

NOTES CRITIQUES

BARBIER Jean-Marie (dir.) (1996). – *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, 305 p.

Issu d'une table ronde organisée lors d'une Biennale de l'éducation, cet ouvrage dirigé par Jean-Marie Barbier port du constat que la vieille opposition entre théorie et pratique est en train d'évoluer aux trois niveaux de l'action professionnelle, de la formation et de la recherche. Le travail et plus particulièrement le travail de production de biens et services, se « mentalise », avec l'augmentation plus forte des tâches de préparation, de conduite et de gestion, par rapport aux tâches de réalisation et avec l'intellectualisation du travail ouvrier. Au niveau de la formation, les frontières se brouillent avec l'action, à cause du développement des formations intégrées au travail et des formations en alternance. Enfin au niveau de la recherche, les travaux apparaissent plus transdisciplinaires, essayant d'articuler différents niveaux du réel et différents types de recherche, de la recherche fondamentale à la recherche appliquée et à la recherche développement. On essaie plus souvent de formaliser les savoirs d'action, les rapprochant ainsi des savoirs théoriques, tandis que ces derniers, en se donnant de nouveaux objets, se rapprochent de l'action et de son intelligibilité. Bref, entre théorie et pratique, les fortes distinctions antérieures se déplacent et même parfois s'effacent.

Pour traiter de ces évolutions, Jean-Marie Barbier a fait appel aux spécialistes des disciplines et des activités les plus susceptibles d'avoir été touchées. On peut distinguer trois groupes. Il y a d'abord ceux qui, dans des branches universitaires très fortement liées à un champ professionnel, traitent du débat théorie-pratique, qui y est ancien et toujours central, tant dans la pratique professionnelle que dans la formation universitaire. Ainsi A. Bernadou présente la médecine, M. Berry, la gestion, B. Colasse, la comptabilité, J.-J. Gagnepain et J.-C. André, l'ingénierie et G. Mialaret, l'éducation.

On peut constituer un deuxième groupe avec ceux qui abordent la distinction entre savoirs théoriques et pratiques de manière surtout conceptuelle. B. Latour refuse avec brio une telle distinction, qui donne pourtant son titre à l'ouvrage. À ses yeux, la théorie n'est que l'inscription, fortement arrangée et épurée, d'une pratique scienti-

fique qui était loin d'être essentiellement théorique. J.-B. Grise distingue d'un point de vue logico-discursif, deux types de modélisation. Les modèles déictiques s'appuient toujours sur des situations concrètes, utilisent des notions plutôt que des concepts explicités et doivent toujours être interprétés. Au contraire, les modèles universels sont autonomes en ce qu'ils reposent sur des axiomes et des concepts explicités dans le texte, et donc indépendants du contexte. En fait, ces modélisations et tous les couples d'oppositions qui vont avec, sont pour l'auteur plus complémentaires qu'antagonistes. G. de Terssac propose de penser les relations entre le travail et les savoirs grâce à la notion de compétence, dont il montre la place en fonction de l'évolution de la notion de qualification. G. Vergnaud ajoute d'un point de vue cognitiviste la notion de schème à celle de compétence pour rendre compte des relations entre théorie et pratique.

Un troisième groupe est constitué par ceux qui centrent leur contribution sur la manière dont la dualité entre savoirs théoriques et savoirs d'action est traitée dans le domaine particulier des formations. Ainsi O. Galatanu détaille les différents types de traitement que subissent les savoirs dans la communication didactique. F. Tochon déconstruit, à partir de trois cas rencontrés en formation professionnelle, les apories des modèles de formation et propose des moyens conceptuels, notamment le concept de savoir focal, pour dépasser la division entre savoir théorique et savoir d'action. Schön présente brièvement ses thèses, maintenant relativement bien connues en France, et qui, en donnant une place centrale à la réflexion en action dans la pratique professionnelle, ont contribué à fortement revaloriser les praticiens par rapport aux universitaires et chercheurs que privilégiait la tradition positiviste et applicationniste des universités professionnelles américaines. B. Decomps et G. Malglaive plaident pour une nouvelle conception de l'université dite professionnelle; elle serait marquée par la prépondérance des savoirs pratiques, des stages et de divers types de tutorat. J.-C. Lehman demande à ce qu'une large place soit faite, dans la formation des ingénieurs, à un corpus de sciences de l'action encore à construire de manière cohérente, même si ses éléments existent déjà dans plusieurs disciplines de sciences humaines.

