

L'ENSEIGNANT EXPERT

REGARD CRITIQUE SUR UNE NOTION NON DÉPOURVUE D'INTÉRÊT POUR LA RECHERCHE SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

YVES LENOIR*

Résumé

L'article, en faisant référence au départ aux racines latines, établit un lien étroit entre les notions d'expert et d'expérience. Après avoir esquissé ce que la documentation scientifique en éducation conçoit par expert, en opposition à la notion de novice, et avoir replacé dans la perspective sociohistorique l'opposition théorie-pratique sur laquelle s'appuie cette notion, il met en évidence que le rapport de l'expérience à l'expertise est problématique, du fait de l'existence de plusieurs significations. Puis, il questionne la notion d'expert, en recourant à la sociologie weberienne et à celle des organisations afin de soulever quelques enjeux pour la recherche sur les pratiques enseignantes.

Abstract

This paper first refers to Latin roots and then establishes a tight link between the notions of expert and experience. After sketching what scientific documents on education mean by the word "expert", as opposed to the notion of "novice", and after having put back into the socio-historical perspective the opposition between theory and practice which this notion is based on, the idea that the connection between experience and expertise is problematical, is put forward, owing to the existence of several meanings. Then, the notion of expert is questioned by resorting to Weber's sociology and to the sociology of organisations, so as to raise a few stakes for the research on teaching practices.

9

Resumen

Refiriéndose al principio a las raíces latinas, el artículo establece una relación estrecha entre la noción de experto y la

* - Yves Lenoir, CRIE-CRIFPE et Réseau OPEN, Université de Sherbrooke (Québec).

de experiencia. Después de esbozar lo que la documentación científica sobre educación entiende por experto, por oposición a la noción de novato, y después de volver a colocar en la perspectiva socio histórica la oposición teoría-práctica sobre la que se apoya esta noción, el artículo evidencia el hecho de que la relación entre la experiencia y la peritación es problemática, por la existencia misma de varios significados. Después, interroga la noción de experto apelando a la sociología weberiana y a la de organizaciones con el fin de suscitar algunos objetivos para la investigación sobre las prácticas docentes.

Zusammenfassung Der Artikel, der sich ursprünglich auf die lateinischen Wurzeln bezieht, stellt eine enge Verbindung zwischen den Begriffen Experte und Erfahrung her. Nachdem er skizziert hat, was die wissenschaftliche Dokumentation unter dem Begriff Anfänger versteht und nachdem er den Gegensatz zwischen Theorie und Praxis, auf den sich dieser Begriff stützt, in die soziohistorische Perspektive eingeordnet hat, stellt er klar, dass die Beziehung Erfahrung/Expertise problematisch ist, weil es verschiedene Bedeutungen gibt. Dann analysiert er den Begriff Experte, wobei er auf die Weber'sche Soziologie und auf die der Organisationen zurückgreift, um aufzudecken, was bei der Forschung über die Tätigkeiten des Lehrers auf dem Spiel steht.

Introduction

Cet article entend soulever quelques enjeux sociaux et éducatifs qui découlent de l'usage de la notion d'expertise en formation à l'enseignement. Car il est des mots à la mode et celui d'expert ne laisse certainement pas sa place. Venu du monde de l'entreprise, comme ceux de compétence et de professionnalisation auxquels il est d'ailleurs associé, la notion d'expertise a envahi l'univers éducatif, plus spécifiquement le champ de la formation à l'enseignement. Exit l'érudit, le savant, l'artisan. L'enseignant se doit, en ce XXI^e siècle débutant, de devenir un professionnel expert maîtrisant une bonne douzaine de compétences génériques (Gouvernement du Québec, 2001). Qui plus est, ce maître ès enseignement doit partager cette expertise professionnelle, c'est-à-dire un ensemble de compétences pratiques dans l'exercice de la fonction (*ibid.*), avec les autres acteurs intervenant dans la formation. Et cette expertise complexe s'inscrit dans une culture commune. La professionnalisation réclamée associée de la sorte l'expertise, relevant de la professionnalité, à une culture identitaire, le « professionnisme ».

Si l'on veut bien retourner rapidement aux racines latines de la langue française, l'adjectif *expertus* – le substantif n'existait évidemment pas en latin – adopte deux sens : le premier renvoie à celui qui a essayé, qui sait par l'expérience, le second à celui qui a fait ses preuves grâce à l'expérience. Est donc *expertus* l'être humain qui *experirit*, qui a essayé, qui a fait l'essai, qui a mis à l'épreuve, qui a tenté, risqué, bref qui a appris par l'expérience. Il détient de l'*experientia*, c'est-à-dire qu'il a pratiqué des essais en suffisance et qu'il les a mis à l'épreuve par le biais d'observations et/ou de manipulations répétées. Il est alors *experiens*, entreprenant, actif, mais aussi on lui reconnaît avoir de l'expérience, de la pratique. L'*experientia* – avoir de l'expérience par accumulation empirique –, qui désigne l'expérience vécue par tâtonnement empirique dans le cadre de pratiques sociales, se différencie évidemment de l'*experimentum*, c'est-à-dire faire une expérience reposant sur une hypothèse mise à l'épreuve à partir d'un protocole de validation découlant d'un cadre conceptuel préalablement élaboré.

