

Université de Montréal

Transmission des connaissances et professionnalisation de l'enseignement: déconstruction des traductions à l'œuvre dans la revue Vie pédagogique

Par Marina Schwimmer

Programme de sciences humaines appliquées, Faculté des arts et sciences

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D) en sciences humaines appliquées

Mai 2013

© Marina Schwimmer, 2013

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :
Transmission des connaissances et professionnalisation de l'enseignement: déconstruction des
traductions à l'œuvre dans la revue Vie pédagogique

Présentée par:

Marina Schwimmer

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Président du jury : Guy Bourgeault (Université de Montréal)

Directeur de recherche : Maurice Tardif (Université de Montréal)

Codirecteur de recherche : Paul Standish (Institute of Education, London)

Examineur externe : Stéphane Martineau (Université du Québec à Trois-Rivières)

Membre du jury : Frédéric Saussez (Université de Sherbrooke)

RÉSUMÉ

Depuis plus de trente ans, le Québec a pris position en faveur d'un mouvement de professionnalisation de l'enseignement. Ce choix se fonde principalement sur la volonté de moderniser les systèmes d'éducation grâce à la consolidation d'une expertise du travail enseignant. Elle a donc engendré toute une série de réformes visant à formaliser les pratiques des enseignants, à les appuyer sur les résultats de la recherche et à développer un code de pratiques responsables. Cependant, dans une perspective critique, ce processus de professionnalisation entre également dans le cadre plus large d'un processus de rationalisation étatique. Il exige de plus en plus des enseignants de faire preuve d'efficacité à tout prix, mais cette exigence ne tient pas compte de l'incertitude de l'action et des valeurs en jeu.

Cette thèse vise à analyser, à partir d'une perspective critique, la conception de l'articulation entre la recherche et la pratique sous-jacente au mouvement de professionnalisation en vue de proposer une conception plus adéquate en regard de la réalité pratique: la traduction. Ce faisant, la thèse propose une réflexion sur le rôle transformateur du langage dans tout processus de transmission des connaissances.

L'approche de la traduction s'inspire à la fois de la tradition herméneutique et de la critique poststructuraliste, et remet en question la conception du langage comme véhicule transparent de la pensée et des connaissances. À la lumière de ce cadre, je propose une analyse empirique (analyses discursive et sémiotique) des mécanismes de traduction qui assurent le passage du monde de la recherche vers le monde de l'enseignement. Cette partie repose sur une analyse comparative d'articles provenant de la revue *Vie pédagogique*, analyse qui se concentre sur les processus de traductions à l'œuvre dans trois concepts centraux du mouvement de professionnalisation : la pratique réflexive, la compétence et la collaboration. Elle met en lumière la manière dont le cadre actuel de la professionnalisation est réducteur, totalisant, et nie le caractère traductif du langage et de l'activité humaine. Je conclus avec une reconceptualisation de l'enseignement en tant que traduction et acte de profession de foi.

Mots clés: enseignement; profession; professionnalisation; rapport entre recherche et pratique; recherche en éducation; transfert des connaissances; philosophie du langage; traduction; déconstruction; sémiotique.

ABSTRACT

For over thirty years, Quebec has taken a stance in favour of a movement for the professionalization of teaching. This position is based primarily on the desire to modernize the educational system by reinforcing teaching skills, and it has spawned a whole series of reforms whose aim is to formalize teaching practices, to strengthen them on the basis of research results and to develop a code of responsible practices. Viewed from a critical perspective, this process of professionalization can be understood as being part of a wider process of state rationalization. Thus, the state increasingly demands that actors prove effective at all cost. This demand, however, does not take into account the reality of teaching, which is based in a large part on the uncertainty of action and of the values at stake.

This dissertation attempts to analyze, from a critical view point, the conception of the relationship between research and practice underlying the professionalization movement, in order to offer an alternative conception - translation - that seems more appropriate in view of practical reality. In doing so, it reflects on the transformative role of language in processes of knowledge transfer.

The "translation approach", which is the theoretical framework of our critical analysis, is informed by both the hermeneutic tradition and poststructuralist critique, and calls into question the notion that language is a transparent means for conveying thought and knowledge. In light of this framework, the thesis presents an empirical analysis (semiotic and discourse analysis) of the translation mechanisms that ensure the passage from the world of research to the world of teaching. Towards this end, various articles from the journal *Vie pédagogique* are submitted to a comparative analysis that focuses on the processes of translation at work in three central concepts of the professionalization movement – reflective practice, competence and collaboration – in order to highlight how the current framework of professionalization is reductive, totalizing, and how it denies the translational nature of language and of human activity. To conclude, the thesis offers a reconceptualization of teaching as translation and as an act of profession of faith.

