

ENSEIGNER – *Un acte professionnel en pleine évolution*



Marielle Pratte
Conseillère pédagogique
Collège François-Xavier-Garneau

UN VIF INTÉRÊT POUR LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Ce n'est pas par hasard que ma vie professionnelle m'a menée à m'intéresser à la profession enseignante. En fait, il me semble que la pédagogie, et tout ce qui gravite autour, habite mon esprit et teinte mes actions depuis l'époque la plus lointaine où ma mémoire peut me porter. Le domaine de l'éducation est celui qui a eu, et qui a encore, le plus de prégnance sur moi.

Plus particulièrement, la recherche de compréhension des dimensions de la profession enseignante n'a cessé de m'habiter. De fil en aiguille, l'exercice de la fonction de conseillère pédagogique m'a amenée à m'intéresser plus profondément au développement professionnel du personnel enseignant, une préoccupation de plus en plus d'actualité, pour ne pas dire de plus en plus criante, dans le domaine de l'éducation. On s'interroge notamment sur la base de connaissances que les enseignantes et les enseignants possèdent ainsi que sur les compétences mises en œuvre dans l'acte d'enseigner. Mes intérêts personnels de recherche vont en ce sens. Ainsi, certaines de mes interrogations concernent la façon dont se conjuguent la base de connaissances et les savoirs d'action d'une enseignante ou d'un enseignant : comment celui-ci met-il en œuvre ses connaissances et, inversement, comment en vient-il à théoriser son expérience ?

Ces questions et bien d'autres m'ont conduite vers un autre domaine d'intérêt professionnel : la consultation pédagogique comme moyen de développement professionnel du personnel enseignant. L'enseignante ou l'enseignant qui débute dans la profession, tout autant que l'enseignant d'expérience qui est confronté à des changements significatifs dans son contexte

de travail, est susceptible d'avoir besoin, à un moment ou à un autre, d'un soutien extérieur pour rétablir son équilibre professionnel. Ce sont ces questions, situées à l'avant-plan de mon cheminement professionnel, qui sont à la source d'une recherche portant sur la consultation pédagogique¹, et c'est avec beaucoup de satisfaction que je vous en présente des extraits reliés à la dimension de la problématique et du cadre de référence concernant la complexité de la profession enseignante ainsi que l'aspect professionnel de l'acte d'enseigner.

Pour bien camper le propos, j'expose d'abord certaines des caractéristiques de l'acte d'enseigner, de manière à en saisir toute l'envergure et la complexité. Ensuite, je souligne l'importance pour toute profession de se définir une base de connaissances dans le domaine concerné et la difficulté d'établir une telle base pour la profession enseignante. Enfin, j'aborde le contexte de pratique des enseignantes et des enseignants du collégial, eux qui évoluent dans un contexte mouvant et qui sont soumis à des exigences de travail collectif tout en se sentant souvent isolés sur le plan pédagogique. Finalement, je présente la consultation pédagogique individuelle comme un moyen pertinent de soutenir les enseignantes et les enseignants dans leur processus de développement professionnel continu.

CE QU'EST ENSEIGNER

Selon un groupe de travail de PERFORMA qui s'est penché sur le profil de compétences des enseignantes et des enseignants du collégial, le terme *enseigner* réduit à sa plus simple expression, « *c'est aider à apprendre*² », c'est-à-dire créer les conditions et les situations qui sont susceptibles de stimuler, de soutenir et d'encadrer le processus d'apprentissage. Le travail enseignant peut être vu comme un processus visant l'atteinte d'objectifs de formation pour l'élève, dans le cadre du lieu névralgique et incertain qu'est la classe. L'enseignante ou l'enseignant est le maître des moyens utilisés pour atteindre ces objectifs. Il ne dispose toutefois pas d'une base de connaissances stable et explicitement reconnue dans laquelle puiser pour trouver les moyens les plus adéquats afin d'atteindre les objectifs visés, ce qui met en évidence que la profession d'enseigner repose sur des fondements qui ne sont pas explicites. Par surcroît, l'individualité de l'élève fait en sorte que les moyens utilisés en formation peuvent difficilement être standardisés.

Enseigner : un concept si simple dans son expression mais combien complexe dans sa réalité. En effet, il y a lieu de spécifier à la suite du groupe de travail de PERFORMA précédemment évoqué qu'enseigner est un acte complexe, interactif,

réflexif et professionnel. De plus, à la suite d'autres auteurs, il est important de souligner le fait qu'enseigner est aussi un acte à long délai de réponse ainsi qu'un acte dirigé, situé, contingent et rationnel.

Ces caractéristiques présentées plus loin mettent en évidence que l'enseignement est un travail professionnel d'une grande complexité et qu'il s'agit là d'une fonction non seulement complexe mais également difficile à cerner.

Enseigner est un acte complexe

Enseigner est un acte *complexe* car celui-ci comprend des tâches diversifiées, non explicitement définies et de haut niveau intellectuel, ce qui, selon Gauthier et ses collaborateurs, en rend la maîtrise difficile.

La maîtrise d'une situation complexe comme celle de l'enseignement n'est pas entièrement garantie par la possession d'un savoir ou de savoirs scientifiques. Autour du praticien engagé dans l'action se crée un espace pédagogique, un espace de savoirs et de décisions, un espace de liberté et de jeu aussi, un espace à investir et à créer³.

