

Article

« Réplique aux critiques de Raymond et de Tardif »

Jean-Marie Van der Maren

Revue des sciences de l'éducation, vol. 19, n° 1, 1993, p. 201-210.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/031608ar>

DOI: 10.7202/031608ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

Réplique aux critiques de Raymond et de Tardif

Jean-Marie Van der Maren
professeur
Université de Montréal

Le texte à propos duquel Raymond et Tardif ont livré leurs remarques critiques a été écrit pour un colloque tenu en octobre 1991. Début 1992, un des organisateurs de ce colloque et des corédacteurs de ce numéro thématique, Claude Lessard, me demandait si j'acceptais qu'un débat soit ouvert dans ce numéro avec deux des arbitres de mon texte. À l'époque, j'ai accepté. S'il me le demandait maintenant, je refuserais parce que le jeu est pipé pour plusieurs raisons. C'est un faux débat parce que les arbitres n'ont pas tenu compte ou n'ont pas pu tenir compte du contexte de la production de mon texte. Or, ce texte a une histoire et porte des valeurs. Il ne peut être convenablement critiqué qu'à partir des options sur lesquelles il s'appuie. Malheureusement, même si les critiques peuvent, en soi, être intéressantes, elles ne sont utiles que si elles partent des mêmes présuppositions que celles de l'auteur. Peut-être le rédacteur, avec qui le débat dure depuis plusieurs années, aurait-il dû en informer les critiques. Le débat est aussi pipé parce que ce texte n'a pas été produit en tant qu'article scientifique qui serait soumis à une revue. Il n'en avait ni l'intention ni le style (par exemple, il ne comporte pas les nombreuses citations d'articles et n'est pas accompagné d'une bibliographie). Le texte a été produit en tant que conférence pour un colloque (30 octobre 1991) où le conférencier était invité à développer un point de vue bien connu des organisateurs du colloque et des rédacteurs de ce numéro. Enfin, le jeu est faux dans la mesure où les arbitres produisent une critique de 13 et de 11 pages à partir d'extraits du texte, sans avoir à produire eux aussi un texte sur le même thème, texte qui pourrait être soumis à la même critique que celle qu'ils adressent à mon texte. Or, produire un texte sur un thème est une tout autre épreuve que de critiquer celui d'un autre. De plus, j'avais été limité à la fois par le temps qui m'était accordé pour l'exposé et par un nombre de pages. Enfin, j'ai reçu le texte des arbitres un an après la conférence (12 novembre 1992), et je n'ai pu disposer que de deux mois (mi-janvier 1993) pour y répliquer avec la contrainte de ne le faire que dans un nombre réduit de pages; autrement dit, la réplique ne peut pas être un nouvel article.

Tout en sachant ce débat pipé, je dois cependant accorder une réplique aux rédacteurs pour respecter la parole donnée il y a un an. Je la dois aussi aux arbitres qui ont peaufiné leur texte dans la perspective de sa publication. La

réplique comportera trois volets. Je commencerai donc par situer les origines de ce texte, son contexte et son point de vue. Ensuite, je répondrai brièvement à quelques éléments des critiques de Danielle Raymond et de Maurice Tardif. Le débat, s'il devait avoir lieu, prendrait bien plus de temps et de pages; nous en avons fait l'expérience ensemble lors d'un autre colloque organisé par le Réseau international de recherche en éducation et formation (REF) à Sherbrooke, en octobre 1992. Dès lors, si le reproche de la caricature et de l'énoncé trop carré, que Tardif m'adresse, pouvait être justifié, chacun devrait maintenant reconnaître que leur critique n'arrondit pas plus les coins que mon texte, et que la réplique qui suit ne pourra pas plus le faire. Pour être nuancé et précis, le vrai débat prendrait plus de temps et d'espace. Mais je suis partagé: d'une part, mon goût pour la discussion me fait espérer que ce débat pourra se faire un jour; d'autre part, je ne suis pas certain d'y être intéressé, car je ne vois pas en quoi un tel débat ferait avancer la compréhension et l'instrumentation des pratiques pédagogiques, et la recherche que ces pratiques suscitent.