156

Le regroupement précédent des contributions est certes utile pour une présentation synthétique, mais très contestable. J.-M. Barbier a préféré l'ordre alphabétique. Choisir ainsi l'ordre le plus arbitraire, est-ce le signe d'une impuissance bien compréhensible à conceptualiser la variété de positions et à trouver un ordre qui puisse se justifier? Est-ce au contraire le signe d'un souci de laisser au lecteur la plus grande liberté en évitant de l'enfermer dans un schéma interprétatif déjà construit? La deuxième hypothèse nous semble être la bonne car l'auteur de la préface dispose d'un point de vue d'ensemble, mais il ne l'impose pas. Cela se voit lorsqu'il dégage des contributions quatre points de convergence : la force persistante du paradigme théorie pratique, la volonté fréquente de relativiser le statut des savoirs théoriques, la multiplication des tentatives pour explorer la production des savoirs à partir des pratiques et enfin l'apparition de plusieurs outils conceptuels permettant de com-

prendre les relations entre l'agir et le connaître. Cela se voit encore lorsqu'il propose une taxinomie argumentée des savoirs qui nous semble, avec quelques autres ici avancées, contribuer à mettre de la clarté dans un domaine certes très riche, mais aussi devenu si polysémique qu'il en paraissait parfois confus. Ce n'est pas le moindre mérite de cet ouvrage que d'avoir avancé sur ce chemin-là.

Raymond BOURDONCLE
Université de Lille 3

GAUTHIER Clermont (éd.), avec DESBIENS J.-F., MALO A., MARTINEAU S., SIMARD D. (1997). – *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Les Presses de l'Université Laval, 352 pages.

L'objectif principal du livre de Clermont Gauthier et de son équipe, *Pour une théorie de la pédagogie*, c'est d'établir ce qu'on appelle dans le vocabulaire nord-américain et canadien une « base de connaissances » pour l'enseignement (*knowledge base*). On ne saurait trop suggérer au lecteur français de se familiariser avec cette entreprise, qui, sans ratiocinations excessives, tente de rassembler et d'exposer les savoirs, les compartements, les attitudes, les habiletés, etc., que les enseignants mobilisent explicitement et implicitement dans les situations qu'ils affrontent lorsqu'ils sont en classe, face à leurs élèves.

Cette « base de connaissances pédagogiques » (p. 8) pourrait décrire, au fond, les ressorts mentaux de l'activité enseignante, et, du même coup, elle engagerait peut-être une amélioration de cette activité, et sûrement une rationalisation de la formation qui y prépare, suivant une volonté d'innovation apparue dès les années 1950-1960. C. Gauthier écarte néanmoins deux manières de se rendre aveugle à la réalité du « métier ». D'une part le scientisme, qui en fait une application de principes généraux, d'autre part un scepticisme qui le réduit à des intuitions jamais accessibles au moindre concept. L'un est trop simple, l'autre trop compliqué. Reste une troisième voie, qui assimile les actes d'enseignement à une délibération de type jurisprudentiel, c'est-à-dire à une interprétation qui retrouve des lois ou des règles derrière les cas ou les singularités offertes par les problèmes à résoudre dans le quotidien. Au passage, cette option récuse la vision du praticien réflexif, de D. Schön qui, selon C. Gauthier, surévalue les savoirs d'expérience et néglige les savoirs théoriques éventuellement acquis par la formation.

Dans un premier temps (la présentation et les deux premiers chapitres), le livre démontre la nécessité de la base de connaissances. D'une part, il la situe dans l'évolution des recherches, notamment aux États-Unis, par rapport aux courants de professionnalisation. D'autre part, il pointe, pour les surmonter, quelques difficultés afférentes : politiques, quand il s'agit de fixer des orientations et des programmes, et surtout épistémologiques, car il faut choisir un modèle d'investigation de l'enseignement.

Dans ce cadre, l'apport le plus immédiatement visible du livre (les chapitres 3, 4 et 5) c'est ce modèle, applicable à toute classe ordinaire, et dont C. Gauthier dit qu'il est « éclectique » (p. 125) parce qu'il intègre ses prédécesseurs et permet de ce fait une vaste synthèse des résultats acquis par la recherche, travaux quantitatifs, revues narratives, etc.

L'examen des modèles existants est d'autant plus intéressant qu'il est assorti d'un bilan critique serré. L'auteur retient trois variantes majeures. D'abord la plus ancienne, l'approche « processus-produit », centrée sur un critère d'efficacité, et qui évalue le comportement du maître en fonction des performances des élèves ; ensuite l'approche interactionniste ou « subjectiviste » (p. 116), notamment ethnométhodologique, qui réfère le comportement du maître aux significations qu'il peut prendre pour lui et pour les élèves dans leurs rapports réciproques ; enfin la plus récente, l'approche cognitiviste, qui cherche à expliquer les comportements du maître et des élèves par les systèmes de représentations, d'idées ou de croyances qui sont à l'origine de leurs décisions et de leurs stratégies.