À la suite de Gillet⁴, il y a lieu de croire que la situation pédagogique n'est pas réductible à l'application des principes d'une science. Doyle⁵, pour sa part, a décrit la complexité de l'enseignement à partir des caractéristiques suivantes : un nombre élevé d'éléments en interaction, le caractère pluridimensionnel de la situation, la simultanéité des événements, la faible prévisibilité de la situation et une pression temporelle forte.

Enseigner est un acte interactif

Dans sa pratique, l'enseignante ou l'enseignant est en relation avec des personnes, le plus souvent en groupe mais aussi, dans certaines circonstances, individuellement. Par son action directe auprès de ces personnes et par les interactions qu'il instaure entre celles-ci, il contribue à modifier ce qu'elles savent et, conséquemment, ce qu'elles sont. L'enseignement est donc un travail qui agit sur des personnes et non pas sur de la matière. Les enseignantes et les enseignants sont ainsi des « travailleurs interactifs », au sens où l'entend Cherradi⁶.

*L'enseignement est un travail professionnel
d'une grande complexité [...]
il s'agit là d'une fonction
non seulement complexe mais également
difficile à cerner.*

Au cœur même de l'enseignement, on trouve non seulement ces interactions multiples entre l'enseignante ou l'enseignant et un ou des élèves mais également des interactions entre l'enseignante ou l'enseignant et ses pairs, que ce soit au sein du département, du programme ou, encore, d'autres instances ou groupes de travail.

Enseigner est un acte à long délai de réponse

À titre d'évidence reconnue de tous, rappelons qu'enseigner est un acte *à long délai de réponse*. En effet, l'enseignement, selon de Montmollin⁷, est une tâche dans laquelle se déroulent des processus à évolution lente et souterraine. Plus précisément, plusieurs des résultats de l'enseignement, notamment la modification des attitudes des élèves, les apprentissages complexes et le développement psychomoteur, se produisent avec un certain décalage temporel et ils sont souvent difficiles à identifier. Durand résume ainsi cette réalité : « en termes concrets, cela signifie que l'effet des interventions des enseignants ne se manifeste qu'avec une certaine latence⁸ », ce qui permet difficilement de mesurer cet effet.

Enseigner est un acte dirigé

Durand⁹ présente l'enseignement comme un acte *dirigé* en ce sens que les finalités de l'intervention enseignante sont prédéfinies et qu'elles sont souvent imposées aux enseignantes et aux enseignants. Bien entendu, ces finalités, chaque enseignante ou enseignant peut les faire siennes, dans une plus ou moins grande mesure. On comprendra qu'il est d'autant plus facile d'exercer le métier que cette adhésion est importante.

En plus de se préoccuper des finalités particulières à chacun des programmes de formation, tout enseignant ou enseignante poursuit d'autres finalités ou buts qui sont similaires, peu importe le programme dans lequel il œuvre. Ainsi, Carver et Scheier¹⁰ identifient différents niveaux d'ambition des buts recherchés par l'activité d'enseignement. Ces auteurs précisent que, du niveau le plus bas au niveau le plus élevé d'ambition, les buts recherchés par la prestation d'enseignement sont les suivants : l'ordre et le climat favorable à l'apprentissage (le contrôle des élèves et de leurs comportements), la participation (l'engagement actif des élèves dans la tâche), le travail (le travail intellectuel des élèves : résolution de problèmes, mémorisation, formation de concepts, etc.), l'apprentissage (obtention d'effets à long terme) et le développement des élèves (la formation fondamentale ; éduquer en plus d'instruire).

Enseigner est un acte situé

Parler de l'enseignement comme d'un acte *situé* signifie que c'est une activité qui doit s'adapter à une situation et à un contexte (physique, humain, social, culturel, etc.) particuliers. L'activité enseignante est, en effet, indissociable de la situation

ou du contexte où elle prend place. Il importe donc de considérer les contraintes de la situation d'enseignement auxquelles l'enseignante ou l'enseignant est soumis.

Durand précise qu'une des dimensions du contexte de l'enseignement concerne le paradoxe suivant : « l'école revendique une action et un effet à finalités extra-scolaires, tout en maintenant un fonctionnement séparé, distinct de ce monde¹¹ ». Les enseignantes et les enseignants se voient ainsi confrontés à l'exigence de faire acquérir des connaissances et des compétences utilisables dans la vraie vie, tout en maintenant une barrière entre celle-ci et la situation de classe. Le découpage en disciplines et le choix de celles-ci est un exemple concret d'une logique scolaire qui se différencie de la logique extra-scolaire.

On peut aussi qualifier l'activité de l'enseignante ou de l'enseignant comme étant « située » du fait qu'elle s'inscrit dans une durée. Le temps scolaire est compté et structuré, ce qui implique que l'intervention enseignante se situe à l'intérieur d'une plage horaire prédéfinie et la plupart du temps non modifiable.

Enseigner est un acte contingent

Enseigner est un acte *contingent* puisque ce dernier se met en œuvre dans des situations caractérisées par l'incertitude et l'indétermination. En effet, on ne peut jamais prévoir avec exactitude ce qui va se passer dans la classe, comment réagiront les élèves et quelle sera la situation particulière qui va survenir. L'humain n'étant pas prévisible, le travail sur l'humain ne l'est pas non plus. L'enseignement est marqué, ici, par une caractéristique commune à de nombreuses professions.

