



Bernard **Wentzel** 
Professeur titulaire, Université Laval
(Canada)

Hommage aux travaux de Maurice Tardif sur la formation des enseignant.e.s

doi: 10.18162/fp.2023.a291

TÉMOIGNAGES de ses collègues du Québec

Nous formons des professionnels pour une profession qui n'existe pas

Maurice Tardif (2018)

En juillet 2020, Maurice Tardif publiait un article d'opinion dans *La Presse* pour réagir à un dessein politique de plus en plus présent au Québec visant à endiguer la pénurie d'enseignant.e.s qualifié.e.s : une réduction importante de la durée de la formation. Sa mise en garde était faite avant même qu'apparaissent d'autres intentions politiques contenues dans le projet de loi n° 23.

Cela serait en contradiction avec la tendance constatée dans tous « les pays où l'école publique et les enseignants sont valorisés », comme le rappelle Maurice Tardif. Pourtant, le mouvement de professionnalisation a atteint certaines limites comme la littérature scientifique tend à le démontrer. L'intention politique de réduire considérablement la formation pour répondre à un besoin urgent en temps de crise en est une illustration.

Les formations contribuent grandement à asseoir la légitimité sociale de la plupart des professions. Elles favorisent aussi la reconnaissance d'une expertise fondée sur des savoirs et des compétences spécifiques. Comment ne pas adhérer aux propos de Maurice Tardif ?

J'ai fait le choix, pour rédiger cette chronique, d'aborder les formations à l'enseignement en puisant quelques travaux consacrés à la professionnalisation dans l'immense œuvre scientifique de Maurice Tardif. C'est avec un mélange de tristesse, d'admiration et de bouillonnement intellectuel que je me replonge dans certains de ses écrits.

La formation a donc été au cœur du mouvement de professionnalisation des métiers de l'enseignement au cours des quarante dernières années. Certains chercheurs en éducation se sont emparés de la professionnalisation pour en faire un objet de recherche et un atout potentiel, aussi bien pour l'amélioration des programmes de formation que pour l'évolution de la condition enseignante. Les travaux de recherche de Maurice Tardif sur la professionnalisation sont incontournables pour analyser, comprendre et adopter une posture critique par rapport à ce mouvement et à la « belle » rhétorique qui l'a accompagné.

Je me contenterai de rappeler tout d'abord, en quelques mots, que les origines du mouvement de professionnalisation se situent dans les années 1980 aux États-Unis. C'est ensuite devenu un phénomène international autour d'une logique d'efficacité des systèmes scolaires, notamment grâce au passage de l'enseignement du statut de métier à celui de profession à part entière (Tardif, 2013). Les formations à l'enseignement, fer de lance de ce mouvement de professionnalisation, ont été confrontées à trois grands défis durant cette période comme le rappelle si bien Maurice Tardif en conclusion de l'ouvrage *Former les enseignants au XXI^e siècle* (2015). Elles ont dû s'arrimer à une base de connaissances scientifique, indispensable pour fonder et légitimer une profession, intellectuellement et statutairement. Pour autant, il ne s'agissait pas d'opérer un rapprochement avec les milieux scientifiques au détriment des relations avec les milieux de pratiques. L'établissement d'un « rapprochement durable et fécond entre les institutions de formation et les établissements scolaires, entre les formateurs universitaires et les formateurs de terrain » (Tardif, 2015, p. 227) est demeuré un enjeu majeur de la professionnalisation et a donné lieu à de nombreuses innovations, dans les dispositifs de formation en alternance, dans la formalisation des partenariats entre les institutions de formation et les milieux de pratiques, ou encore dans le développement de nouvelles pratiques de recherche en éducation basées sur la collaboration et la proximité avec les terrains de recherche. Enfin, l'analyse et la compréhension du travail réel des enseignants constituaient le troisième défi majeur pour les formations. La référentialisation des compétences y a contribué d'une certaine manière. L'émergence du paradigme réflexif a contribué à fonder et légitimer, d'une autre manière, la place de plus en plus importante de l'analyse de pratiques dans les dispositifs de formation. Tout au long de ses travaux consacrés à la professionnalisation, souvent en collaboration avec d'autres chercheurs, Maurice Tardif a abordé les grands défis pour les formations à l'enseignement. Certaines réponses à ces défis ont pu être identifiées dans l'analyse du mouvement international de professionnalisation. Tardif et Borges (2009) considèrent qu'elles représentent les dimensions les moins controversées de ce phénomène mondial. On y trouve notamment l'allongement et l'universitarisation de la formation, l'intégration de la recherche dans la formation et, bien entendu, la place centrale réservée aux stages et à la formation pratique (p. 110).