Les origines du texte, son contexte et son point de vue

Je voudrais signaler quelques éléments parmi ceux qui sont à l'origine de ce texte. Je me définis moi-même comme un pédagogue. C'est mon identité professionnelle et une grande part de mon identité tout court, car je n'ai jamais quitté l'école. Depuis l'âge de trois ans, j'ai toujours été confronté à la pratique pédagogique, comme élève, comme étudiant, comme enseignant puis comme formateur d'enseignants. Comme pédagogue, j'ai lu, étudié et réfléchi les discours académiques afin de fonder, de légitimer et d'instrumenter ma pratique. Comme pédagogue, j'ai aussi ressenti un écart entre les discours que les universitaires proposaient et ce que je vivais comme acteur dans mes classes et comme partenaire avec mes collègues enseignants. Comme formateur d'enseignants, je cherche encore quelle forme de discours construire ou emprunter qui puisse être efficace pour former les futurs maîtres au métier d'enseignant dont les sociologues nous disent maintenant qu'il doit devenir une profession. Je suis donc un pédagogue un peu écoeuré de la prétention du discours des disciplines contributives à l'éducation: elles ont tout fait pour disqualifier le «pédagogique», elles l'ont exclu en le traitant de traditionnel et de routinier, puis elles ont pris sa place dans la formation des enseignants. Mais ce qu'elles ont apporté me laisse le sentiment d'une tromperie: leurs discours sont moins pertinents pour l'action que le «pédagogique», et les écoles, qu'elles ont construites, en repartant à zéro et en niant l'histoire et l'héritage culturel du métier, ne sont pas un succès. Chers collègues des disciplines contributives qui pourriez vous sentir blessés, voilà le fond de mon cœur. Vous avez mis la pédagogie en question et avez tout fait pour la remplacer par les sciences de l'éducation (dans lesquelles vous avez pris place sans y être invités)! Souffrez maintenant que les pédagogues puissent aussi vous remettre en question.

Cependant, je crois aussi que ceux qui voudraient, à l'invitation de Carr et Kemmis (1986) ou de Gillet (1987), contribuer à la construction d'un discours ou

d'un savoir pédagogique homologué ne peuvent pas faire ce qu'ils reprochent aux autres d'avoir fait. Le «pédagogique», pour utiliser le terme proposé en français par Gillet, doit s'inscrire dans l'histoire et dans la société: il ne peut nier l'apport possible des sciences humaines autant qu'il doit renouer avec la tradition pédagogique. Il n'y a rien de scientifique dans cette affirmation: elle n'est et ne peut être qu'un énoncé prescriptif; elle ne fait que refléter les valeurs et les croyances dont, par métier, je dois convaincre ceux dont on me confie la formation en plus de l'information.

Dans cette perspective, j'ai entrepris, avec une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSHC), une enquête sur les pratiques de recherche de collègues québécois effectuant leurs travaux dans le but de comprendre et d'instrumenter l'action des enseignants (Van der Maren, 1990a). Cette enquête, menée de 1986 à 1989, a été réalisée à l'aide d'entrevues, de questionnaires et d'analyses de productions publiées (Van der Maren, 1990c) et non publiées. Elle fut complétée par un séjour, en tant qu'observateur participant, dans une équipe de recherche pédagogique ailleurs en francophonie. À la suite de ces travaux, j'ai pris une option: en accord avec Carr et Kemmis (1986) et avec Gillet (1987), un discours proprement pédagogique est à reconstruire. En suivant ces auteurs, on peut définir le «pédagogique» d'abord comme un ensemble de techniques et d'habiletés appuyé et instrumenté par un corps de connaissances et de recherches systématiquement construit à partir de la *praxis*. Ensuite, le «pédagogique», c'est aussi le discours qui présente cet ensemble afin qu'il soit connu, transmis et utilisé. Sur cette base, j'ai formulé quelques propositions pour une recherche «au bénéfice de l'éducation» (Van der Maren, 1989). Les commentaires que ce texte a suscités chez les pédagogues m'ont invité à poursuivre la réflexion dans cette optique. J'ai donc essayé de la mener avec un double but: identifier ce que pourrait être le «pédagogique» en tant que produit de la recherche et outil de formation des jeunes enseignants afin, ensuite, de clarifier les démarches de recherche qui permettraient de l'élaborer.