Schön souligne cet état de fait en mentionnant qu'« en pratique professionnelle, les situations se caractérisent par des événements uniques¹² » et en précisant que cette dimension de contingence des situations n'est pas l'apanage exclusif d'un domaine professionnel particulier, mais qu'elle constitue plutôt un trait distinctif des professions. Ainsi, il donne en exemple le fait que 85 % des cas vus par les médecins ne sont pas traités dans les ouvrages de référence et que « les ingénieurs rencontrent des problèmes de conception particuliers et sont appelés à analyser des défauts de structure et de matériaux dans des conditions où il est impossible d'appliquer les données et les mesures standard¹³ ». Il ajoute que cette situation de « cas unique » qui caractérise la pratique d'une profession « exige un art de la pratique qui pourrait être enseigné s'il était constant et connu, mais il ne l'est pas¹⁴ ». Bref, comme le résume si bien Schön, « enseigner est un acte marqué par la singularité et la versatilité, ce qui rend impossible la simple application de formules, d'approches ou de techniques. Ceci a pour effet de conduire l'enseignante ou l'enseignant à être constamment en position de résolution d'un dilemme entre rigueur et pertinence¹⁵. »

*On ne peut jamais prévoir avec exactitude
ce qui va se passer dans la classe,
comment réagiront les élèves
et quelle est la situation particulière
qui va survenir.*

Enseigner est un acte rationnel

Enseigner est un acte rationnel du fait que, dans cette activité, l'enseignante ou l'enseignant – tant sur le plan de la planification que sur celui de la prestation de cours – est sans cesse en situation de juger et de prendre des décisions.

Durand, par son rapprochement entre l'enseignante ou l'enseignant et ce qu'il nomme un « opérateur », nous amène à nous représenter l'enseignement comme l'actualisation d'un processus de décision de cet « enseignant-opérateur ». Cette idée d'associer l'enseignante ou l'enseignant à un décideur n'est pas nouvelle. Déjà, les travaux de Charlier et Donnay¹⁶ nous avaient présenté l'enseignement sous l'angle de la décision. Ces auteurs considèrent que l'unité de base de l'activité cognitive des enseignantes et des enseignants est un choix délibéré parmi diverses réponses possibles.

L'enseignante ou l'enseignant prend des décisions et qui dit prise de décision, dit jugement. L'analogie de l'enseignante ou de l'enseignant avec le juge est d'ailleurs très significative à cet égard. En effet, comme le souligne Gauthier et ses collaborateurs¹⁷, tout comme le juge, l'enseignante ou l'enseignant interprète la situation, adapte la loi aux cas, cherche la meilleure solution parmi celles qui sont disponibles ou en invente une meilleure.

Durand nous informe que deux séries de faits sont mises en évidence par les études sur le processus de décision des enseignantes ou des enseignants. Il apparaît d'abord que, contrairement à ce qu'en avait pensé Shavelson¹⁸, le processus de décision en cours d'action n'est pas principalement basé sur la qualité et la quantité de connaissances dont dispose l'enseignante ou l'enseignant à propos de la situation éducative mais plutôt sur des aspects concrets de la situation qui se vit au moment où celui-ci est appelé à prendre une décision. La deuxième série de faits souligne le lien entre les décisions des enseignantes et des enseignants et les événements de la classe. L'observation montre que ces enseignantes et ces enseignants

installent des procédures et contrôlent leur déroulement. Pour ce faire, ils disposent d'une norme d'acceptabilité et d'un ensemble d'indicateurs tels que le niveau sonore, le taux de participation des élèves... Leur

activité consiste à *juger* – c'est nous qui soulignons – si ces indicateurs se situent dans les limites acceptables, et tant que ce jugement est positif, ils n'interviennent pas¹⁹.

L'action est alors fortement guidée par des *jugements* sur des critères pragmatiques comme la vitesse de réponse, la précision de l'action, la recherche d'économie de la charge cognitive, affective et énergétique de l'enseignante ou de l'enseignant, etc.

Pour minimiser les processus intellectuels de jugement et de prise de décision et dans un esprit de recherche d'économie dans l'action, les enseignantes ou les enseignants expérimentés travaillent, selon Agre²⁰, à établir des routines, c'est-à-dire des séquences d'actions fortement structurées et automatisées susceptibles de se reproduire avec une marge restreinte de variation.

Enseigner est un acte réflexif

Dans la foulée de l'idée de praticien réflexif, amplement développée par Schön²¹, ajoutons qu'enseigner est aussi un acte *réflexif*. L'idée de l'enseignement comme acte réflexif se situe en prolongation de l'idée de l'enseignement comme acte rationnel mais cette représentation va un peu plus loin. L'acte réflexif signifie, en fait, que l'enseignante ou l'enseignant, en plus de prendre des décisions dans l'action, apprend de cette action, qu'il utilise son expérience pour en tirer un nouveau savoir. Il s'agit donc du processus de développement de l'expertise à partir d'une réflexion sur l'action. « Ce dernier [l'enseignant] est capable non seulement d'élaborer des règles et des procédures pour guider son action, mais il est également capable de les modifier et de les adapter selon les contingences de la situation et, ultimement, d'en fournir les raisons²². »