Ainsi, le couple expert-expérience semble étroitement lié. Questionner la notion d'expert impose de s'arrêter dès lors à celle d'expérience. Au préalable, rappelons ce que la documentation scientifique dans le domaine de l'éducation entend par expert.

L'enseignant expert et la dichotomie théorie-pratique

La recherche dans les champs de l'enseignement et de la formation à l'enseignement définit la notion d'expert en opposition à celle de novice. Selon différents modèles élaborés que rappellent Bereiter et Scardamalia (1992), Darling-Hammond et Snyder (1992), Gustafsson et Undheim (1996), Munby, Russell et Martin (2001) et Spencer (2001), l'enseignant expert détiendrait des caractéristiques spécifiques qui lui seraient exclusives et qui le démarqueraient de l'enseignant débutant. Ces attributs de l'expertise se dégageraient de l'expérience de l'enseignement, des pratiques effectives. C'est donc par ses savoirs d'action – des routines, des tours de main, des structures conceptuelles interprétatives, etc. – qui lui permettraient de mieux organiser sa pensée et de mieux guider son action que l'enseignant expert se différencierait de l'enseignant novice. Il s'en différencierait également par sa plus grande autonomie, une meilleure intégration des savoirs à enseigner et ses capacités à adopter une approche de résolution de problèmes pour mieux contrôler sa classe et prendre des décisions éclairées.

Dans la documentation scientifique francophone qui cherche également à définir les caractéristiques de l'enseignant expert (Chartier, 1998 ; Faingold, 1996 ; Tardif, 1992 ; Tochon, 1991, 1993 ; Trousson, 1992), en étroite association avec la conception du praticien réflexif, la problématique s'inscrit nettement dans le débat sur la professionnalisation du métier et sur les modalités de mise en œuvre de stratégies d'enseignement efficaces. Plus fondamentalement, ces savoirs d'action qui caractérisent l'expert – et que d'aucuns nomment également des savoirs d'expérience (Tardif et Lessard, 1999) ou des savoirs pratiques (Raïsky, 1993) – ont été généralement conçus

en rupture avec les savoirs théoriques. Cette dichotomie théorie-pratique opère alors « comme une grille intellectuelle obligée par rapport à laquelle les acteurs sociaux sont invités à situer leurs actes et même leur identité » (Barbier, 1996, p. 6).

Or, une telle dichotomie trouve sa source dans la constitution progressive, aux XVIII^e et XIX^e siècle, du système des disciplines scientifiques (Stichweh, 1991). Un processus sociohistorique de différenciation a conduit à la constitution de deux systèmes sociaux distincts, celui des disciplines et celui des professions, jusque-là réunies sous le couvert du concept d'érudition. Cette séparation qui s'opère dès le XVIII^e siècle rend « ainsi obsolète l'érudition conçue comme forme commune du savoir » (*ibid.*, p. 40). L'émergence de formations professionnelles spécialisées va conforter ce processus de différenciation par le fait que le professionnel se désintéresse du savoir de l'érudition, perçu dorénavant comme suranné et inadéquat, et revendique une formation appuyée sur des savoirs résultant de la recherche disciplinaire. En contrepartie, le professionnel praticien se voit progressivement exclu de la sphère universitaire et de ses activités de recherche : « pour les professions, cette intégration dans la science et dans l'Université se présente comme une différenciation interne séparant un *establishment* professionnel, qui enseigne et fait de la recherche, mais ne pratique pas, du praticien professionnel » (*ibid.*, p. 42) (1).

La dichotomisation de la fonction sociale de l'érudit en deux types distincts de systèmes sociaux annonce ainsi le développement d'une double conception des sciences, les unes étant les « sciences fondamentales », les autres les « sciences orientées vers des projets » (Fourez, 1994), aussi appelées les « sciences de terrain » (Stengers, 1993). On assiste donc progressivement à la consécration d'une rupture entre la dimension fonctionnelle, pragmatique, tournée sur l'activité quotidienne et propre à l'activité professionnelle, et celle de sens, de niveaux sociohistorique et épistémologique relevant de l'activité universitaire d'enseignement et de recherche, ou, pour le dire plus communément, entre la théorie et la pratique. La conséquence première d'une telle rupture réside dans le fait que le système des professions s'est vu subordonné et inféodé à celui des disciplines. En se référant aux travaux de Turner, Stichweh (1991) écrit : « Les disciplines ne sont plus une propédeutique ou une science auxiliaire pour les études professionnelles – bien plutôt, le savoir profession-

1 - Ainsi que Stichweh (1991) le met en évidence, les professions libérales qui se sont progressivement constituées, entre autres les professions liées au droit, à la médecine et au génie, continueront d'être enseignées à l'Université et requerront de certains de leurs membres à la fois la pratique de la profession, son enseignement et la recherche parce qu'elles « garderont plutôt longtemps un quasi-statut de fonctions publiques et que ce statut seul justifiera leur apprentissage à l'université » (p. 40). Mais, parce que « la différenciation des disciplines et des professions apparaît comme une différenciation des composantes du rôle social de l'érudit, qui étaient bien entendu jusque-là groupées dans ce rôle [...] le praticien professionnel a tendance à se voir exclu de la recherche » (p. 41).