Cette réflexion avait donc une double visée: didactique (définir un contenu à enseigner et comment l'enseigner) et méthodologique (codifier les procédures de recherche qui aboutissent à une production recherchée, le contenu à enseigner, et reconnue par le milieu auquel il est destiné). L'épistémologie, que l'on frôle sans doute dans un tel projet, n'a jamais fait partie des critères de cette réflexion. Le milieu dont je souhaite l'audience n'est pas constitué de mes collègues des disciplines contributives; ce sont 1) nos étudiants et étudiantes en formation et 2) les acteurs du milieu de l'éducation ayant pour tâche d'enseigner ou de donner un support administratif et technique à l'enseignement. Mes critères de validité résident dans la capacité des propositions retenues à atteindre mes objectifs didactiques et méthodologiques. Mais il est évident qu'une fois leur performance suffisamment ressentie, comme pédagogue je deviens, par fonction et par obligation, normatif: je me dois d'essayer de suggérer, de convaincre, sinon de me battre pour les faire adopter. Si d'autres propositions paraissaient plus performantes pour l'atteinte de ces buts,

j'accepterais volontiers de les examiner puis de les adopter. Dès lors, j'accepte le débat et la discussion à condition qu'ils visent les buts que je me suis donnés et que je viens d'exposer. Je veux bien investir dans la recherche et dans la discussion si l'investissement est asservi à l'action pédagogique; mais comme Brassens, je ne veux pas mourir pour des idées, à moins que ce ne soit que de mort lente.

Avec la visée qui vient d'être décrite, j'ai organisé, au nom de l'Association pour la recherche qualitative, un colloque (Van der Maren, 1990c) auquel participaient des pédagogues et des collègues des disciplines contributives, dont un des rédacteurs de ce numéro. Les réactions à mon exposé, considéré comme polémique, furent divisées, tant dans la salle qu'à la table des spécialistes: des pour, des contre et des partagés, les contre se trouvant sans doute plus du côté des disciplines contributives, du moins si l'on se fie aux références et au langage de leurs interventions. Claude Lessard m'a ensuite invité au colloque que le Groupe de recherche interuniversitaire sur les savoirs et l'école (GRISE) organisait, et le texte que je défends ici a été écrit pour ce colloque. Était-ce un retour de l'ascenseur? Je ne sais pas, mais en octobre et en novembre 1992, je fus encore invité à prononcer des conférences sur la suite de ce thème. Encore une fois, le partage des réactions me fait croire que le projet d'une «pédagogique» touche différemment les auditeurs et les lecteurs selon leur origine disciplinaire. J'ai même pu observer un cas où la réaction est passée de la critique à la complicité, selon que mon interlocuteur se situait comme spécialiste et chercheur d'une discipline contributive ou qu'il se plaçait comme collègue, enseignant, devant contribuer à la formation des futurs maîtres. Un observateur extérieur de cette transformation a même dit qu'il avait l'impression que «c'était arrangé avec le gars des vues».