Le « modèle éclectique » que C. Gauthier dégage de la complémentarité des précédents articule alors les divers éléments de la pratique pédagogique et de son contexte. Un premier volet en définit les deux fonctions de base : *la gestion de la matière* et *la gestion de la classe* (concepts notamment inspirés de W. Doyle, « Classroom Organization and Management », in M.C. Wittrock (dir.) *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan, 1986). Le second volet est celui des finalités (finalités personnelles, institutionnelles ou sociétales). Et le troisième volet comprend les actes d'enseignement proprement dits, soutenus par des énoncés spécifiques : énoncés « préactifs » ou d'anticipation de l'action, énoncés « interactifs » qui accompagnent le déroulement de l'action, énoncés « postactifs » qui permettent un retour sur l'action (p. 127 et tableau p. 139).

158

La lecture que permet cette grille à partir des 42 synthèses préexistantes recense et classe l'ensemble des énoncés relatifs à la pratique pédagogique. Sur 1 081 énoncés identifiables, 600 soit 55,50 % sont consacrés à la gestion de la matière, et 481 soit 44,50 % à la gestion de la classe. Voici donc toute une richesse de schémas d'action et de pensée, qui plongent profondément, répétons-le, dans le monde banal de l'école.

Sur la gestion de la matière, on découvrira des énoncés portant sur la planification des buts, des contenus ou des évaluations, sur les interactions et les questions, sur la quantité d'instruction dispensée (exemple, l'amélioration des résultats des élèves est liée au temps d'apprentissage, qui dépend lui-même des priorités décrétées par l'enseignant). Dira-t-on assez l'intérêt de tels constats basiques pour la recherche ?

Sur la gestion de la classe, le livre donne des indications du même type : planification, interactions, etc. En particulier, les procédures disciplinaires, peu étudiées au

total, commencent d'apparaître à travers quelques données quantitatives (exemple, la moyenne horaire des interventions sur le comportement des élèves), et qualitatives (exemple, l'importance de la capacité de l'enseignant à anticiper les conduites perturbatrices).

De cette recension les auteurs tirent une série de conséquences dont certaines paraissent très éclairantes, comme celle qui souligne les liens noués entre les deux fonctions citées à l'instant ou à partir d'elles. On sait désormais que la gestion de la classe détermine directement et fortement l'apprentissage des élèves. Une explication de départ serait que, pour maximiser le temps d'engagement du groupe dans les activités, l'enseignant doit instaurer un ordre grâce auquel il peut solliciter les élèves à proportion de leur plus ou moins grand effort spontané d'investissement et de participation.

De manière générale, l'action d'enseigner se pense ainsi comme « l'organisation et le maintien de l'ordre en vue de favoriser les apprentissages » (p. 135). Et sans doute une définition liminaire de la pratique pédagogique doit-elle retenir avant tout cette coexistence, cette imbrication des fonctions de contrôle et des fonctions d'instruction. Or, si une telle hypothèse conforte les praticiens soucieux des dynamiques de sociabilité dans la classe (pédagogies coopératives au premier chef), il y a plusieurs manières de la reléguer voire de l'ignorer. L'une de ces manières, que signale C. Gauthier en note (p. 125) est propre aux théorisations en forme de triangle (« didactique » ou « pédagogique »), car elles oublient que l'enseignant s'adresse non pas à un seul élève ou à un seul esprit, mais à une collectivité réunie dans des conditions très précises. L'autre manière, qu'il faut rappeler ici et qui est plus prégnante en France, c'est le discours de l'anti-pédagogie qui, ne voulant considérer dans l'élève qu'une intelligence abstraite, et ne voulant désigner dans le maître qu'une incarnation du savoir universel, refuse d'envisager les fondements sociaux et culturels, les conditions institutionnelles et matérielles, sans lesquels le processus d'enseignement n'est jamais efficace, voire seulement possible.

Partant de là, le livre s'achève par une théorie de la pédagogie (chapitres 3 et 6), c'est-à-dire une représentation scientifique de l'activité d'enseignement selon ses modalités habituelles. L'idée d'une telle science appartient depuis longtemps à des auteurs comme N.L. Gage (*The Scientific Basis of the Art of Teaching*, New York, Teachers College Press, 1978). Par contre les recherches francophones en sont souvent éloignées, manquant à l'évidence de bases empiriques, par goût de la spéculation comme le rappelle C. Gauthier. Celui-ci n'a donc pas de scrupules à construire l'objet qu'il dénomme « pédagogie » sur le terrain exclusif des activités et des comportements des enseignants en présence d'un groupe dans le contexte scolaire; et il n'hésite pas, ce faisant, à circonvenir le débat fastidieux sur les rapports, les différences ou les conflits entre l'action et la réflexion, entre la pratique éducative et les théories de l'éducation, etc. (ce qui bien sûr ne le prive pas d'interroger les divers types de savoirs que l'activité d'enseignement convoque ou engendre).