Maurice Tardif n'était pas seulement un observateur du mouvement de professionnalisation même s'il a largement contribué à le rendre intelligible dans une perspective sociohistorique. En tant que chercheur et acteur de l'éducation engagé, il s'est aussi emparé des enjeux et objets de la professionnalisation pour formuler de nombreuses propositions de travail, modèles ou encore outils d'analyse au service de l'amélioration des formations à l'enseignement. Je vais tenter d'illustrer cela en commençant par

Le travail des enseignants au quotidien pour reprendre le titre de l'ouvrage ambitieux et tout aussi remarquable réalisé par Maurice Tardif et Claude Lessard (1999). Il ne suffit pas de décréter que le travail devient un élément central de la professionnalisation pour que cela soit une réalité scientifique ou pédagogique. Pourquoi et comment penser l'enseignement en milieu scolaire en partant de l'analyse du travail ?

L'étude du travail enseignant réalisée dans cet ouvrage aux frontières de plusieurs disciplines contributives (sociologie du travail et des organisations, sciences de l'éducation, ergonomie, théories de l'action, etc.) est d'une densité et d'une richesse probablement uniques dans ce domaine. Aussi bien les analyses fines de la réalité du travail des enseignants que les approfondissements théoriques proposés par les auteurs en font un outil incontournable, notamment pour la formation. Voici deux extraits pour illustrer cela. Le premier concerne les interactions avec les élèves :

Lorsqu'on enseigne, on ne peut laisser sa personnalité au vestiaire, on ne peut laisser son esprit au bureau et son affectivité à la maison [...] Des composantes comme la chaleur, l'empathie, la compréhension, l'ouverture d'esprit, le sens de l'humour, etc., constituent alors des atouts indéniables de l'enseignant en tant que travailleur interactif. (p. 351-352)

En relisant certains passages de cet ouvrage, je ne peux m'empêcher d'établir des liens avec un autre livre devenu également un outil essentiel et une lecture obligatoire dans de nombreux programmes de formation : *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, sous la direction de Clermont Gauthier et Maurice Tardif. Pour conclure avec *Le travail des enseignants au quotidien*, je considère que les clarifications conceptuelles apportées à la compréhension de ce que peuvent être les connaissances professionnelles et le savoir d'expérience étaient fondatrices, particulièrement innovantes et d'une extrême limpidité par rapport à la littérature de l'époque sur ce sujet :

Bref, on le constate, la connaissance professionnelle, telle qu'elle apparaît aux yeux des enseignants, ne se limite pas à un phénomène bien circonscrit, qui serait l'objet d'un savoir spécialisé, portant, par exemple, sur les rapports aux élèves ou la transmission de la matière. Elle couvre un grand nombre de sujets qui ont tous un rapport à leur travail. De plus, elle ne correspond pas, ou du moins très peu, à la connaissance théorique apprise à l'université et produite par la recherche en éducation (p. 363)

Les savoirs et connaissances des enseignants ont assurément occupé une place importante dans les travaux de Maurice Tardif sur la profession et le mouvement de professionnalisation. Comme il le répétait lui-même souvent dans une lecture sociologique, ces concepts et les réalités auxquelles ils renvoient sont essentiels au passage d'un statut de métier à celui de profession. Je peux encore citer le texte particulièrement stimulant et intéressant – tant pour le débat scientifique qu'il suscite que pour ses apports théoriques – publié en 1993 dans la Revue des Sciences de l'éducation et intitulé « Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et notes critiques ». Avec la même portée théorique, je vous invite à relire aussi l'article publié avec Claude Lessard et Louise Lahaye dans la revue *Sociologie et Sociétés* (1991) :

La pratique enseignante incorpore également, outre les savoirs issus de sciences de l'éducation et les savoirs pédagogiques, des savoirs sociaux tels qu'ils sont définis et sélectionnés par l'institution universitaire. Ces savoirs s'intègrent également à la pratique enseignante par le biais de la formation (initiale et continue) des enseignants aux diverses disciplines que l'on retrouve à l'université. (p. 59)