La réaction réservée, sinon hostile, à l'égard des énoncés de ce texte et de ceux qui lui sont apparentés, est compréhensible. D'une certaine façon, j'y remets en question les habitudes de recherche qui s'étaient installées dans les facultés et les départements d'éducation et qui s'y justifiaient par la nécessité de se mesurer aux autres disciplines reconnues sur les campus universitaires. La nécessité de réduire la dissonance entre ce texte et mes propres pratiques de recherche m'a appris combien, de ce point de vue, ce texte est dérangeant. Pour m'y soumettre, je suis obligé de réorienter complètement le programme de recherche que j'avais entrepris lors de mon arrivée au Québec et qui avait eu un certain succès auprès du Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR) et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSHC). Mais si quelques-uns des universitaires des sciences de l'éducation veulent faire œuvre pédagogique, s'ils veulent qu'un discours pédagogique puisse reprendre vie, ils doivent, comme moi, reconnaître que nous n'avons guère tenu compte jusqu'ici, dans nos problématiques et dans nos démarches de recherche, de ce que pouvaient être les attentes des praticiens de l'éducation. Tous les chercheurs en sciences de l'éducation ne doivent certainement pas abandonner ce qu'ils faisaient: que les sociologues, les psychologues, les linguistes et les autres collègues venus des disciplines contributives continuent à interroger

l'éducation à partir de problématiques issues de leurs disciplines. C'est aussi à partir de leurs travaux, contributifs mais à distance du «pédagogique», que les pédagogues doivent réfléchir, parce que les problèmes qui se posent en éducation ne sont pas que pédagogiques. Il importe cependant que, d'une part, leurs travaux soient reconnus pour ce qu'ils sont, des travaux relevant des disciplines contributives, et que, d'autre part, le «pédagogique» réapparaisse dans les facultés et les départements d'éducation. Ceci implique que les pédagogues qui s'y trouvent encore s'y attellent plutôt que de continuer à mimer les travaux de nos collègues venus d'ailleurs. Dès lors, quelles que soient les justifications épistémologiques derrière lesquelles nous pourrions protéger nos routines de recherche, c'est l'impact de nos recherches dans la pratique et c'est leur validation par la pratique qui finiront, en fin de compte, par donner à nos travaux leur légitimité, leur crédibilité et un financement stable. Mais cela implique que nous acceptions de réviser les manières dont nous avons l'habitude de poser nos problèmes de recherche.

Réponse à quelques éléments des critiques de Danielle Raymond

Les remarques de Danielle Raymond sont intéressantes dans la mesure où elle apporte d'abord au lecteur un large tour d'horizon de travaux récents sur les savoirs enseignants. Mais j'aurais aimé que cette partie de sa critique contribue à faire avancer le problème en clarifiant le paysage. Je note qu'une bonne partie des travaux qu'elle cite dans sa démonstration de la «Tour de Babel» pose la question des savoirs à partir de perspectives psychologiques, sociologiques ou philosophiques, donnant même une *aura* particulière à l'épistémologie. Or, je le répète, ce dont les sciences de l'éducation ont maintenant besoin, en plus de ce que les disciplines contributives peuvent apporter, c'est d'une perspective pédagogique.

La troisième partie de sa critique («Savoirs en continuité ou savoir en rupture?») comporte au départ quelques mauvaises interprétations de mon texte. D'abord, je n'ai jamais, dans le corps du texte, dénommé «savoir enseignant» l'ensemble des cinq savoirs. Ensuite, je regrette d'avoir utilisé le mot *continuum* que madame Raymond lit selon le sens que la physique lui donne (un ensemble homogène), alors que je l'utilisais selon une perspective didactique: il s'agit alors d'indiquer que chaque élément de l'ensemble ne peut être examiné que dans ses rapports avec les autres (voir le *Petit Robert*). L'acception didactique du mot *continuum* n'implique pas qu'il y ait absence de rupture. Je pense que les ruptures sont évidentes à la lecture de la description que je fais des savoirs. De plus, mon analogie avec la médecine ne porte pas sur l'action du médecin et de l'éducateur. Je n'ai jamais fait cette analogie. Mon analogie, qui n'est du reste qu'une analogie, porte sur les critères de pertinence applicables aux différents savoirs et sur la primauté de l'action pour délimiter la pertinence d'un savoir dans un cadre professionnel. De ce point de vue, la critique qu'elle formule à l'égard de mon texte tombe à plat. Par ailleurs, elle entretient une confusion entre les contenus des discours théoriques et le type ou la fonction des discours. Ce n'est