Cela dit, il faut noter que l'approche de C. Gauthier se caractérise par une centration essentielle sur le maître. Chose bien compréhensible et naturelle dans l'idée d'intervenir sur la formation, idée qui du reste rencontre des travaux plus anciens sur l'enseignement explicite et sur les conditions de l'efficacité. C. Gauthier mentionne qu'il cherche des « variables individuelles » (p. 204) ; et sa définition de la base de connaissances pour l'enseignement admet à son tour des critères de qualité et d'excellence qui différencient les enseignants, du point de vue de leur savoir et de leur expérience.

Encore doit-on préciser que la centration sur l'enseignant que ce livre revendique n'est pas celle de l'approche processus-produit, ni même celle du cognitivisme (quoique l'élève soit relativement pris en compte dans ces deux cas), mais plutôt celle des approches interactionnistes. C. Gauthier pose fermement que l'enseignement est un « métier interactif » (p. 205) et, de façon tout aussi significative, chacune des deux fonctions pédagogiques qu'il identifie, la gestion de la matière et gestion de la classe, comporte une essentielle sous-catégorie intitulée « gestion en cours d'interaction avec les élèves ». Comme y insiste la fin du livre, nous sommes devant un enseignant qui déploie une forme spéciale d'interaction dans la transmission du savoir, une forme argumentative en l'occurrence. Autre avatar de l'« acteur rationnel » (p. 243).

Cette problématique laisse pourtant certaines questions en suspend, qu'on nous permettra ici de poser, sans nier le grand intérêt des données relatives à l'enseignant, ses connaissances, ses compétences, ses habiletés cognitives, pratiques, etc.

- Première question. Il est surprenant au bout du compte que l'attention portée à la pratique effective, au métier concret, à la classe réelle, ne puisse davantage pénétrer l'univers des routines de travail et de conduite imposées aux élèves, tout ce qui fait la longueur des semaines, des mois et des années, le cours de la vie presque immobile dans les institutions scolaires. Ceci dit non pas seulement pour faire allusion aux tâches effectuées par les enfants, telles que les observent les didacticiens (comme G. Vergnaud), voire les sociologues (comme Ph. Perrenoud), inspirés par la psychologie du travail ; mais aussi et surtout pour rappeler l'objet – absent – d'une histoire sociale et culturelle des *disciplines* et plus encore des exercices scolaires (comme l'élabore, avec d'autres, l'équipe du Département « Mémoire de l'éducation » de l'INRP).
- Seconde question. Si l'activité d'enseignement produit et reproduit en aval l'appliqué scolaire et l'inlassable routine des exercices, elle est aussi déterminée en amont par un bloc de normes historiques qui lui donnent forme et contenu. En fait, la démarche adoptée par C. Gauthier vise les principes d'une hiérarchie de réussite dans la profession, elle permet de saisir l'écart entre deux types d'enseignants, le bon et le moins bon, l'expert et le novice. Mais de telles différences relèvent d'une zone d'intervention et de responsabilité très précisément définie et limitée : limitée

d'un côté par les tâches que réclame l'environnement éducatif, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, limitée d'un autre côté par les prescriptions sociales et culturelles en vigueur dans les institutions éducatives. Songeons par exemple aux mésaventures des maîtres, souvent débutants, qui heurtent l'attente parentale en supprimant tel ou tel support convenu, comme le sacro-saint manuel de lecture au Cours Préparatoire. Il est vrai, on l'a vu, que le modèle de C. Gauthier intègre, quoiqu'en vitesse et presque subrepticement, les « finalités » (p. 127). Mais la question des normes et celle des fins sont différentes ; la première déborde largement la seconde, ne serait-ce que parce que l'adaptation aux normes et l'intégration des fins ne posent pas aux sujets les mêmes problèmes, n'exigent pas d'eux les mêmes démarches ni les mêmes ressources.

Un système de pédagogie est certes mis en œuvre par des enseignants porteurs de compétences plus ou moins fortes, d'habiletés plus ou moins cultivées, d'expériences plus ou moins réfléchies, mais il est évident, en tout cas pour l'historien, qu'on peut atteindre l'essence du premier en faisant totalement abstraction des secondes. L'inverse n'est pas vrai. (Dans le même ordre d'idées, nombre d'enseignants ont pu exercer leur profession sans préparation aucune, avec leurs seuls souvenirs d'élève pour assumer des cadres normatifs parfaitement créateurs du temps, de l'espace et des comportements scolaires).