Ce caractère réflexif de la pratique est une autre des caractéristiques que Schön a associées aux professions, comme celle de la contingence examinée plus haut. Schön explore en profondeur la notion de « praticien réflexif », cette professionnelle ou ce professionnel qui se construit un nouveau savoir par la réflexion dans l'action et sur l'action. Il explique comment cette praticienne ou ce praticien en vient à dépasser le niveau du « savoir tacite » ou ce qu'il appelle le « savoir caché dans l'agir professionnel ». Le savoir tacite, c'est le savoir qui est implicite dans les actions d'un individu, un savoir que bien souvent on ne peut pas nommer. Ce savoir possède les propriétés suivantes : il peut donner lieu à des gestes qu'on pose spontanément sans y réfléchir ; on ignore souvent si l'on a appris à agir ainsi ; on réalise seulement qu'on agit de telle façon. Dans certains cas, on a été conscient à un moment donné de ce que l'on comprenait, mais cette prise de conscience s'est trouvée par la suite incorporée aux gestes que l'on pose. Dans d'autres cas, il se peut qu'on n'en ait jamais eu

connaissance. Le savoir tacite est en fait un savoir qu'on utilise en cours d'action sans en être conscient.

La praticienne ou le praticien réflexif est celui qui dépasse le niveau du savoir tacite et qui, par une réflexion dans et sur l'action, en vient à

la recherche d'une théorie au lieu de s'orienter vers la recherche du succès. Les résultats positifs et négatifs en viennent à être vus non comme des signes de succès ou d'échecs en cours d'action mais plutôt comme une information pertinente en matière de théorie²³.

Quand une praticienne ou un praticien réfléchit sur son action, cette personne tient le rôle de chercheur dans un contexte de pratique et il augmente ainsi sa virtuosité dans son domaine de pratique. Sa réflexion peut porter sur les stratégies, les contextes, son rôle, etc. En fait, la pratique réflexive prend en quelque sorte la forme d'une « conversation avec la situation », de manière à mettre en évidence l'information nouvelle qui sera ensuite intégrée au système de savoirs de la praticienne ou du praticien.

En fait, la pratique réflexive prend en quelque sorte la forme d'une « conversation avec la situation », de manière à mettre en évidence l'information nouvelle qui sera ensuite intégrée au système de savoirs de la praticienne ou du praticien.

Durand²⁴ précise cette notion de pratique réflexive en indiquant qu'il y a, dans l'enseignement, une subtile dialectique du nouveau et du connu. Cet auteur nous apporte un éclairage inédit sur la dimension réflexive de la profession enseignante en y appliquant les principes de l'ergonomie du travail. L'ergonomie du travail est une approche qui s'inspire de l'approche ethnographique. Elle se fait à partir d'analyses sur le terrain plutôt que par la conduite d'expériences en laboratoire. L'ergonomie de l'activité humaine vise avant tout l'accroissement de la compétence des « opérateurs » dans le métier ou la profession étudiée. Scruter l'enseignement à partir d'un cadre ergonomique, c'est porter son regard sur les conditions de travail concrètes de l'enseignante ou de l'enseignant et scruter le mode de réflexion puis l'action de cet « opérateur », c'est-à-dire de l'enseignante ou de l'enseignant.

Les études sur l'ergonomie humaine, comme le fait remarquer Durand, se fondent sur deux concepts centraux : la tâche et l'activité. La *tâche* est « définie par un but et des conditions particulières pour atteindre ce but²⁵ ». L'*activité* « désigne ce que fait "l'opérateur" pour réaliser la tâche²⁶ ». L'activité se compose de deux facettes : l'une, observable, comprenant la composante motrice et verbale et l'autre, non observable, faisant appel aux processus cognitifs des opératrices ou opérateurs. En enseignement, par exemple, la *tâche* se trouve définie notamment dans les programmes d'études et les précisions concernant les cours, tandis que l'*activité* se réalise principalement dans la prestation des cours.

L'approche ergonomique de la profession enseignante postule que la tâche de l'enseignante ou de l'enseignant ne peut être adéquatement réalisée sans la médiation de « l'opérateur » et que cette médiation s'incarne dans son activité. En d'autres termes, le travail *prescrit* ne dit jamais tout du travail *requis* pour mener à bien une tâche, car l'« opérateur » est un élément actif et non passif du processus de travail. En effet, les tâches se présentant avec beaucoup de variabilité et de singularité, l'expertise particulière de l'« opérateur » est nécessairement mise à contribution, d'où la nécessité que la praticienne ou le praticien développe cette expertise, ce qui nous ramène à la construction du savoir dans l'action. Cette représentation se situe dans la ligne de pensée qu'enseigner est un acte réflexif. C'est ce processus réflexif que l'ergonome tente de recueillir, d'analyser, de synthétiser et de formaliser afin d'améliorer le travail.

Enseigner est un acte professionnel

Enseigner est un acte *professionnel* compte tenu de son caractère complexe, contingent, rationnel, réflexif et parce qu'il comporte, notamment, des responsabilités sociales et des exigences éthiques.

Signalons dès maintenant que, même pour qui admet le caractère professionnel de l'enseignement, il faut reconnaître que les enseignantes et les enseignants ne disposent pas d'une autonomie quasi totale, ce qui peut être le cas pour d'autres catégories de professionnelles et de professionnels. Ainsi, on peut dire, à la suite de Durand, que l'enseignement consiste en un « subtil équilibre entre contrainte et autonomie²⁷ ». Tardif et Lessard²⁸ reprennent cette idée en caractérisant les enseignantes ou enseignants d'« exécutants autonomes » au cœur d'une organisation de plus en plus « orientante ».