pas la typologie qui doit être arrimée aux caractéristiques de la situation éducative, car une typologie est par définition «métathéorique». Par contre, le contenu des théories et les modèles qu'on en déduirait pour des applications en éducation ne peuvent pas présupposer des caractéristiques que la situation pédagogique n'a pas. Enfin, je n'ai pas écrit que le savoir artisan et la *praxis* sont encore disqualifiés par tous les chercheurs en sciences de l'éducation. Mais j'ai bien écrit qu'ils l'ont méprisé, sinon méconnu: la forme verbale est au passé, quand même! De plus, si la disqualification n'est plus générale et si le programme de recherche que propose madame Raymond est entamé depuis quelques années, il faut admettre que la reconnaissance des savoirs des enseignants n'est pas encore acceptée par tous comme base possible pour la constitution du *curriculum* (même s'il ne s'agit que d'accorder à ces savoirs un rôle parmi d'autres), et que de tels programmes de recherche ne semblent pas encore faire partie des objectifs prioritaires des départements et des facultés. Ne prenons pas des heureuses et souhaitables exceptions comme portrait général de la situation. Ne sautons pas de l'émergence au couronnement.

Pour finir, madame Raymond confond, de mon point de vue, l'épistémologie avec ce que Piaget a appelé l'épistémologie génétique; elle attribue à celle-ci le prestige de celle-là, et dans une foulée constructiviste, elle propose un autre programme de recherche psychologique et non pas pédagogique. Là, je m'en écarte un peu plus, alors que j'avais l'impression que, en clarifiant les malentendus, nous aurions pu envisager des collaborations. En parlant «des bases épistémologiques», elle se situe «du point de vue de la genèse». De plus, elle croit que c'est en sachant quels sont les savoirs enseignants et comment les professionnels transforment «dans leur tête» les savoirs sur l'enseignement que l'on pourra développer une base de savoirs utiles pour la formation professionnelle. Quelle belle utopie que de croire que l'on pourrait savoir ce qui se passe «dans la tête» des gens! Les processus mentaux resteront toujours hypothétiques et objets de spéculations évoluant avec les écoles de pensée. Par exemple, il suffit d'observer les retournements majeurs qui, chez un même auteur, ont marqué les travaux sur la compréhension, ces vingt dernières années. Par ailleurs, en acceptant de postuler l'improbable, rien ne garantit que l'on pourra construire un programme de formation efficace lorsqu'on saura par quels processus les professionnels assimilent progressivement les savoirs homologués à leurs savoirs d'expérience: il n'y a pas de relation transitive entre enseigner et apprendre. Mon propos part d'une autre position: nous avons d'abord besoin d'une méthodologie de recherche (empiriste et spéculative) pour élaborer le contenu et les formes possibles de présentation de ce que j'ai appelé un savoir stratégique (mais que vous pouvez appeler autrement, cela n'a pas d'importance). Ensuite, nous pourrons partir de ces mises en forme du savoir stratégique pour développer des moyens de l'enseigner de manière telle que le résultat de l'apprentissage soit une accommodation des savoirs d'expérience avec le savoir homologué. Comme formateur, le défi est de conduire, d'orienter, de guider l'apprentissage de l'étudiant de façon non seulement à ce qu'il assimile à ses structures ce qui lui est enseigné, mais surtout pour que ses structures s'accommodent à celles de ce qu'on veut lui

enseigner. Sinon, on ne se trouve que devant une «genèse», un développement naturel en situation d'action, et on peut se demander à quoi rime le travail des formateurs. La problématique du développement (ou de la genèse) des savoirs est une problématique psychologique intéressante et utile à la réflexion, mais ce n'est pas une problématique pédagogique. De plus, la problématique psychologique est insuffisante pour résoudre le problème du pédagogue: ce n'est pas parce que je sais comment l'étudiant apprend que je sais comment lui enseigner. Or, il est là le problème pédagogique: comment lui enseigner pour qu'après avoir assimilé, il s'accommode. La psychologie peut être constructiviste, pas la pédagogie.

