer (avec son assentiment...) dans la classe d'un collègue. Combien de nos comportements, qui nous semblent naturels parce que ce sont les seuls que nous connaissons, seraient ainsi radicalement remis en question par l'évidence soudaine d'autres façons de faire toutes aussi légitimes, efficaces, « naturelles ».

La comparaison des pratiques entre confrères pourrait également s'opérer par le biais de l'écriture, de la schématisation, etc., d'une part pour arriver à se distancier davantage de sa pratique par la médiation des signes, ce qui donnerait aux échanges une allure moins passionnelle, d'autre part pour aboutir à une mise en forme plus structurée, voire à un début de théorisation.

Chacun d'entre nous lit le réel (ici, une pratique pédagogique) à sa manière et, sur un même support observé, les avis des praticiens divergent souvent : loin d'ériger ces dissensions en problème, choisissons d'y voir la richesse d'un métier qui ne bannit pas le dialogue au profit des « recettes qui marchent ». D'où la difficulté d'établir une science de l'éducation (on comparera avec intérêt la terminologie française à celles adoptées en Allemagne, en Italie, en Espagne ou dans les pays anglo-saxons), d'où aussi la reconnaissance de la *responsabilité* de chaque enseignant.

La relation de tutelle me paraît à cet égard riche d'enseignements. Il s'agit de cette période de la formation initiale en IUFM durant laquelle les étudiants professeurs des écoles sont placés dans une classe de stage conduite par un maître formateur. La relation formateur-formé est bien entendu asymétrique, principalement quand elle s'accompagne d'une évaluation formelle. La différence d'expérience, la différence de statut existent également. Mais pourquoi ne pas imaginer que ces quelques semaines font également évoluer la pratique de l'enseignant titulaire ?

N'est-ce pas un acte important d'auto-formation que de s'exposer au regard d'autrui avec pour mission ensuite de *justifier* ses choix pédagogiques, c'est-à-dire de parvenir tout d'abord à les exposer clairement, puis à les argumenter face à des futurs collègues qui ont parfois des (pré-)représentations floues de la profession ou, au contraire, des opinions bien arrêtées qu'ils n'ont pas encore eu l'occasion d'évaluer sur le terrain ?

L'étape suivante, elle aussi lourde de signification, est celle où le stagiaire s'essaie à faire classe, renvoyant alors sa propre interprétation de ce qu'il a jugé bon de retenir des conseils prodigués, renvoyant aussi les insuffisances de ces conseils, image dans laquelle le maître formateur s'auto-évalue pour relancer son action.

On voit à travers cette description que ce moment précis de la formation ne se résume pas en l'imposition d'un modèle qui serait parfait et indiscutable, mais en un

ajustement de chacun aux possibilités et aux choix éducatifs de l'autre. Les savoirs de la pratique ne sont ni objectifs, ni universels, ni même univoques ; c'est dans le regard d'autrui conçu non comme juge mais comme égal qui apporte sa propre lecture et qui la « met en jeu », qui nous donne à réfléchir, c'est dans le regard d'autrui donc qu'ils accèdent à un certain degré d'intersubjectivité et par là de cohérence, deux des principaux critères épistémologiques à retenir selon moi.

CONCLUSION

Pour une épistémologie herméneutique

La découverte du sens de nos actes pédagogiques, et l'attribution d'un sens nouveau à des comportements récurrents, se prolongent par la pratique future, en constituent pour ainsi dire le socle. Le Dit construit *a posteriori* n'équivaut pas au Fait qu'il prétend reprendre ; il exerce cependant une influence réelle et formatrice sur des décisions à venir, en ce qu'il est un facteur de mise en cohérence.

Les savoirs de la pratique ne surgissent qu'après-coup, à la relecture de nos actes professionnels, et relèvent par conséquent d'une épistémologie herméneutique, d'une épistémologie de la mise en perspective sémiotique de décisions passées. Les sciences humaines, par opposition aux sciences de la nature, étudient des phénomènes culturels, c'est-à-dire qui ont une certaine valeur pour nous (Rickert, *Science de la culture et science de la nature*, Gallimard, 1997, texte de 1926). Ce qui signifie qu'elles ne peuvent que s'établir après coup, sur la base de comportements observés puis théorisés. Leur tâche est alors de comprendre ces phénomènes en en proposant une interprétation. Les critères de recevabilité ne sont plus dès lors l'existence de lois objectives qui s'appliquent au cas général (répartitions statistiques, distributions gaussiennes), mais plus humblement la cohérence interne, et l'intersubjectivité atteinte grâce au caractère public du discours du chercheur (voir Weisser, « Non pas prouver, mais donner à réfléchir : plaider pour une épistémologie herméneutique », in *L'Année de la Recherche en Sciences de L'Éducation*, PUF, 1998). Il n'est pas question pour ces savoirs d'atteindre une quelconque vérité qui préexisterait dans les faits et dont il suffirait de trouver les explications causales ; mais, modestement, d'attribuer une signification aux actes perçus. « Savoir consiste donc à rapporter du langage à du langage. À restituer la grande plaine uniforme des mots et des choses. À tout faire parler. C'est-à-dire à faire naître au-dessus de toutes les marques le discours second du commentaire. Le propre du savoir n'est ni de voir, ni de démontrer, mais d'interpréter. » C'est ainsi que Michel Foucault (*Les mots et les choses*, Gallimard, 1966, p. 55) décrit l'épistémè du XVI^e siècle ; il me semble que cette approche reste valable pour les sciences humaines de la fin du XX^e siècle, avec les outils de notre époque.

Le discours ainsi construit n'a pas vocation à être *appliqué*, puisque la classe ne fonctionne pas sur le mode du « continu homogène », mais du « discret hétérogène » (Rickert, *op cit.*) : à chaque enseignant de réfléchir (re-fléchir ?...) pour adapter son Faire à la personne qu'il a en face de lui. Dans le cas contraire, si on s'en tient au mode de fonctionnement technologique influencé par les sciences de la nature, la scission entre théorie et pratique ne pourra que perdurer (3).

Paraphrasant Sartre (*L'existentialisme est un humanisme*, Gallimard, 1996), je dirais pour conclure que le praticien existe d'abord, surgit dans le monde, et se définit après. Il est d'abord projet : choisir d'être et de faire ceci ou cela, c'est affirmer en même temps la valeur de ce que nous choisissons. Dans le domaine de la pratique pédagogique aussi, l'Existence précède l'Essence...

3 - La prise en compte de régularités statistiques en sociologie, en psychologie, etc., reste cependant tout à fait pertinente à mon avis dès que l'on dépasse le niveau *micro* de l'élève et du groupe classe, et que l'on s'intéresse au niveau *méso* de l'établissement ou au niveau *macro* d'une région ou d'un pays.