nel est maintenant, en partie, une application de la science, vient ainsi après elle et lui est subordonnée. » (p. 42) En effet, cette emprise universitaire conduit à « une certaine surcharge théorique dans le déroulement de la formation professionnelle » (*ibid.*, p. 43), garantie de la mainmise universitaire sur les processus de formation et dévalorisation d'un savoir issu de la pratique effective de la profession ou qui lui est directement associé. Par contre, il importe de souligner que le processus de disciplinarisation du savoir a permis de rompre avec la conception évaluative hétéronome qui prévalait jusqu'alors et qui était fondée sur la philosophie et, précédemment, sur la religion. Il a ainsi conduit à la nécessité d'appuyer la validité du savoir sur la prise de distance par rapport à l'agir humain et sur son objectivation critique.

La notion d'expert, en réaction à la méconnaissance de l'agir enseignant dans son quotidien, sinon au désintérêt à son égard par les formateurs universitaires et par la recherche, met aujourd'hui en évidence la nécessité de reconsidérer la pratique enseignante et, plus largement, toute pratique professionnelle. Mais, surtout, il importe de reconnaître que l'opposition théorie-pratique renvoie bien davantage à une certaine conception, fondée sociohistoriquement, qui fait, par un processus de réification, de la théorie, une entité distincte et autonome de l'agir humain, alors que celui-ci est inséparable des construits sociaux et individuels qui l'animent (Bronckart, 2001). Pour Latour (1996) qui rejette radicalement cette opposition, « la pratique est [...] un terme sans contraire qui désigne la totalité des activités humaines » (p. 133), la théorie n'étant que le produit d'une pratique. Freitag (1986) a clairement montré que la pratique, en tant que processus social d'objectivation, ne peut se concevoir de manière unidimensionnelle, ne relevant alors de la seule fonction empirique ou opératoire, mais qu'elle doit intégrer la fonction théorique, de même que les fonctions de valeur et de sens, car la pratique, tout comme le discours d'ailleurs, est ancrée au sein d'une culture faite de régulations sociales objectivées, de choix idéologiques, de valeurs sociales, etc.. Elle s'inscrit également dans un contexte socio-historique qui enracine cette pratique dans une histoire.

L'expérience de l'enseignant : de quoi est-il question ?

Si le savoir de l'expert enseignant se définit comme savoir d'action, savoir pratique ou savoir d'expérience, cela conduit à reconnaître avec Richardson (1994), qui s'appuie sur les travaux de House, Mathison et McTaggart, que la recherche en éducation a largement ignoré le troisième type d'inférence (2) à partir duquel les

2 - Les deux autres types d'inférences sont : « (a) le chercheur tire des inférences d'une étude évaluative et s'attend à ce que le praticien y recoure ; (b) le praticien tire des inférences d'une étude évaluative mais modifie ces inférences en fonction du domaine particulier d'application » (Richardson, 1994, p. 8).

pratiques peuvent éventuellement être modifiées. Ce type d'inférence veut que « le praticien tire des inférences à partir de son expérience personnelle et les applique dans un contexte donné » (p. 8). Selon Tardif et Lessard (1999), « les connaissances issues de l'expérience quotidienne du travail semblent les fondements de la pratique du métier et de la compétence professionnelle » (p. 370). Les résultats de plusieurs recherches sur les pratiques des enseignants québécois du primaire montrent qu'une majorité d'entre eux déclare planifier leurs activités d'enseignement avant tout à partir de leur expérience personnelle de celle de leurs pairs.

Schön (1987), Soëtar (1999) et Tardif et Lessard (1999) proposent chacun une certaine classification des significations couramment accordée à la notion d'expérience, notion à la fois ambiguë et vague comme le relève Dubet (1994). Mais, c'est clairement dans le sens de pratique expérientielle ou d'expérientiation, ou encore de pédagogie expérientiée, que celle-ci soit exploratoire ou qu'elle repose sur un *testing* dans l'action, qu'il est ici question d'expérience. Toutefois, l'agir expérientiel peut être appréhendé sous deux sens dès lors qu'il est source d'apprentissage. En effet, Finger (1989) a relevé les limites de l'apprentissage expérientiel, de l'ordre de l'expérientiation et axé sur l'adaptation de l'être humain aux exigences sociales, propre à la conception pragmatique et à la tradition nord-américaine, par opposition à la « formation par les expériences de la vie », où celles-ci constituent plutôt « le lien entre la personne et la culture, fondement de l'identité de la personne » (p. 39), propre à la *lebensphilosophie*, d'inspiration allemande. Celle-ci privilégie la construction par l'être humain d'un sens à attribuer à ses actions en contexte, le recours à la raison et la mise à distance critique précisément de l'agir expérientiel, alors que la perspective pragmatique adhère aux principes empiriques de l'expérience sensorielle et est d'ordre techno-instrumental.

14

Dès lors, en tant qu'activité cognitive de production du sens de l'action et de validation de l'agir, ou bien l'expérience comme résultat d'observations découlant de l'imédiateté de l'agir suffit pour caractériser un enseignant expert. L'expérience est alors saisie comme « un continuum de vécu qui intégrerait naturellement les éléments venus de l'extérieur selon un principe d'enrichissement permanent » (Soëtar, 1999, p. 253). Ou bien l'expérience en tant qu'agir humain ne prend sens que parce qu'elle permet la mise en œuvre de rapports d'objectivation ayant recours à des processus cognitifs médiateurs permettant de conceptualiser les pratiques.