Réponse à quelques éléments des critiques de Maurice Tardif

Sachant de quel lieu Tardif articule ses remarques, je ne peux que lui dire qu'il a souvent raison et que les questions qu'il pose permettront aux lecteurs de prolonger leur réflexion au-delà du texte de la conférence. J'ai beaucoup aimé sa présentation. À quelques nuances près, il a aussi très bien situé le point de vue de mon texte quand il le décrit comme normatif et fondamentaliste. Il a compris ce qu'est habituellement la rhétorique pédagogique lorsqu'il la classe comme «judiciaire». C'est à partir d'une identification semblable que Pierre Angenot et ses étudiants (Angenot et Germain, 1989) ont pu appliquer avec succès la théorie de l'argumentation de Perelman et Olbrechts-Tyteca (1970) à l'analyse de différents textes pédagogiques. Il n'a sans doute pas tort non plus quand il souhaite que j'eusse relativisé mes affirmations. Mais il devait savoir, s'il a bien tout lu, qu'il s'agissait d'une conférence à laquelle, si je me souviens, il assistait.

Par ailleurs, Tarif n'arrondit pas plus les angles que moi quand il réclame, de mon texte, une délimitation des groupes d'enseignants et une définition du savoir. Il est évident que ses affirmations, sous forme de questions, méritent attention et que le contexte institutionnel est important; mais je n'avais qu'un texte de 18 pages à écrire. Quant au savoir, Tardif lui-même ne l'utilise pas dans un sens précis sans le faire accompagner d'un prédicat: c'est le couplage du prédicat à l'argument qui définit ce dernier. Quant au sens restreint de l'argument, dans ce cas, un savoir, je ne l'entends pas autrement que selon sa définition du dictionnaire *Robert*; à mon sens, cette définition convient parfaitement, et je ne pensais pas devoir mettre les définitions du *Robert* en note infrapaginale pour chacun des mots utilisés. Mais j'ai l'impression, à lire le passage de Tardif sur le rôle des normes par rapport au savoir enseigner, que le savoir est pour lui nécessairement discursif et qu'il résulte d'une démarche spécifique. Tardif semble retenir du mot savoir son acception philosophique. En effet, si nous acceptons son affirmation selon laquelle «les enseignants définissent rarement les normes du savoir enseigner» et selon laquelle «ils s'efforcent tant bien que mal de les satisfaire», nous ne pouvons comprendre comment ils pourraient les satisfaire sans avoir à leur sujet quelques savoirs. La connaissance des normes, afin de s'y conformer, fait aussi partie du savoir enseigner, même si elle ne se représente que sous la

forme de schèmes d'action. Tardif fait lui-même glisser mon texte indûment quand il écrit que je fais glisser la dimension normative du côté de l'irrationnel, car il doit bien avoir lu que cet indicible qu'est le savoir artisan est d'une autre rationalité que la rationalité scientifique. C'est en ce sens, parce qu'il ne présente pas les caractéristiques de la rationalité aujourd'hui dominante, cartésienne et scientifique, qu'il est étiqueté irrationnel. Il me prête aussi des propos que je ne pense pas avoir eus quand il prétend que je crois que le savoir artisan des praticiens chevronnés peut servir de fondement épistémologique à la pratique; je vois bien en quoi le savoir artisan peut fonder la pratique — et surtout son enseignement —, mais je crois ne pas avoir dit de ces fondements qu'ils étaient épistémologiques (une recherche informatisée sur mon texte me confirme que le mot «épistémologie» n'y est jamais utilisé, et que le mot «épistémologique» n'est employé qu'une fois, lorsque je parle des considérations épistémologiques qui accompagnent l'exposé sur les technologies).