Sur ce même thème, il y a un texte sur lequel je souhaite m'arrêter en particulier. Il présente les résultats d'une recherche réalisée par Maurice Tardif et Cecilia Borges (2009). La délimitation de cinq grands domaines de savoirs en formation des enseignants a constitué un outil très performant d'analyse et de comparaison de programmes. Nous sommes d'ailleurs un certain nombre de chercheurs à continuer d'utiliser cet outil dans la lignée des travaux de Maurice Tardif, Cecilia Borges, mais aussi Adriana Morales Perlaza. Les analyses réalisées à partir des savoirs professionnels ont pu mettre en évidence des champs de tensions entre les différents domaines de la formation, entre les acteurs et leurs conceptions divergentes, ou encore entre des schémas cognitifs institutionnels émergents sous la bannière de la « professionnalisation » et d'autres, considérés comme « dépassés ». Tardif et Borges (2009) concluent judicieusement que :

Le savoir professionnel dans les programmes de formation des maîtres du secondaire ne se réduit pas à un répertoire ou à une base de connaissances et compétences que les étudiants doivent apprendre et maîtriser : il est un enjeu aux multiples résonances investi par des acteurs qui s'efforcent de l'infléchir en fonction de leurs propres intérêts et positions dans l'organisation du travail curriculaire, de leurs conceptions de la formation, lesquelles dépendent pour une bonne part des traditions institutionnelles et professionnelles dont ils sont à la fois les héritiers et les porteurs (p. 135).

En abordant, même trop succinctement, certains apports de Maurice Tardif à la professionnalisation des formations à l'enseignement, je me dois de parler de *La vogue des compétences dans la formation des enseignants* (2014). Que le titre de cet ouvrage dirigé avec Jean-François Desbiens était habile ! Il fut publié dans une période des travaux de Maurice Tardif que je qualifierai déjà de bilan critique. Il s'agit aussi d'une période très prolifique, au début des années 2010, durant laquelle j'ai eu la chance de contribuer à quelques ouvrages dirigés par Maurice Tardif. Concernant l'approche par compétences, le bilan est sévère :

L'approche par compétences a suscité et continue de susciter des interprétations contradictoires chez les étudiants en formation à l'enseignement et chez les enseignants de métier. Au bout du compte, on peut affirmer que l'approche par compétences est toujours restée au Québec dans le domaine de la formation des enseignants, un discours superficiel, c'est-à-dire un discours qui n'a jamais réussi à s'incarner dans les systèmes institutionnels de pratique universitaire, encore moins à les transformer » (Tardif et Jobin, 2014, p. 83).

Cela dit, l'analyse critique ne semblait pas être une fin en soi dans le parcours scientifique de Maurice Tardif. En tant que chercheur engagé, il s'est ensuite largement investi dans la réalisation du nouveau référentiel québécois de compétences des enseignants, publié en 2020 et marqué de son empreinte.

Parmi les contributions majeures présentant cette posture critique et l'engagement intellectuel du Professeur Maurice Tardif, je citerai encore trois publications. Le modèle du praticien réflexif est devenu un élément incontournable de la professionnalisation des formations à l'enseignement. L'opérationnalisation de ce modèle a donné lieu à bien des tentatives d'innovations dans les dispositifs de formation, pas seulement en enseignement d'ailleurs. L'ouvrage *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* co-dirigé avec Cecilia Borges et Annie Malo nourrit avec beaucoup de pertinence un débat nécessaire sur l'émergence du paradigme réflexif en éducation. L'analyse critique formulée par Maurice Tardif est encore une fois vive et sans appel :

Ce qui est frappant, c'est de voir comment les sciences de l'éducation, à partir des années 1980, ont réduit le riche héritage de la pensée réflexive issue des sciences sociales et humaines, en l'assimilant à peu près exclusivement à la vision de Schön. C'est le cas en particulier des sciences de l'éducation francophones [...]. Cette hégémonie du modèle schönien va par la suite se cristalliser dans des réformes de la formation des enseignants et dans de nouvelles politiques éducatives concernant la professionnalisation de l'enseignement. Le praticien réflexif devient ainsi une véritable panacée applicable dans tous les pays et à tous les systèmes de formation des enseignants. (p. 58)

S'il est finalement une problématique sociale dans laquelle Maurice Tardif s'est engagé pour produire des connaissances, débattre, dénoncer, mais aussi pour être force de propositions, c'est la condition enseignante. De mon point de vue, c'est l'ouvrage *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique* qui illustre le mieux tout ce travail accompli et la posture critique de ce chercheur engagé :