L'enseignant expert et le pouvoir

Si la notion d'expert n'a plus rien à voir avec celle d'érudit, il en est de même au regard de celle de savant et, dans le champ de l'enseignement, avec la figure du maître savant. Elle en serait même une figure antithétique, ce que met en relief la sociologie des organisations. Pour Blau (1955), l'expert se définit par ses compé-

tences : il ne se définit pas par le savoir, mais par un savoir-faire ou, mieux, par un savoir-agir qui le distingue des autres sur une question ou dans un domaine donné. Ce n'est pas celui qui sait, mais celui qui sait faire ou comment faire en situation. Ceci n'en fait toutefois pas un *leader*, car s'il détient une autorité de compétence, découlant de sa réputation liée à son expérience, celle-ci ne peut être confondue ni avec l'autorité formelle, au sens wébérien du terme (Weber, 1964a), ni avec l'autorité d'acceptance relevant du *leadership* (Zaleznik, 1970). De nombreuses études sociologiques sur la notion de *leadership*, au-delà des différentes méthodes (psychanalytique, empirique, sociométrique, psychologique, etc.) mises en œuvre pour la définir, ainsi que le montre Carter (1953), ont mis en évidence que le *leadership*, que Tannenbaum, Weschler et Massarik (1961) définissent comme « une influence interpersonnelle, exercée dans une situation donnée, et dirigée par un processus de communication, vers l'atteinte d'un but spécifique » (p. 24), se distingue par ses caractères instables et situationnels du pouvoir formel, permanent et instantané, et de la compétence, permanente et évolutive. Il se distingue également de l'expertise par les facteurs premiers de reconnaissance, la personnalité, la position et la situation, et non par les compétences, ainsi que par la visée poursuivie, celle d'entraîner, de convaincre, et non celle d'agir comme consultant et de servir éventuellement *in fine* comme modèle de référence. Toutefois, Blau (1955) souligne que l'expert qui se voit constamment sollicité par d'autres membres du groupe et qui accepte de donner des avis avec plaisir et bonne volonté, est davantage apprécié et peut devenir, à certaines conditions, un *leader* informel. Les relations et influences interpersonnelles sont, sur ce plan, prépondérantes. Merton (1967), citant Alinsky (1946) et préférant le terme « *influent* » à celui de *leader*, distingue alors entre les « *influents* monomorphiques » dont l'expertise porte sur un champ limité, et les « *influents* polymorphiques » qui exercent leur influence dans plusieurs sphères qui ne sont même pas nécessairement reliées.

Gouldner (1965), s'appuyant également sur les travaux de Weber, montre que la légitimation de l'expert repose sur la reconnaissance de ses habiletés (*skills*), de ses compétences dirait-on aujourd'hui. Dans une organisation, l'expert occupe une position hiérarchiquement inférieure, étant situé dans le *staff* en tant que consultant plutôt que dans le *line* où se prennent les décisions. Il assume un rôle subordonné aux prises de décisions de l'autorité, lié aux tâches qui lui sont formellement attribuées.

Comparant deux types de relations de consultation, l'*engineering approach* centrée sur la technicité et l'empirie et propre au conseiller expert, et la *clinical approach* centrée sur les dimensions humaines et sociales et propre au conseiller facilitateur, Gouldner met en évidence que le premier se préoccupe du problème que vivent ses clients et non des clients qui vivent le problème. Dans le cadre de l'*engineering approach*, le conseiller expert définit la situation problématique comme une matrice de contenus sur lesquels travailler intellectuellement avant d'intervenir plutôt que de

définir la situation problématique comme un ensemble de processus sociaux à clarifier pour faciliter l'action des clients. Il tend aussi à produire lui-même les idées et à poser les actions requises pour résoudre le problème plutôt que d'aider les clients à résoudre eux-mêmes le problème. On retrouve ici une certaine conception instrumentale en vogue du concept de médiation que stigmatise entre autres Lenoir (1996) et Six et Mussaud (2002).

L'enseignant expert, dans ses interrelations avec ses pairs s'inscrirait davantage dans l'*engineering approach*. Les futurs enseignants, dans le cadre de leurs stages, considérant les enseignants associés qui les accueillent dans leur classe comme des enseignants experts, ne seraient-ils pas contraints dès lors à recourir au frayage pour modeler leurs pratiques sur celles de leur mentor, convaincus que l'expérience de terrain et le modelage sont la meilleure garantie d'une formation appropriée? Goodson (1995), parmi bien d'autres, a clairement dénoncé un tel type de formation, d'ordre techno-instrumental et fondé sur la reproduction. Bourdieu et Passeron (1970) ont écrit à ce sujet que «la tendance à l'autoreproduction ne s'accomplit jamais aussi complètement que dans un SE (système d'enseignement) où la pédagogie reste implicite [...], i.e. dans un SE où les agents chargés de l'inculcation ne possèdent de principes pédagogiques qu'à l'état pratique, du fait qu'ils les ont acquis inconsciemment par la fréquentation prolongée de maîtres qui les maîtrisaient eux-mêmes qu'à l'état pratique» (p. 77).