Personnellement, je ne vois rien de dramatique à considérer qu'une bonne partie des sciences sociales et humaines n'est pas «scientifique» au sens scientiste et positiviste du terme. Et lorsqu'il s'agit de la part de ces sciences sociales et humaines que l'on retrouve dans l'enseignement en sciences de l'éducation, je crois que bien plus de 50% ne répondent pas à cette définition. De plus, je crois que les enseignants, surtout ceux des disciplines contributives, devraient éviter de faire croire aux étudiants que leurs contenus sont scientifiques alors que, pour les étudiants, ce prédicat renvoie inmanquablement à la définition positiviste des sciences de la nature. Et à ce moment-là, cela devient de la fausse représentation. Mais je félicite Tardif, qui ne fait certainement pas cela, ainsi que ses collègues qu'il ne retrouve pas dans le portrait qu'il a lu de notre profession. Si c'est vrai qu'il y a bien des collègues qui font exception à ce portrait, il suffit d'un petit nombre qui le campent à merveille, et à l'égard desquels nous ne sommes pas critiques, pour que notre complicité silencieuse donne à ce portrait un impact plus important qu'il ne devrait avoir. Par ailleurs, je maintiens que le caractère pluriel et différencié des sciences de l'éducation n'est que le résultat de jeux de pouvoir, qu'il n'a aucun fondement épistémologique; la thèse de Mathurin (1992) est éloquent à ce sujet. Je ne vois pas, dès lors, pourquoi je ne pourrais pas revendiquer qu'une place plus grande soit réservée à ce qui ressort proprement du «pédagogique»: nos collègues des disciplines contributives assimilent encore trop facilement les sciences de l'éducation aux seuls discours de ces disciplines. Je suggère à Tardif de relire, à tête reposée et en évitant les défenses corporatistes, ma description des faiblesses de l'enseignement des savoirs savants et appliqués, car, dans sa critique, il réagit à des choses que je n'ai pas écrites. De même, j'ai l'impression qu'il s'empresse de prendre au pied de la lettre les images utilisées pour décrire le savoir artisan. Exagère-t-il la caricature pour mieux établir sa critique? En passant, ce concept ne m'appartient pas; comme je l'ai écrit dans un texte de 1989, la dichotomie «savant - artisan» provient d'un séminaire que Daniel Jacobi a donné le 30 mars 1988 à l'INPSA de Dijon à propos du livre de Delbos et Jorion (1984). Je suggère à Tardif de lire ce livre qui apporte, à partir d'études ethnographiques, une autre lumière sur les savoirs artisans.

Avant de conclure, je veux dire à Tardif quelques-uns de mes désaccords avec ce qu'il apporte. Sa description de l'école, pas si banale que cela, est biaisée, parce que les régularités qu'il y voit ne résultent pas de la régulation des attentes réciproques. Les régularités des interactions dans les classes ne sont pas le fondement de la pédagogie, elles résultent de ce fondement: la philosophie morale que plusieurs appellent maintenant l'éthique. C'est parce que les enseignants et les élèves doivent se soumettre à un contrat social, le plus souvent inscrit dans des lois, que nous essayons, pour respecter nos obligations, d'y construire des régularités. La philosophie morale est le seul fondement de la pédagogie; la psychologie, la sociologie, la politique ou un mélange socio-politico-psychologique peuvent nous permettre de mieux comprendre et de réfléchir à ce qui se passe dans l'action pédagogique, mais elles ne la fondent pas. Elles sont d'ailleurs surtout efficaces pour nous éclairer sur les écarts observés, sur ce qui échappe aux régularités que nous essayons d'instaurer.