DISCUSSION SUR LE STATUT DE L'ENSEIGNEMENT

Ce n'est que récemment que la recherche et le discours social et pédagogique ont amené à l'avant-plan la réflexion sur la professionnalisation de l'enseignement. Comme le suggèrent Gauthier et ses collaborateurs, profitons de ce contexte de remise en question.

Le travail prescrit ne dit jamais tout du travail requis pour mener à bien une tâche.

Puisque nous sommes actuellement au cœur d'une période historique de la professionnalisation de l'enseignement, il apparaît pertinent de nous interroger plus à fond sur un ensemble de questions qui lient les savoirs et la professionnalisation d'une occupation pour mieux en cerner les enjeux théoriques et politiques²⁹.

Une question se pose : l'enseignement est-il une profession, une semi-profession, un métier, un art ? Gohier souligne qu'on observe une forte tendance ces dix dernières années, en Europe et en Amérique du Nord, à répondre que l'enseignement est un acte professionnel. Dans le même esprit, Lauzon et Pratte mentionnent que trois groupes d'acteurs importants abondent en ce sens, soit :

- Des décideurs politiques qui constatent l'échec des réformes qui n'avaient pas pris en compte les enseignants et préconisent une redéfinition des responsabilités des enseignants.
- Des associations professionnelles d'enseignants qui adoptent la professionnalisation de l'enseignement comme une option leur permettant de revendiquer leur autonomie et de faire valoir sur la place publique la complexité de leur tâche et la spécificité de leurs compétences.
- Des formateurs d'enseignants qui voient dans la professionnalisation de l'enseignement l'occasion de mettre en évidence le développement d'un savoir systématique sur l'enseignement et de réorienter les programmes de formation pour assurer une meilleure intégration des savoirs théoriques et pratiques³⁰.

La professionnalisation, selon Anadon³¹, suppose la formation continue et elle demande aux enseignantes et aux enseignants de pratiquer un pluralisme de méthodes, d'approfondir leurs connaissances et leurs compétences, de développer une identité professionnelle forte, de remplacer l'application stricte de méthodologies, de recettes et de « trucs » par la construction de démarches didactiques fondées sur un cadre de référence explicite et orientées par les objectifs d'enseignement.

Bien que dans les conventions collectives l'enseignante ou l'enseignant ne porte pas le titre de professionnel, sa fonction présente tout de même les caractéristiques nécessaires à une telle reconnaissance. L'activité de l'enseignante ou de l'enseignant, comme celle de tout professionnel, nécessite la capacité

d'analyser des situations complexes, en référence à plusieurs grilles de lecture, de faire de façon rapide et réfléchie le choix de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques, de puiser dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils, les moyens les plus adéquats, de les structurer en dispositif, d'adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience, d'analyser de façon critique ses actions et leurs résultats, enfin, de par cette évaluation continue, d'apprendre tout au long de sa carrière³².

Bref, l'enseignante ou l'enseignant professionnel est celui qui met en œuvre de façon pertinente et efficace les compétences caractéristiques de sa profession et qui travaille au développement de ces compétences. Ainsi, se développer professionnellement permet d'augmenter la pertinence et l'efficacité de ses actions.

UNE BASE DE CONNAISSANCES COMME FONDEMENTS DE TOUTE PROFESSION

Malgré leurs différences, les approches contemporaines de l'étude des professions ont en commun de donner de l'importance au savoir spécifique à la profession. Dans le même ordre d'idée, le groupe Holmes constate que « les professions établies ont su développer à travers le temps un corps de connaissances spécialisées, bien balisées, scientifiques et standardisées transmises par l'éducation professionnelle et la pratique clinique³³ ».

Ainsi, il apparaît clairement que la professionnalisation d'une fonction s'assortit de l'établissement d'une base de connaissances dédiée à cette fonction. Qu'en est-il de l'enseignement ? Existe-t-il une base de connaissances reconnue dans ce domaine ? On ne peut manifestement pas répondre par l'affirmative.

Difficultés liées à l'établissement d'une base de connaissances

Il semble, en effet, que de nombreux problèmes soient reliés à l'établissement d'une base de connaissances en enseignement. Gauthier et ses collaborateurs, à partir d'une synthèse de nombreuses recherches sur le sujet, classent et définissent ces difficultés selon cinq grands types : épistémologiques, méthodologiques, politiques, pratiques et éthiques.

La réflexion épistémologique pose notamment les questions suivantes au sujet d'une base de connaissances en enseignement : s'agit-il d'une structure stable ou mouvante ? s'agit-il d'une base générale ou spécifique ? s'agit-il d'une approche unique ou d'approches complémentaires ? s'agit-il d'une science de l'enseignement ou d'une base spécifique à l'art d'enseigner ? Schön mentionne que le développement d'une base

de connaissances scientifiques dépend des buts poursuivis par la profession dont il est question. Ces buts se doivent d'être clairs et stables pour donner lieu à une base de connaissances dans le domaine. Il précise que « les professions " de moindre prestige " [comme l'enseignement] sont affublées de buts changeants et ambigus et elles agissent dans un contexte de pratique institutionnelle instable ; dès lors, elles sont incapables de développer une base de savoir professionnel scientifique systématique³⁴ ».