La prise en compte des normes serait par ailleurs l'occasion d'une critique de la référence historique de C. Gauthier à Jean-Baptiste de La Salle comme fondateur de la pédagogie, soit l'ensemble des règles sur lesquelles s'édifie la pratique moderne de l'enseignement.

D'abord, contrairement à une idée assez répandue, les formes durables de la vie et du travail scolaires qui vont être codifiées dans les premiers discours « pédagogiques » viennent non pas du XVII^e siècle et des frères des écoles chrétiennes, mais des jésuites et de la transformation des collèges entre les XV^e et XVII^e siècles, ce qui est un processus séculaire et certainement pas événementiel – on peut vérifier ce point en consultant D. Julia, « Églises, société, éducation à l'époque moderne. La transformation des collèges du XVI^e au XVII^e siècle », in *Pédagogie chrétienne, pédagogues chrétiens*, Actes du colloque d'Angers, 28, 29, 30 septembre 1995, Editions Don Bosco, 1996.

En plus, il n'est pas sûr que cette pédagogie ait institué les normes actuelles, qui émergent probablement après la Révolution et souvent en combattant l'école chrétienne. La pédagogie moderne (le mot n'acquiert son sens que vers 1830 en France, mais bien plus tôt en Allemagne), privilégie en effet un idéal de compréhension intellectuelle : elle repose sur une didactique de l'intelligence indexée à une valeur de vérité scientifique, et non pas sur une didactique de la mémoire indexée à une valeur de vérité religieuse ou spirituelle. Ceci, convenons-en, donne un statut absolument original à la parole de l'élève, et crée par conséquent un régime spécifique d'« inter-

actions », s'il faut reprendre ce terme. (Qu'un schéma d'organisation des classes issu des jésuites et après eux des frères des écoles chrétiennes soit pérennisé durant la période comprise entre Guizot et J. Ferry, cela ne fait sans doute pas objection au constat précédent, mais invite seulement à construire comme un objet d'étude spécifique la technologie pédagogique, qui se diffuse en effet au delà des frontières tracées par les instances détentrices du pouvoir éducatif).

Enfin la différence entre les systèmes pédagogiques anciens et modernes pourrait se marquer dans leur visée socio-politique, qui est de construire un champ d'influence et de maîtrise de populations objectivées comme « pauvres », c'est-à-dire perçues comme soumises à des logiques d'existence étrangères à celles des groupes qui précèdent à l'offre d'école. Car là aussi, il existe deux formes historiques de cette prise en charge. L'une, chrétienne et charitable, est fondée sur une éthique de la dépendance communautaire, l'autre, libérale et philanthropique, promeut une éthique de la liberté contractuelle. Deux types de prescriptions normatives, deux enjeux de socialisation et de transmission culturelle qui structurent la pédagogie et les « professions » enseignantes, quoique cette détermination demeure peu visible – du moins jusqu'à ce qu'elle soit battue en brèche par les violences sociales de toutes sortes et les bouleversements qui affectent en conséquence le développement de l'enfance et de la jeunesse.

François JACQUET-FRANCILLON
Université Lille III

162

RAYMOND Danielle, LENOIR Yves (éds) (1998). – *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université, 324 p.

Publié à l'initiative de l'AQUFOM (Association québécoise universitaire de formation des maîtres), il s'agit d'un recueil de neuf contributions de chercheurs et d'universitaires engagés, à un titre ou à un autre, et dans différents pays (Canada – et notamment Québec –, Royaume-Uni, France, Afrique francophone), dans la formation initiale des enseignants (FIE). Le thème commun de ces contributions est l'implication des enseignants de métier dans cette formation. Plus précisément, il ne s'agit pas simplement de décrire et d'analyser les processus de la FIE en tant qu'ils impliquent les enseignants de métiers (notamment en ce qui concerne l'encadrement des stages), mais de réfléchir sur les conséquences d'une évolution actuellement constatée dans plusieurs pays, à savoir le renforcement quantitatif (plus d'heures) et fonctionnel (rôle plus important) de la formation sur le terrain et, par conséquent, des enseignants qui y participent.

Mais l'ouvrage n'est pas un simple recueil d'articles thématiques, il est vigoureusement structuré par deux textes de problématisation et de synthèse qui permettent d'en

saisir toutes les implications : l'un, signé de C. Lessard (Université de Montréal) et de R. Bourdoncle (Université Lille III) resitue le débat dans le cadre de l'évolution générale de la FIE et de la professionnalisation des enseignants, en même temps qu'il s'interroge sur la place des savoirs dans la formation ; l'autre, signé de M. Tardif (Université de Laval) et M. Levesque (Université de Montréal) dégage quelques conclusions à partir de la synthèse des articles, tant dans le domaine de la formation que de la recherche.