Au final, pour saisir la difficile condition des enseignants en ce début de XXIe siècle, il faut justement comprendre que ceux-ci travaillent jour après jour et en payant de leur personne, sur cette ligne de triage qu'est devenue l'école publique. Peut-on imaginer tâche plus ingrate pour des personnes qui sont censées croire à l'éducabilité de leurs élèves et promouvoir, plus que toute autre valeur, l'égalité de leur traitement ? Et sur le plan collectif, peut-on concevoir duperie politique plus vaste, alors que le Québec affirmait, il y a 15 ans à peine à travers la Commission des États généraux, sa volonté de remettre l'école sur les rails en matière d'égalité des chances ? (p. 314)

Maurice Tardif était incisif dans les débats et cette problématique de la condition enseignante devait être débattue, voire dénoncée. Elle l'était dans les symposiums du Réseau Éducation Formation (REF) qui nous réunissaient ou dans les activités de l'équipe de recherche (CRIFPE) travaillant sur la pénurie d'enseignants au Québec. Pour mieux cerner ce phénomène de pénurie, grâce à la détermination et à la force de persuasion du leader de notre équipe, Maurice Tardif, nous avons pu mener une enquête par questionnaire d'une ampleur sans précédent auprès de tous les étudiants inscrits dans les programmes de formation à l'enseignement au Québec.

Pour terminer sur les bilans critiques et conclure cette chronique, je vais revenir au point de départ, à savoir le mouvement de professionnalisation. Il y a bien sûr l'ouvrage *30 ans de politiques de professionnalisation des enseignants – regards internationaux* co-dirigé avec les amis et collègues du REF, Jean-François Marcel et Thierry Piot. Ce livre met aussi en lumière une autre facette des activités scientifiques de Maurice Tardif

dans le champ de la professionnalisation. Je veux parler des collaborations soutenues avec des chercheurs brésiliens. Samuel De Souza Neto et Flavia Medeiros Sarti ont ainsi contribué à cet ouvrage issu du REF.

Finalement, je considère, à titre personnel, que le bilan critique le plus abouti et plus dense de Maurice Tardif sur l'évolution des formations à l'enseignement a été publié dans cette même revue, *Formation et Profession*, sous la forme de deux chroniques en 2018. J'invite tous les lecteurs à qui ces contributions de Maurice Tardif auraient échappé à se rendre immédiatement aux numéros 26 (1) et 26 (2) de *Formation et profession* :

Les trois principales limites sur lesquelles je me suis attardé (mais il en existe d'autres) découlent pour l'essentiel de la difficile condition socioprofessionnelle du personnel enseignant au sein de l'école publique et de l'articulation dissonante, voire incohérente de cette condition à notre système de formation initiale : nous formons des professionnels pour une profession qui n'existe pas, le recrutement et l'attractivité de cette semi-profession sont problématiques, tandis que la formation continue et le développement professionnel des enseignants en exercice laissent aujourd'hui très peu de place à un dialogue constructif entre les formateurs et chercheurs universitaires et les praticiens. (26(2), p. 117).

Références

- Gauthier, C. et Tardif, M. (2005). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Gaétan Morin éditeur.
- Marcel, J.-F., Tardif, M. et Piot, T. (2022, dir.). *30 ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux*. Préface de R. Étienne. Presses Universitaires du Midi.
- Tardif, M. (2018). La formation à l'enseignement au Québec : bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir (Partie 1) [Chronique]. *Formation et profession*, 26(1), 129-141.
- Tardif, M. (2018). La formation à l'enseignement au Québec : bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir (Partie 2) [Chronique]. *Formation et profession*, 26(2), 110-121.
- Tardif, M. (2015). Conclusion. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle: 1. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 227-230). De Boeck.
- Tardif, M. et Desbiens, J.-F. (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants: bilan critique et perspectives d'avenir*. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Les Presses de l'Université Laval
- Tardif, M. (2013). « Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement ? », Tréma [En ligne], 40, mis en ligne le 01 décembre 2015
- Tardif, M., Borgès, C. et Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation: Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* De Boeck Supérieur.
- Tardif, M. et Borgès, C. (2009). L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales. Dans R. Hofstetter (dir.), *Savoirs en (trans)formation: Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 109-136). De Boeck Supérieur.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck Université.

Tardif, M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et notes critiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 173-185.

Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69.

Pour citer cet article

Wentzel, B. (2023). Chronique en hommage aux travaux de Maurice Tardif sur la formation des enseignants.e.s. *Formation et profession*, 31(4 hors-série), 1-7. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a291>