Les problèmes méthodologiques liés à l'établissement d'une base de connaissances sont nombreux. Gauthier et ses collaborateurs en énumèrent quelques-uns : le manque de consensus sur les termes utilisés pour exprimer une signification quelconque, la variété des instruments utilisés pour étudier le même phénomène et le manque de fidélité et de validité de ces instruments, des patrons de recherche différents pour étudier le même phénomène, les différences d'étendue et de qualité des techniques statistiques, etc. Les résultats issus des recherches n'ont pas de cohérence entre eux, ils sont variés et disparates. « On pourrait considérer les énoncés plutôt comme un amas de morceaux de casse-tête provenant d'une boîte contenant plusieurs casse-tête complètement mélangés³⁵. »

Gauthier et ses collaborateurs ont aussi mis en évidence que de nombreux problèmes politiques, notamment la question de la professionnalisation de l'enseignement et celle de l'usage de la recherche par les politiciens et les décideurs, ont aussi une influence sur les diverses tentatives d'établir une base de connaissances en enseignement.

C'est notamment au chapitre de l'utilisation des résultats de recherche dans la formation et le perfectionnement des enseignantes et des enseignants que se posent, selon Gauthier et ses collaborateurs, les problèmes pratiques liés à une base de connaissances en enseignement. En effet, la recherche ne peut pas déterminer les finalités à poursuivre et, comme il a précédemment été mentionné, les résultats de recherche n'ont pas une cohérence interne forte, d'où l'impossibilité de les utiliser comme fondements en vue de l'élaboration d'une base de connaissances dans le domaine.

Les dimensions éthiques relatives à l'établissement d'une base de connaissances en enseignement peuvent être envisagées du point de vue des chercheuses et des chercheurs et du point de vue des actrices et des acteurs de l'enseignement. Les personnes qui mènent des travaux de recherche doivent expliciter leur position théorique, identifier le contexte et les limites de leur recherche en plus de présenter leurs résultats de façon que ceux-ci puissent être intégrés dans la pratique enseignante. Pour sa part, l'enseignante ou l'enseignant ne peut plus baser son agir professionnel exclusivement sur une démarche d'essais et d'erreurs et ignorer les résultats de recherche qui peuvent éclairer son action. À la suite de Brophy et Evertson³⁶,

ajoutons que, bien que le maître ne puisse pas être tenu responsable des résultats de ses élèves, il a la responsabilité des moyens mis en œuvre en vue de leur apprentissage, et la recherche constitue une source d'information sur les moyens possibles.

Malgré les difficultés inhérentes à la recherche d'une base de connaissances en enseignement, plusieurs chercheurs et chercheuses ont tenté de définir les contours d'une telle base de connaissances ou d'en identifier les constituantes.

Ainsi, le groupe de travail de PERFORMA, précédemment évoqué, a consulté un grand nombre de recherches sur le sujet et il a constitué ce qu'il appelle un *répertoire de ressources* pour la profession enseignante. Ce répertoire de ressources ne constitue pas une base de connaissances organisée mais il nomme les domaines de connaissances dans lesquels doit puiser la professionnelle ou le professionnel enseignant pour exercer sa profession. Ces domaines sont les suivants : domaine culturel ; domaine curriculaire (ce qui se rapporte aux programmes d'études) ; domaine disciplinaire (celui de la discipline enseignée) ; domaine psychopédagogique ; domaine didactique ; capacités et habiletés transversales ; dispositions, attitudes et valeurs. À chacun de ces domaines correspond une liste de savoirs dont l'ampleur et la profondeur varient en fonction des domaines. Il importe de noter que, comme il a été mentionné par les auteurs, ces listes ne sont ni exhaustives ni « prescriptives » et que ces savoirs peuvent être acquis de multiples façons : formation initiale, perfectionnement, expérience, recherche.

Ces domaines identifiés par le groupe de travail de PERFORMA se situent dans la lignée des catégories de savoirs de Shulman³⁷, catégories souvent citées dans la littérature sur le sujet : connaissance de la matière, connaissances pédagogiques générales, connaissance du programme, connaissance pédagogique de la matière, connaissance de l'apprenant et de ses caractéristiques, connaissance des contextes, connaissance des finalités, des buts, des valeurs, des fondements philosophiques et historiques. Dans la foulée de Tardif et de ses collaborateurs³⁸, trois autres domaines de connaissances peuvent s'ajouter à ceux mentionnés précédemment. Il s'agit des savoirs de la tradition pédagogique (la coutume), des savoirs d'expérience (la jurisprudence privée) et des savoirs d'action pédagogique (la jurisprudence validée), ces derniers visant à rendre publics les savoirs d'expérience privés.

Il est essentiel de mentionner que posséder un grand nombre de connaissances puisées dans un répertoire, aussi vaste soit-il, n'est pas suffisant pour faire de la praticienne ou du praticien une personne compétente dans son domaine. En effet, la compétence réside essentiellement dans la capacité de puiser les bonnes informations dans ses différentes ressources et d'utiliser adéquatement ces connaissances et habiletés dans l'action.

LE CONTEXTE D'EXERCICE DE LA FONCTION

Après avoir mis en évidence la complexité et le caractère professionnel de l'acte d'enseigner ainsi que la difficulté de constituer une base de connaissances reconnue pour la profession enseignante, il convient de présenter brièvement quelques dimensions du contexte d'exercice de cette fonction afin de compléter ce portrait que nous avons brossé.

Entre le travail collectif et l'isolement professionnel

L'enseignement est à la fois investi d'un caractère collectif et d'un caractère individuel.