Le chapitre 1 rédigé par les deux responsables de l'ouvrage (D. Raymond, Y. Lenoir), présente une analyse fouillée de la littérature qui traite de la participation des praticiens à la FIE et de ses différents aspects ; les chapitres 2 (D. Normand-Guerette), 3 (R. Robillard, F. St-Louis) et 4 (P. Boudreau, A. Baria) présentent les points de vue de formateurs universitaires qui travaillent dans le domaine de la supervision des stages ; les chapitres 5 (T. Atkinson) et 6 (L. Busques, Y. Herry) présentent l'analyse critique de modèles de formation mis en place respectivement à l'Université de Bristol et d'Ottawa, en s'intéressant particulièrement à la diversification du rôle des praticiens ; le chapitre 7 (D. Martin) analyse la nature des échanges entre enseignant-associé et stagiaire, à partir de l'enregistrement vidéo des cours réalisés par les stagiaires et des entretiens consécutifs ; le chapitre 8 (D. Villers) examine l'évolution des textes et des pratiques de formation en France au niveau primaire, de la leçon-modèle à la formation-action.

Le sens de l'histoire

L'ensemble des analyses présentées font référence à une situation identique dans les différents pays, à savoir, depuis le début des années 90, le renforcement, dans le cadre de la FIE, de la formation sur le terrain : au Québec, par exemple, affichage d'un nombre d'heures élevé (700) nécessairement passées dans les classes au cours de la formation ; en Angleterre, depuis, 1992, un pourcentage important du temps de formation (les deux tiers, après un premier affichage à 80 %) dans les établissements. Cette orientation se traduit, évidemment, par un renforcement du rôle des praticiens, et une redéfinition de celui des universitaires dans la formation.

Globalement, et pour simplifier, il est possible d'identifier trois grandes étapes successives dans l'organisation de la FIE : une étape *pré-scientifique*, dominée par l'empirisme ; une étape d'universitarisation de la formation, marquée par le développement des savoirs sur l'éducation et la croyance qu'ils sont à même de contribuer efficacement à la professionnalisation des enseignants ; une étape *post-moderne*, celle dans laquelle nous entrons actuellement, marquée par la critique de la science et les interrogations sur la professionnalisation (1). Le problème – et c'est finalement

1 - En France, si les étapes sont respectées, la chronologie est quelque peu décalée par rapports aux autres pays : l'universitarisation de la FIE se généralise tardivement, au moment où les autres pays abordent la phase suivante.

l'espace dans lequel s'inscrivent toutes les contributions – c'est qu'il ne s'agit en aucun cas d'un retour en arrière. On veut l'expérience, certes, mais sans l'empirisme : c'est dans cette double contrainte que se jouent les partenariats terrain / université, mais aussi, plus fondamentalement, la question de la professionnalité et des savoirs de la pratique.

Épistémologie de la pratique et professionnalité

Souvent évoqués, les problèmes de relation et de représentations réciproques des praticiens et des universitaires (p. 78 : « Les universitaires se sentent menacés de perdre prestige et pouvoir aux yeux de leurs collègues s'ils frayent trop souvent, et de trop près, avec les gens du milieu, ces derniers étant souvent considérés comme des sauvages. ») ne représentent que la partie émergée de l'iceberg. Si de telles représentations ne facilitent pas le partenariat, elles ne sont que le symptôme d'interrogations plus profondes sur la formation et la nature des savoirs et/ou des expériences susceptibles d'y contribuer. Ici, c'est sans doute la préface de Lessard et Bourdoncle qui pose les vrais questions.

Après avoir noté que le langage de la professionnalité est aujourd'hui celui de la légitimité, ils l'interrogent cependant de manière non-conformiste en se référant, notamment, à l'ouvrage de Delbas et Jorion (*La Transmission des savoirs*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1984), qui, contrairement à ce qu'indique son titre, analyse le mode de transmission de compétences professionnelles qui ne passent ni par la formalisation du savoir ni par l'institution d'une formation (2). Certes, les enseignants ne sont pas des paludiers, et il y a quelque provocation à caresser l'idée que, finalement, l'injonction d'avoir à se former ne résulterait que de la pression corporariste du lobby des formateurs... En réalité, ce dont il s'agit, c'est bien d'identifier les savoirs dont la pratique est porteuse et de s'interroger sur les conditions selon lesquelles il est possible de les transmettre, à partir du moment où l'on répudie les mirages d'une épistémologie de la pratique sans partage.