Pour finir, je signale à mon collègue que le langage est aussi un acte, et plus encore, qu'une très grande partie des paroles des enseignants est constituée d'actes performatifs. Je n'ai jamais oublié que la pédagogie est geste en tant que parole et qu'à ce titre elle permet et favorise même la réflexion. Mais la rationalité et la pensée critique ne sont pas les modes qui dominent l'action pédagogique, même si plusieurs le regrettent (par exemple, McPeck et Paul, dans Baribeau, 1993). À part quelques situations exceptionnelles, les processus métacognitifs n'interviennent dans l'action que lorsque le schème d'action anticipé rencontre des obstacles dans son déroulement. Dès lors, j'insisterai encore sur le fait incontournable, et de mieux en mieux documenté, du geste pédagogique comme mise en scène de routines ou de scénarios. Les théoriciens l'ont trop souvent voulu rationnel alors que «la mise en scène de la vie quotidienne» de Goffman (1973, 1987) s'applique très bien à de nombreux segments de la vie pédagogique. La thèse de Baribeau (1993) en offre de belles illustrations. De même, les choses qui s'échangent dans les salons de professeurs et aux réfectoires relèvent d'un autre ordre de savoir que ceux qui ont été envisagés ici. Si, dans une école tout finit par se savoir, le tout en question ressemble plus à la primeur journalistique et au ragot qu'au récit des stratégies d'enseignement. Pour apprendre d'un autre ce qui serait intéressant de savoir, il faut d'autres occasions: journées pédagogiques, partage d'une classe en équipe, préparation de matériel en groupe, intervention spécifique auprès d'élèves en difficulté, prise en main de la classe d'un collègue qui prévoit une absence, etc. J'ai fréquenté assez longtemps des écoles pour le savoir.

À trop vouloir faire l'ange rationnel à propos de la vie pédagogique, on oublie qu'elle est aussi autre chose. Ce que les médias rapportent régulièrement ces derniers temps nous le rappelle douloureusement. Tardif a raison de dire que j'insiste peut-être trop lourdement sur l'autre côté de la médaille et que je risque ainsi de perdre plus d'un lecteur. Je crois cependant que les sciences de l'éducation ont trop insisté sur le versant cartésien et sur les régularités que Tardif ramène en surface pour faire contrepoids aux excès de mon texte. Mais je reste

convaincu que les ambitions des sciences de l'éducation à produire un discours savant leur ont fait perdre le contact avec plus d'un praticien; d'autant plus qu'en accord avec la dernière phrase de Tardif, il n'y a jamais eu là aucune nécessité épistémologique.

Références

- Angenot, P. et Germain, M. (1989). *Modèle de l'enfant et enjeux éducatifs dans l'école primaire québécoise: quelques techniques d'analyse argumentative*. Communication présentée au colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières, septembre.
- Baribeau, C. (1993). L'enseignement d'un geste professionnel en milieu universitaire. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Carr, W. et Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Londres et Philadelphie: The Falmer press.
- Delbos, G. et Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris: Fondation de la maison des sciences de l'homme.
- Gillet, P. (1987). *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* (2 vol.). Paris: Minuit.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris: Minuit.
- Mathurin, C. (1992). *L'émergence des sciences de l'éducation au Québec: archéologie d'une institution*. Thèse de doctorat en sociologie, Département de sociologie, Université de Montréal.
- Perelman, Ch. et Olbrechts-Tyteca, L. (1970). *Traité de l'argumentation, la nouvelle rhétorique* (4^e éd.). Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Van der Maren, J.-M. (1989). Propositions pour une recherche au bénéfice de l'éducation. *Réseaux, revue interdisciplinaire de philosophie morale et politique* (Numéro spécial: Les enjeux du savoir), 55-56-57, 129-161.
- Van der Maren, J.-M. (1990a). Enquête sur les pratiques de recherche en éducation au Québec: synthèse et conclusions. In G.-R. Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (T. 3 — Enseignement et apprentissage, p. 1059-1065). Actes du 2^e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, Sherbrooke: Éditions du CRP. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Van der Maren, J.M. (1990b). Les savoirs et la recherche pour l'éducation. In G.-R. Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (T. 3 — Enseignement et apprentissage, p. 1023-1031). Actes du 2^e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Van der Maren J.-M. (1990c). Statut des discours et méthodes de recherche en éducation, *Revue des sciences de l'éducation*, XVI(2), 291-311.