C'est depuis toujours que le *caractère individuel* est associé à l'acte d'enseigner. En effet, l'enseignante ou l'enseignant se retrouve seul devant la classe. C'est seul, dans ce lieu de rencontre entre lui et les élèves, qu'il déploie ses stratégies, qu'il met en œuvre son savoir d'expérience. Ce caractère individuel, auquel la plupart des enseignantes et des enseignants tiennent comme à la prunelle de leurs yeux, est toutefois assorti d'une certaine forme d'isolement, souvent déplorée par les enseignantes et les enseignants eux-mêmes. Bien que rattaché à l'unité d'appartenance qu'est le département, l'enseignante ou l'enseignant se sent souvent isolé pédagogiquement. Ainsi, du fait de ses nombreuses obligations à caractère administratif, la vie départementale n'est pas toujours suffisamment porteuse de réflexion pédagogique permettant aux enseignantes et aux enseignants d'échanger leurs idées et leurs expériences, ce qui pousse parfois ceux-ci à chercher d'autres lieux d'échange et de rétroaction. Ce sont là d'autres raisons qui incitent des enseignantes et enseignants à consulter une conseillère ou un conseiller pédagogique.

Le *caractère collectif* de l'enseignement prend son envol depuis quelques années, porté par l'approche programme qui est de plus en plus prégnante dans le milieu collégial. Même s'il comporte de nombreux avantages, le caractère collectif de l'acte d'enseigner peut cependant s'avérer source de conflits. En effet, que ce soit à la suite des changements que l'enseignante ou l'enseignant doit effectuer dans sa pratique ou que ce soit dans l'exercice quotidien de ses activités de travail, celui-ci est souvent confronté à une diversité de personnes ou d'instances porteuses d'orientations ou de pratiques différentes des siennes. À l'intérieur de toute organisation, quelle qu'elle soit, un changement de structure ou d'orientation, l'instauration de nouvelles méthodes ou approches, peuvent faire apparaître ou réapparaître des intérêts et des objectifs divergents entre des individus ou des groupes d'individus. En fait, toute modification aux règles du jeu préalablement établies est potentiellement source de déséquilibre. Les conflits sont inévitables et ils constituent un élément de la vie au travail, qu'il s'agisse de désaccords sur la perception des faits, sur les méthodes, sur les objectifs, sur les valeurs, sur les intérêts personnels ou sur la

zone de liberté des actrices ou acteurs en cause. Ce type de situations difficiles motive certains membres du personnel enseignant à recourir à la consultation pédagogique.

Face à des modifications imposées par le milieu

Dans le domaine de l'enseignement, comme dans bien d'autres domaines professionnels, le savoir s'accumule rapidement, les problématiques se modifient et le contexte socio-économique évolue.

Les cégeps n'échappent pas à cette réalité. Les enseignantes et les enseignants du collégial sont particulièrement touchés par des modifications de leur contexte de travail et par la complexification de leur tâche. Ils doivent répondre aux besoins d'une clientèle de plus en plus diversifiée, assurer l'implantation d'une réforme pédagogique, composer avec des ressources qui s'amenuisent et prendre le train de l'évolution technologique. À cela s'ajoute la participation à des opérations nouvelles, notamment l'élaboration de nouveaux programmes, l'évaluation de programmes, la concertation en équipe de programme, etc. De quoi déstabiliser, même les plus aguerris. Il apparaît de plus en plus que l'ensemble des nouveautés et des changements auxquels les enseignantes et les enseignants ont à faire face est, pour nombre d'entre eux, source d'inquiétudes, de frustrations, de perte de confiance en soi, de désengagement et même, dans certains cas, d'altération de l'estime de soi comme professionnel. Pour certaines personnes, une adaptation de leurs pratiques antérieures suffit à répondre aux nouveaux besoins professionnels, mais pour d'autres, une réelle métamorphose s'impose.

UNE IDENTITÉ PROFESSIONNELLE À RENFORCER

Le flottement qui existe autour du statut de la fonction d'enseignant, la complexité de la tâche ainsi que le contexte mouvant dans lequel s'exerce la fonction sont autant de facteurs qui alimentent des interrogations sur l'identité professionnelle et qui peuvent créer des inconforts plus ou moins marqués pour les personnes qui exercent cette fonction. Dans ce contexte, les savoirs d'expérience se construisent lentement à partir d'expériences personnelles souvent caractérisées par leur faible taux de reproductibilité. Ceci peut conduire, pour nombre d'enseignantes et d'enseignants, à un sentiment d'incertitude professionnelle, sentiment qui pousse parfois ceux-ci à s'investir dans un processus de perfectionnement ou à demander du soutien.

Il apparaît toutefois que les formes courantes de perfectionnement, qu'il s'agisse de programmes de formation prédéfinis ou d'activités ponctuelles de perfectionnement, ne suffisent pas toujours à produire les effets escomptés, c'est-à-dire la modification des pratiques et ce que nous pourrions nommer « le bien-être professionnel ». Bien que répondant adéquatement à

certains besoins, ces types de perfectionnement ne suffisent pas en période de grands changements. De plus, ces types de perfectionnement permettent plus difficilement un soutien individualisé.