Quels enjeux pour l'étude de la pratique enseignante?

16

À la lumière de ce qui précède, nous soulevons trois enjeux pour la recherche sur les pratiques enseignantes que suscite le choix de la notion d'expert pour qualifier certains enseignants et leurs pratiques.

- Premièrement, mais cet aspect a déjà été soulevé (Huberman, 1993; Spencer, 2001), les travaux sur l'expertise enseignante n'explicitent guère pourquoi et comment se développe cette expertise. Mais, surtout, Munby, Russell et Martin (2001) et Spencer (2001) signalent que plusieurs chercheurs relèvent le danger de la tentation à vouloir généraliser les résultats de la recherche sur la question, à vouloir formaliser ces résultats dans des modèles opérationnels et à proposer des approches applicationnistes.

Or, Bru (1997) rappelle que la pratique réelle n'est jamais pleinement accessible à l'analyse, puisqu'il s'agit d'un ensemble d'activités gestuelles et de discours opératoires singuliers et complexes (constitués de nombreuses dimensions enchevêtrées) (Altet, 2002), en situation, ancrés dans l'immédiateté du quotidien, avant (phase préactive), pendant (phase interactive) et après l'action (phase postactive) (*ibid.*; Bru et Talbot, 2001). L'accessibilité cognitive à la pratique est d'autant plus difficile que

« seul l'acteur sait "quand son action commence et quand elle finit", c'est-à-dire, pourquoi elle aura été menée » (Schutz, 1987, p. 31). La signification de l'action varie en fonction de son auteur, du contexte dans lequel elle se déroule, des sujets de l'intervention et de l'observateur. Ce dernier n'a finalement accès qu'à des fragments manifestes de l'action, auxquels il applique sa grille de lecture, et qu'à sa reconstitution discursive par les acteurs. Dès lors, Bru (2002) affirme la nécessité d'élucider les rapports entre les savoirs produits par la recherche et les « savoirs » issus de la pratique en posant comme base à une telle confrontation « la reconnaissance d'une autonomie irréductible de la pratique » (p. 136), du fait de ses caractéristiques singulières, complexes, contextualisées, multiples et interdépendantes. De plus, l'effet-maître sur les processus d'apprentissage doit être considéré « comme le produit d'une interaction » (Bressoux, 2001, p. 42) entre des élèves et l'enseignant à propos d'une situation d'apprentissage, et non comme le seul résultat des caractéristiques personnelles de l'enseignant. Bref, il devient largement illusoire de croire au transfert applicationniste de l'expertise, à moins de croire à la neutralisation de l'ensemble des variables individuelles, collectives et contextuelles qui interviennent, d'autant plus qu'il faudrait d'abord identifier quels types d'expérience favorisent le développement de l'expertise enseignante.

- Deuxièmement, comme le mentionnent Gustafsson et Undheim (1996), Munby, Russell et Martin (2001), Tardif (1992) et Tochon (1991), les travaux sur l'enseignant expert relèvent pour la plupart des sciences cognitives et sont portés par le souci de l'efficacité et de la performance. Si les sciences cognitives englobent plusieurs courants distincts qui reposent, ainsi que Varela (1989) l'a mis en évidence, sur la métaphore computationnelle, toujours dominante, le cognitivisme, dans ses conceptions classiques, implique la notion de computation symbolique, c'est-à-dire le recours à des symboles ayant à la fois une réalité physique et sémantique. Il postule par là le recours au traitement de l'information entendue en tant que données symboliques émanant du réel. Le cognitivisme symbolique, fondé sur le traitement de l'information, constitue une tendance qui sert de fondement à l'étude de l'expertise enseignante. Dans un tel cas, la cognition est appréhendée comme le résultat d'une interprétation (une représentation) externe (sur les propriétés) du monde (pré-défini), une manipulation (computation) de symboles.

Il est alors évidemment normal de croire aux possibilités de transfert de l'expertise d'un enseignant à un autre, puisque ses caractéristiques sont conçues comme des données manipulables, encore que Chartier (1998) note que « la maîtrise d'un tel savoir pratique ne suffit pas à le rendre transmissible à des tiers » (p. 81). De plus, une telle perspective est incompatible avec les conceptions constructivistes et surtout avec le socioconstructivisme et avec le constructionnisme social (Spivey, 1997).

- Troisièmement, il importe de rejeter la vision de la pratique fondée sur la rationalité wébérienne qui infiltre les conceptions de l'enseignant expert. Pour Weber (1964a, 1964b), l'action sociale peut être regroupée en quatre types idéaux, dont l'activité rationnelle en finalité qui implique le recours à la rationalité cognitive-instrumentale. Pour Weber, ainsi que Joas (1993) le relève, « seule l'action rationnelle par rapport à une fin satisfait aux conditions requises pour être complètement considérée comme une action » (p. 265).