La chaise vide

Quelles peuvent être alors la place et le rôle des praticiens si l'on renvoie dos à dos l'expérience brute et le savoir abstrait? De l'ensemble des travaux présentés se dégage une voie moyenne, celle que reprennent Tardif et Levesque dans leur synthèse : les praticiens ne sont finalement convoqués à participer à la FIE que dans la mesure où ils seraient à même de transcender leur condition grâce à un recrutement sélectif, une formation adaptée, une réflexion sur leur pratique et, bien sûr, un partenariat dynamique avec les formateurs et superviseurs universitaires. Cette position

2 - On aurait pu aussi se référer à l'ouvrage de L. Cador : *Étudiant ou apprenti*, PUF, 1982, qui dans un autre domaine et plus empiriquement pose le même problème.

– idéologiquement et pédagogiquement correcte – correspond d'ailleurs pour l'essentiel aux dispositions prises dans les différents pays pour gérer au mieux la FIE et dont plusieurs sont évoquées dans l'ouvrage.

Là où le bât blesse – et il en est question de manière récurrente dans l'ouvrage – c'est que les praticiens ne sont pas là, et les universitaires ici réunis leur prescrivent une ordonnance pour un mal dont ils ne ressentent pas encore les symptômes. Les organisateurs eux-mêmes s'en émeuvent : explicitement conviés à participer aux débats dans lesquels ils sont fortement impliqués, ils n'ont pas répondu présent sans que l'on puisse savoir s'il s'agit d'un manque d'intérêt, d'une forme de rébellion ou d'une certaine culpabilité. Au-delà du rendez-vous manqué, il s'agit sans doute là, pour reprendre Bourdoncle (3) de l'une des limites objectives du mythe de la professionnalisation des enseignants, et, dans ce cas, des formateurs. D'où l'intérêt, parmi les ouvertures évoquées par Tardif et Levesque en matière de recherche, de celle qui concerne l'analyse par les néo-enseignants des différentes composantes de la formation qu'ils ont reçue.

Patrice PELPEL
IUFM de Créteil

SCHÖN D. A., dir. (1996). – *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas. (The reflective turn. Case studies in and on educational practice)* (Trad. fr. J. Heyneman et D. Gagnon). Montréal : Les Éditions Logiques, 532 p.

Dans cet ouvrage collectif, paru en 1991 à New York, Schön se donne pour but d'étudier à fond ce que l'on entend par « mener à bien une démarche réflexive ». Pour ce faire, il rassemble quatorze études de cas présentant une grande variété de cadres de références théoriques et de démarches méthodologiques. Chaque cas illustre le rapport qui se crée entre les structures théoriques choisies par l'auteur, les phénomènes sur lesquels il choisit en priorité de réfléchir et les modes d'activités réflexives qu'il adopte. Pour Schön, ces regroupements de théories, de phénomènes et d'activités réflexives permettent de poser les conditions qui déterminent pour chacun des cas ce que signifie « faire une bonne étude de l'agir professionnel ».

Il est manifeste que Schön a choisi des contributions relevant des options théoriques les plus diverses, voire les plus éloignées (ethnographie, pédagogie, philosophie de l'éducation, psychologie cognitiviste et constructiviste, psychanalyse, psychothérapie, sociologie, théorie des systèmes, planification urbaine) pour montrer que toutes étaient compatibles avec l'adoption d'un « tournant réflexif » et pour faire apparaître

3 - « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *RFP*, n° 105, 1993.

la nature de celui-ci dans ce qu'elles ont en commun. Les démarches méthodologiques sont aussi hétérogènes que les théories dont elles s'inspirent. Schön les classe en fonction de la distance du chercheur à son objet : d'une approche classique, où le chercheur se situe en extériorité pour expliciter les modèles des praticiens, à une recherche collaborative définie comme celle où « le chercheur transforme ses sujets en partenaires de recherche » (note 6, p. 35), un troisième ensemble se situant à mi-chemin entre les deux.

Néanmoins, toutes ont une même caractéristique : « donner un sens au travail des praticiens », c'est-à-dire « éclairer les paroles et les gestes des praticiens en explorant ce qui ressort des modèles d'activités spontanées que leur pratique engendre » (p. 23). Chaque fois que ces modèles semblent « bizarres », les auteurs présument qu'il existe une signification sous-jacente et que le rôle du chercheur est de la découvrir. Aussi sont-ils amenés à réfléchir sur la manière dont ils comprennent ce que les sujets eux-mêmes comprennent : pour mieux jauger l'agir professionnel d'un autre, ils s'interrogent sur le leur. Par contre, ils ne considèrent pas la pratique professionnelle comme un simple domaine d'application. Ils n'essaient pas d'assimiler les décisions des praticiens à un modèle théorique basé sur une recherche. S'ils fournissent un cadre théorique explicite à leur étude, ils l'utilisent comme guide d'observation, de description ou d'analyse sur les connaissances des praticiens ou sur leur propre façon d'apprendre dans le cadre de leur propre pratique professionnelle.