Pour rétablir un certain bien-être professionnel continu, les maîtres en exercice ont besoin à divers moments (selon leur situation, leur expérience, leur attitude, etc.) d'un soutien pédagogique, le plus possible individualisé, dans le processus d'adaptation de leurs pratiques professionnelles. Dans le cadre d'un tel soutien individualisé, le rôle de la conseillère ou du conseiller pédagogique pourrait se résumer ainsi : sa mission consiste essentiellement à amener un « enseignant-praticien » à évoluer de sa pratique « expérientielle » vers une pratique plus professionnelle, c'est-à-dire à devenir plus conscient et plus critique de ses modes de pensée, de conception et d'action. Dans cette optique, les résultats de la recherche concernant la situation de la consultation pédagogie individuelle dans les collèges abordent la question sous un angle nouveau et ils seront présentés dans un article ultérieur. ❏

mpratte@cegep-fxg.qc.ca

*Pour rétablir
un certain bien-être professionnel continu,
les maîtres en exercice ont besoin
à divers moments [...]
d'un soutien pédagogique,
le plus possible individualisé,
dans le processus d'adaptation
de leurs pratiques professionnelles.*

NOTES

1. PRATTE, M., *La consultation pédagogique : une avenue de développement professionnel pour le personnel enseignant*, 2001, Collège François-Xavier-Garneau, octobre 2001. Cette recherche a été subventionnée par PAREA, par PERFORMA et par le collège François-Xavier-Garneau. Le rapport de recherche est disponible au collège François-Xavier-Garneau.
2. LALIBERTÉ, J. et DORAIS, S., en collaboration avec G. Archambault, A. Cantin, Y. Fontaine, M. Gosselin, A. Lamontagne, M. Lauzon, D. Lemay, M. Pratte, H. Servais, *Le profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, Éditions du CRP, collection PERFORMA, Université de Sherbrooke, 1998, p. 27.
3. GAUTHIER, C. et ses collaborateurs : J.-F. Desbiens, A. Malo, S. Martineau, D. Simard, *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Sillery, Presses universitaires de l'université Laval, 1997, p. 250.

4. GILLET, P., *Pour une pédagogie de l'enseignant-praticien*, Paris, Presses universitaires de France, 1987.
5. DOYLE, W., *Classroom Management*, West Lafayette, Kappa Phi Delta, 1980.
6. CHERRADI, S., *Le travail interactif : construction d'un objet théorique*, Montréal, Université de Montréal, 1990.
7. DE MONTMOLLIN, M., *L'intelligence de la tâche*, Berne, Peter Lang, 1986.
8. DURAND, M., *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, Presses universitaires de France, 1996, p. 48.
9. *Ibid.*, p. 40.
10. CARVER, C. S. et SCHEIER, M. F., « Control Theory : A useful Conceptual Framework for Personality-social, Clinical and Health Psychology », *Psychological bulletin*, 1982, Vol. 92, n° 1.
11. DURAND, M., *op. cit.*, p. 50.
12. SCHÖN, D., *Le praticien réflexif*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994, p. 36.
13. *Ibid.*, p. 36.
14. *Ibid.*, p. 36.
15. *Ibid.*, p. 68.
16. CHARLIER, É. et J. DONNAY, « L'enseignant, un décideur », *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 1987.
17. GAUTHIER, C. et ses collaborateurs, *op. cit.*, 1997, p. 250.
18. SHAVELSON, R. J., « Teacher's Decision Making », dans N. L. GAGE (Ed), *The Psychology of Teaching Methods*, Chicago, University of Chicago Press, 1976.
29. DURAND, M., *op. cit.*, p. 23.
20. AGRE, P. E., *Routines*, MIT, AI Memo, 1985.
21. SCHÖN, D., *op. cit.*
22. GAUTHIER, C. et ses collaborateurs, *op. cit.*, p. 250.
23. SCHÖN, D., *op. cit.*, 1994, p. 86.
24. DURAND, M., *op. cit.*
25. *Ibid.*, p. 40.
26. *Ibid.*, p. 40.
27. *Ibid.*, p. 62.
28. TARDIF, M. et LESSARD, C., *Le travail enseignant au quotidien, Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck Université, 1999.
29. GAUTHIER, C. et ses collaborateurs, *op. cit.*, p. 47.
30. LAUZON, M. et PRATTE, M., « Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial », *Actes du colloque de l'AQPC*, juin 1990, p. 1.
31. ANADON, M., « L'enseignement en voie de professionnalisation », dans Christiane GOHIER *et al.*, *L'enseignant un professionnel*, Presses universitaires du Québec, 1999.
32. PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É. et PERRENOUD, P., *Former des enseignants professionnels*, 1996, p. 14.
33. HOLMES GROUP, cité dans C. GAUTHIER et ses collaborateurs. *op. cit.*, p. 51.
34. SCHÖN, D., *op. cit.*, p. 47.
35. GAUTHIER, C. et ses collaborateurs, *op. cit.*, p. 76.
36. BROPHY, J. E. et EVERTSON, C. M., *Learning from Teaching : A Developmental Perspective*, Boston, Allyn and Bacon, 1976.
37. SHULMAN, L. S., « Knowledge and Teaching. Foundations of the new Reform », *Harvard Educational Review*, Vol. 57, n° 1, 1987.
38. TARDIF, M. *et al.*, « Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face au savoir. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant », *Sociologie et sociétés*, Vol. XXIII, N° 1, printemps 1991.

Marielle PRATTE est conseillère pédagogique au Collège François-Xavier-Garneau depuis 1992. Elle a notamment été responsable du perfectionnement du personnel enseignant dans le cadre du programme PERFORMA. En plus d'avoir participé à plusieurs recherches, elle est sur le point de terminer son doctorat en éducation à l'Université Laval. Depuis août 2002, elle est rédactrice en chef de Pédagogie collégiale.