Maints chercheurs, dont Schutz (1987) et Bressoux (2001), réfutent un tel modèle parce que la pratique relève d'un processus intersubjectif où la créativité et l'aléatoire occupent une place importante, quelle que soit la qualité de l'anticipation créatrice qui opère lors de la phase pré-active. Selon Ladrière (1993), la rationalité pratique ne s'exerce pleinement et dans toute sa complexité que lorsque l'action est à la fois agir rationnel en finalité et agir rationnel en valeur, car le premier met en œuvre un savoir empirique et analytique et le second un savoir moral-pratique. Ainsi, les autres types de rationalité avancés par Weber s'avèreraient davantage appropriés pour décrire et comprendre la pratique enseignante, incluant celle des enseignants experts. Pour rappel, les autres types sont, premièrement, l'action déterminée en valeur reposant sur la croyance en une valeur intrinsèque inconditionnelle (éthique, religieuse, esthétique, etc.) qui vaut pour elle-même, indépendamment du résultat; deuxièmement, l'action affectuelle, fondée sur les émotions, les passions et les sentiments; troisièmement, l'action traditionnelle, découlant de la coutume et appliquée de manière non réfléchie (Weber, 1964a). De plus, Rothier-Bautzer (2004) dénonce le modèle rationaliste qui, ignorant les contraintes contextuelles, conçoit la pratique comme la mise en exécution dans l'action effective des planifications résultant de délibérations préalables. Ce modèle mentaliste, représentationniste, computationnel, relève de courants cognitivistes dont il vient d'être question.

18

Il importe en conséquence d'être d'autant plus prudent quant à l'analyse de l'expertise enseignante que les données proviennent essentiellement du discours de l'enseignant. Or, d'une part, l'enseignant n'est pas conscient de tout ce qui se passe effectivement dans sa classe, ce que montre par exemple l'analyse des routines en tant que pratiques incorporées (Lacourse, 2004). D'autre part, l'enseignant, comme toute personne relatant un événement, cherche souvent à rendre son discours rationnel, cohérent, à donner une intentionnalité à son action (Friedrich, 2001) – aspect déterminant de l'agir humain analysé par Schutz (1987) –, alors que la pratique n'est pas nécessairement rationnelle, cohérente, vu qu'« elle n'est pas entièrement programmée et qu'elle est largement faite d'ajustement aux situations rencontrées, elles-mêmes n'étant pas prévisibles » (Bressoux, 2001, p. 42).

De plus, Friedrich (2001), toujours en reprenant Schutz (1987), met en évidence que l'action intentionnelle du sujet varie en fonction de son découpage temporel. Lors de la phase pré-active, la projection en tant qu'action anticipée s'appuie sur des

« motifs-en-vue-de » (une visée projective), alors que lors de la phase post-active, rétrospective, l'interprétation de l'action terminée, « résultat d'une réflexion *a posteriori* liée à l'effort d'objectivation » (Friedrich, 2001, p. 103), se caractérise par des « motifs-parce-que » (une argumentation justificatrice). Quant à la phase interactive, elle repose sur des actions qui peuvent être délibérées si elles sont confrontées à des « possibilités problématiques », ou non délibérées si elles s'inscrivent dans des « possibilités ouvertes ». Cette absence d'analyse réflexive découle du fait que ces actions présentent pour le sujet une certitude empirique, ou qu'elles relèvent d'un *habitus*, ou qu'elles ne lui apparaissent même pas comme des possibilités.

Conclusion

L'introduction de la notion d'expert en enseignement a sans nul doute eu plusieurs effets positifs. Relevons-en trois. Le fait de reconnaître que l'enseignant peut être un *expertus*, qu'il devient *experiens*, a contribué à attirer l'attention sur la nécessité de considérer réellement à la fois ses pratiques dans leur complexité et son discours de la pratique, au lieu d'en rester, sur le plan de la recherche, au seul discours sur la pratique. Concrètement, par exemple, une telle reconnaissance est l'un des facteurs qui a permis d'ouvrir la porte à la recherche-action et à la recherche collaborative. Deux autres effets positifs résident dans le fait que cette reconnaissance, d'une part, a conduit à admettre que l'enseignant détenait des compétences spécifiques, ancrées dans ses pratiques, qui ne sont pas toutes explicitées, ainsi que l'ont mis en évidence les travaux du structuralisme génétique avec le concept d'*habitus* (Bourdieu, 1980 ; Bourdieu et Passeron, 1970), de la psychologie du travail et de l'approche ergonomique avec celui de compétences incorporées (Leplat, 1997) et sur la cognition située avec celui d'action située (Suchman, 1987). D'autre part, elle pourrait être à la source d'une amélioration du statut social de l'enseignant, dans la mesure où le statut professionnel et les compétences qui y sont associées s'inscrivent dans un professionnalisme ouvert, à vision sociale, et non dans un professionnalisme fermé, à vision instrumentaliste (Lenoir, Larose, Biron, Roy, Spallanzani, 1999).

Cependant, dans la mesure où la conception de l'expertise de l'enseignant repose sur l'expérience entendue dans le sens de l'immédiateté vécue de la pratique empirique, nous nous demandons si celle-ci ne devrait pas être aussi interpellée que celle qui avait antérieurement prévalu et qui était centrée sur la maîtrise des seuls savoirs disciplinaires. Dans les deux cas est occulté par un processus de réification, soit l'agir effectif de l'enseignant, soit le processus d'objectivation cognitif.