Contrairement aux premiers ouvrages de Schön qui ne traitaient pas ce domaine, la majorité des études de cas concernent le milieu scolaire. Elles sont regroupées deux par deux en sept portées. Les limites d'un compte rendu ne permettent pas de les présenter. On se contentera d'en donner quelques exemples.

166

J. Bamberger, psychologue constructiviste et musicienne, analyse une « situation d'apprentissage par le biais de « conversations réfléchies » » avec des enseignants qui amènent leurs élèves dans un « laboratoire de réalisations concrètes » offrant des matériaux destinés à concevoir et à construire des appareils qui fonctionnent. On y trouve des engrenages et des poulies, des blocs Lego, des piles, etc. (chap. 2).

N. A. Newberg, dans une perspective systémique, analyse les possibilités d'« agir à titre de réseau d'apprentissage » dans des institutions enfermées dans des « routines défensives », qui se renvoient la responsabilité de l'échec des élèves entre établissements scolaires de niveau différent. Un virage majeur est pris avec une « restructuration du problème » et le passage d'interventions ciblées sur des élèves spécifiques à une redéfinition de toutes les parties concernées et de tout ce qui se passe dans la classe (chap. 3).

T. Russel et H. Munby reprennent le processus de « restructuration » en tant qu'essence de la « réflexion en cours d'action » par rapport à la réflexion sur l'action (chap. 8).

R. W. Putman décrit l'apprentissage du « modèle II » défini par Argyris et Schön et comment on peut en faire un « savoir pratique ». Il s'agit de rendre explicite ce cadre de référence du praticien qui correspond à un savoir caché de l'agir professionnel à partir de formules apprises que le praticien devient capable de réinventer et de réadapter dans les situations appropriées (chap. 7).

Les dernières études de cas présentent un large éventail de narrations, d'histoires, de récits et leur utilisation dans une démarche réflexive (sixième et septième parties). Schön conclut sur une des questions « centrales » posées par ce type de démarche : « Une fois engagé dans le tournant réflexif, que doit-on considérer comme relevant d'une "rigueur justifiée" » ?

Il remarque que tous les auteurs décrivent des faits et qu'ils adoptent une méthode qui se rapproche de près ou de loin de la démarche ethnographique : ils font des descriptions qualitatives méticuleuses et procèdent à des analyses de cas tirées de vraies observations faites en cours d'action. Tous font des « narrations ». Ce que Schön considère comme primordial du point de vue de la rigueur appropriée à la démarche réflexive, c'est la distinction faite entre plusieurs catégories d'histoires : histoires réelles de pratique professionnelle, métahistoires de recherche-action, histoires causales, histoires sous-jacentes (pp. 504-505). Schön se réfère à Popper pour définir la « rigueur appropriée » dans l'étude de la pratique à partir de « l'habileté du chercheur à engendrer de multiples représentations de pratiques, puis de son habileté à comparer et à choisir parmi elles, c'est-à-dire à formuler des histoires causales variées de la pratique en question et à vérifier leur résistance à la réfutation » (pp. 511-512).

L'accomplissement de ce travail dépend de la qualité du lien entre deux facteurs :

1. l'histoire sous-jacente du chercheur », les « catégories fondamentales » qui déterminent les types d'observation à faire pour infirmer une explication de cette histoire. Ainsi les études de cas sont sous-tendues par des catégories telles que : « l'élève qui est pris d'une illumination subite », « les images d'enfance qui façonnent les aspirations de l'adulte », « les mains habiles », « l'ambivalence envers l'autorité », « le pluralisme démocratique » ou « la façon naturelle des enseignants d'apprendre sur le tas » ;
2. l'approche adoptée par le chercheur. Des recherches « pures » menées avec un souci d'objectivité aux recherches-actions participatives, chaque approche ouvrira des voies pour vérifier la validité des interprétations du chercheur et en fermera d'autres. (pp. 512-513).

Ce livre, intéressant et vivant par la diversité des études de cas présentées, apporte les éléments de réflexion et de méthodologie autant au lecteur qui veut comprendre qu'à celui qui voudrait entreprendre une démarche de recherche inspirée par le « tournant réflexif ».

Danielle ZAY
Université Charles de Gaulle Lille III