Par ailleurs, nous nous demandons également s'il ne serait pas plus approprié de parler d'enseignant expérimenté, chevronné, sinon compétent, pour qualifier le praticien qui fait usage de pratiques considérées comme pertinentes et efficaces ? La notion d'expert renvoie trop, de notre point de vue, à la conception rationnelle wébérienne

de l'action retenue par l'économie et à la volonté d'imposer un modèle qui ferait du praticien expert le détenteur des solutions opérationnelles, dans un mouvement de substitution où la vérité n'appartiendrait plus aux théoriciens. Comment, par exemple, situer les apports des nouveaux enseignants, formés différemment en fonction de nouvelles orientations épistémologiques, didactiques et psychopédagogiques, face à des enseignants experts, du fait de leur expérience, mais dont l'expertise repose sur des conceptions qui paraîtraient vieilles, sinon dépassées ?

D'une part, la perspective techno-instrumentale qui transparait dans la notion d'expert serait-elle suffisante pour la légitimer ? Une question simple est de se demander si elle ne tendrait pas à dépouiller dans les faits les enseignants de leur autonomie professionnelle, par ailleurs fortement promue discursivement de l'extérieur. C'est sans doute dans ce sens qu'Habermas (1975) conçoit « le danger d'une civilisation exclusivement technique, négligeant de relier la théorie à la pratique : elle est menacée par un éclatement de la conscience et par la scission de l'humanité en deux classes : les ingénieurs de la société et les habitants de mondes clos » (p. 112). D'autre part, une telle vision maintiendrait la rupture entre la théorie et la pratique, plutôt que de viser à la surmonter et à la dépasser, et de concevoir l'agir humain comme un mouvement de réalisation de soi et de rapport au monde et aux autres où la pratique expérimentée est entendue comme mise à distance critique de cet agir, bref, comme une *praxis*, c'est-à-dire, ainsi que le montre Castoriadis (1975) en s'appuyant sur les travaux de Gramsci, comme un faire en acte qui lie technicité et élucidation cognitive de manière inséparable et qui vise le développement de l'autonomie humaine. Enfin, alors que s'observe la tendance dans les travaux sur les pratiques exemplaires, les enseignants exemplaires, les écoles exemplaires et sur bien d'autres situations en enseignement jugées représentatives de l'excellence, nous nous demandons s'il n'existe pas un réel danger de généralisation, d'institutionnalisation et de routinisation d'une conception dure de l'expertise que sa modélisation pourrait entraîner. Cette interrogation ne vaut que dans la mesure où l'on reconnaît que les pratiques sont considérées comme des actions singulières, qu'elles sont temporellement, spatialement et socialement situées et que l'exemplarité et l'excellence manquent de spécifications scientifiquement établies en dehors des enjeux politiques et idéologiques.

BIBLIOGRAPHIE

- ALINSKY S. D. (1946). – *Reveille for radicals*, Chicago, IL, University of Chicago Press.
- ALTET M. (2002). – « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue française de pédagogie*, 138, pp. 85-93.
- BARBIER J.-M. (dir.). (1996). – *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France.

- BEREITER C., SCARDAMALIA M. (1992). – « Cognition and curriculum », in P. W. Jackson (dir.), *Handbook of research on curriculum*, New York, NY, Macmillan, pp. 517-542.
- BLAU P. M. (1955). – *The dynamics of bureaucracy. A study of interpersonal relations in two government agencies*, Chicago, IL, The University of Chicago Press.
- BOURDIEU P. (1980). – *Le sens pratique*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). – *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- BRESSOUX P. (2001). – « Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, pp. 35-52.
- BRONCKART J.-P. (2001). – « S'entendre pour agir et agir pour s'entendre », in J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 133-154.
- BRU M. (1997). – *Connaître l'acte d'enseigner*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation (Document du CRIE, n° 12).
- BRU M. (2002). – « Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive ? », in J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 133-154.
- BRU M., TALBOT L. (2001). – « Les pratiques enseignantes : une visée, des regards », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, pp. 9-33.
- CARTER J. F. (1953). – *Group relations at the crosswoman*, New York, Harper and Brothers.
- CASTORIADIS C. (1975). – *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil.
- CHARTIER A.-M. (1998). – « L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques », *Recherche et formation*, 27, pp. 67-82.
- DARLING-HAMMOND L., SNYDER J. (1992). – « Curriculum studies and the tradition of inquiry: The scientific tradition », in P. W. Jackson (dir.), *Handbook of research on curriculum*, New York, NY, Macmillan, pp. 41-78.
- DUBET F. (1994). – *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- FAINGOLD N. (1996). – « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles », in L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck Université, pp. 137-152.
- FINGER M. (1989). – « "Apprentissage expérientiel" ou "formation par les expériences de vie" ? », La contribution allemande au débat sur la « formation expérientielle », *Éducation permanente*, 100-101, pp. 39-46.
- FOUREZ G. (1994). – *Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*, Bruxelles, De Boeck Université.
- FREITAG M. (1986). – *Dialectique et société*. 1 – « Introduction à une théorie générale du symbolique », Lausanne et Montréal, L'Âge d'homme/Éditions Saint-Martin.
- FRIEDRICH J. (2001). – « Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action », in J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 93-112.

GOODSON I. (1995). – « "Un pacte avec le diable" ou des éléments de réflexion à l'intention des formateurs de maîtres. », in D. Dillon et J. Roy (dir.), *L'université et le milieu scolaire: partenaires en formation des maîtres*, Ottawa, Université McGill, pp. 3-21.

GOULDNER A. W. (1965). – *Patterns of industrial bureaucracy. A case study of modern factory administration* (2^e ed.), New York, NY, The Free Press (1st ed., 1954).

Gouvernement du Québec (2001). – *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Ministère de l'Éducation.

GUSTAFSSON J.-E., UNDHEIM J.-O. (1996). – « Individual differences in cognitive functions », in D. C. Berliner et R. C. Calfee (dir.), *Handbook of educational psychology*, New York, NY, Simon and Schuster Macmillan, pp. 186-242.

HABERMAS J. (1975). – *Théorie et pratique* – T. 2: « Critique de la politique », Paris, Payot (1^{re} éd. 1963).

HUBERMAN M. (1993). – Préface, « L'enseignant expert: vers une conception nouvelle », in F. V. Tochon, *L'enseignant-expert*, Paris, Nathan, pp. 5-13.

JOAS H. (1993). – « La créativité de l'action et la démocratisation de la différenciation », in P. Ladrière, P. Pharo, L. Quéré (dir.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*, Paris, CNRS Éditions, pp. 263-274.

LACOURSE F. (2004). – *La construction des routines chez des futurs enseignants de l'enseignement secondaire: intervention éducative et gestion de la classe*, thèse de doctorat en éducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

LADRIÈRE O. (1993). – « La théorie de l'action dans l'explication wébérienne de la modernité », in P. Ladrière, P. Pharo et L. Quéré (dir.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*, Paris, CNRS Éditions, pp. 197-221.

LATOURE B. (1996). – « Sur la pratique des théoriciens », in J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, pp. 131-146.

22

LENOIR Y. (1996). – « Médiation cognitive et médiation didactique », in C. Raïsky et M. Caillot (dir.), *La didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 223-251.

LENOIR Y., LAROSE F., BIRON D., ROY G.-R., SPALLANZANI C. (1999). – « Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec: un cadre d'analyse », *Recherche et formation*, 30, pp. 143-163.

LEPLAT J. (1997). – *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, Presses universitaires de France.

MERTON R. K. (1967). – *Social theory and social structure* (7th ed.), New York, The Free Press (1^{re} ed. 1957).

MUNBY H., RUSSELL T., MARTIN A. K. (2001). – « Teachers' knowledge and how it develops », in V. Richardson (dir.), *Handbook of research on technopôle*, Washington, DC, American Educational Research Association, pp. 877-904.

RAISKY C. (1993). – « Problème du sens des savoirs professionnels, préalable à une didactique », in P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens*, Sherbrooke, Éditions du CRP, pp. 101-121.

- RICHARDSON V. (1994). – « Conducting research on practice », *Educational Researcher*, 23 (5), pp. 5-10.
- ROTHIER-BAUTZER É. (2004). – « Pureté et 'impureté des recherches contextualisées », in J.-F. Marcel et P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en  ducation*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, pp. 50-62.
- SCHÖN D. A. (1987). – *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- SCHUTZ A. (1987). – *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales* (trad. A. Noschis-Gilli ron), Paris, Méridiens Klincksieck.
- SIX J.-F., MUSSAUD V. (2002). – *Médiation*, Paris, Seuil.
- SO TARD M. (1999). – « Expérience », in J. Houssaye (dir.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*, Paris, Hachette  ducation, pp. 248-257.
- SPENCER D. A. (2001). – « Teachers' work in historical and social context », in V. Richardson (dir.), *Handbook of research on technop le*, Washington, DC, American Educational Research Association, pp. 803-825.
- SPIVEY N. N. (1997). – *The constructivist metaphor. Reading, writing, and the making of meaning*, San Diego, CA, Academic Press.
- STENGERS I. (1993). – *L'invention des sciences modernes*, Paris, La Découverte.
- STICHWEH R. (1991). – * tudes sur la genèse du système scientifique moderne* (trad. F. Blaise), Lille, Presses universitaires de Lille.
- SUCHMAN L. A. (1987). – *Plans and situated actions*, Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- TANNENBAUM R., WESCHLER I. R., MASSARIK F. (1961). – *Leadership and organization*, New York, Mc Graw-Hill.
- TARDIF J. (1992). – *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal,  ditions Logiques.
- TARDIF M., LESSARD C. (1999). – *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- TOCHON F. V. (1991). – *L'enseignement stratégique. Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*, Toulouse,  ditions universitaires du Sud.
- TOCHON F. V. (1993). – *L'enseignant-expert*, Paris, Nathan.
- TROUSSON A. (1992). – *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*, Paris, Hachette.
- VARELA F. J. (1989). – *Connaître les sciences cognitives. Tendances et perspectives*, Paris, Seuil.
- WEBER M. (1964a). – *The theory of social and economic organization*, New York, NY, The Free Press (1st ed., 1936).
- WEBER M. (1964b). – *L' thique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon (1st ed., 1947).
- ZALEZNIK A. (1970). – « Power and politics in organizational life », *Harvard Business Review*, 48 (3), pp. 47-60.