Key words: teaching; profession; professionalization; research and practice relationship; educational research; knowledge transfer; philosophy of language; translation; deconstruction; semiotics.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	III
ABSTRACT	V
TABLE DES ILLUSTRATIONS	X
LISTE DES ABRÉVIATIONS	XI
AVANT-PROPOS: TRANSMETTRE DES CONNAISSANCES DANS UNE ÈRE DE PROFESSIONNALISATION	1
PROBLÉMATIQUE INITIALE.....	1
ARGUMENTAIRE	3
OBJECTIFS.....	4
CHAPITRE 1 : SUR LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT	6
QU'EST-CE QU'UNE PROFESSION?	7
<i>Quelques approches théoriques des professions</i>	8
<i>L'enseignement est-il une profession?</i>	11
LES POLITIQUES DE PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT	12
<i>Une sonnette d'alarme : A Nation at Risk</i>	13
<i>Les politiques de professionnalisation au Québec</i>	15
LIMITES DE LA QUÊTE DE PROFESSIONNALISATION EN ENSEIGNEMENT	20
<i>Les excès de la rationalisation instrumentale selon Weber</i>	22
<i>La gouvernementalisation des savoirs professionnels</i>	25
PROBLÉMATIQUE SPÉCIFIQUE ET PLAN DE LA THÈSE.....	27
CHAPITRE 2 : LE RAPPORT DES ENSEIGNANTS À LA RECHERCHE, ENJEU CLÉ DU MOUVEMENT DE PROFESSIONNALISATION	29
LA RECHERCHE PARTICIPATIVE.....	30
LE TRANSFERT DES CONNAISSANCES	31
<i>Les limites du modèle de transfert des connaissances</i>	33
LA TRADUCTION	35
CONCLUSION	40
CHAPITRE 3 : POUR UNE APPROCHE DE LA TRADUCTION	42

PERTINENCE D'UNE APPROCHE DE LA TRADUCTION	44
<i>La reconnaissance de la différence</i>	46
UNE THÉORIE DU LANGAGE COMME TRADUCTION OUVERTE, CRÉATIVE ET TRANSFORMATRICE	48
<i>a. Les traductions sur les frontières : hybridation et métissage</i>	48
<i>b. L'autre dans le langage</i>	54
<i>c. La traduction au sein même de chaque langue</i>	57
LA TRADUCTION ET LE PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT	61
CRITIQUES ANTICIPÉES	63
<i>La charge de subjectivisme</i>	64
<i>L'assaut de la pratique communicative et argumentative</i>	67
CONCLUSION	70
CHAPITRE 4 : PERSPECTIVES ANALYTIQUES	72
MÉTAPHORES ET MYTHES : ANALYSE NOTIONNELLE DE VIE PÉDAGOGIQUE	72
STYLE ET RUPTURE: ANALYSE SÉMIOTIQUE DE VIE PÉDAGOGIQUE	76
LIMITES ET POSSIBILITÉS DISCURSIVES : ANALYSE DÉCONSTRUCTIONNISTE DE VIE PÉDAGOGIQUE.....	81
CONCLUSION	84
CHAPITRE 5 : ANALYSE DES TRADUCTIONS DANS VIE PÉDAGOGIQUE	86
LA NOTION DE PRATIQUE RÉFLEXIVE	92
1. <i>Les savoirs d'expérience des enseignants et des enseignantes : fondements essentiels du développement pédagogique d'une école. Richard Desjardins. 1994.</i>	95
2. <i>Le portfolio : vers une pratique réflexive de l'enseignement. Georgette Goupil. 1998</i>	101
3. <i>Vie pédagogique et l'émergence de la pratique réflexive. Arthur Marsolais, 2003</i>	106
<i>Traductions de la notion de pratique réflexive</i>	111
LA NOTION DE COMPÉTENCE.	117
1. <i>L'école doit donner à chacun une compétence. Entrevue avec Olivier Reboul. Pierre Angenot et Luce Brossard, 1982.</i>	120
2. <i>Dossier : Faire acquérir des compétences. 1999.</i>	125
3. <i>Quel rôle auront les connaissances dans une approche centrée sur les compétences? Josée de Repentigny. 2005.</i>	136
<i>Traductions de la notion de compétence</i>	139
LA NOTION DE COLLABORATION	143

1. « L'école au quotidien » ou la difficile concertation des agents d'école, Luce Brossard et Arthur Marsolais, 1985.....	145
2. L'école et la famille, des relations à enrichir, 1994.....	148
3. Être complémentaires pour mieux accompagner les élèves, 2007.	152
Traductions de la notion de collaboration.....	159
CONCLUSION:	161
CHAPITRE 6 : VERS UNE RESIGNIFICATION DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE.	167
SE TROUVER SUR LE SEUIL.....	168
FAIRE PROFESSION DE FOI.....	170
RÉVISER L'IMAGINAIRE DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE	175
ÉTHIQUE DE LA TRADUCTION	177
<i>Quelques implications concrètes.....</i>	<i>181</i>
ÉPILOGUE: OUVRIR DES ESPACES DE TRADUCTION POUR LA « PROFESSION»	
ENSEIGNANTE	185
APPENDICE 1: ÉVOLUTION ET STRUCTURE DE VIE PÉDAGOGIQUE.....	I

TABLE DES ILLUSTRATIONS

<i>Figure 1. Tableau représentant le mouvement de la signification des signes.</i>	78
<i>Figure 2. Le portfolio: vers une pratique réflexive de l'enseignement. 1998.</i>	101
<i>Figure 3. Icône de célébration des 25 ans de Vie pédagogique. "Ni procès ni recette." 2003.</i>	109
<i>Figure 4. Tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur Vie pédagogique. 2003.</i>	110
<i>Figure 5. L'école doit donner à chacun sa compétence. 1982.</i>	120
<i>Figure 6. Images typiques de la revue au début des années 1980.</i>	121
<i>Figure 7. Première page du dossier sur les compétences. 1999.</i>	127
<i>Figure 8. Exemples de publicités tirés de numéros de la fin des années 1990 et des années 2000.</i>	128
<i>Figure 9. Photos d'enfants en apprentissage. 1999.</i>	133
<i>Figure 10. Quel rôle auront les connaissances dans une approche basée sur les compétences. 2005.</i>	136
<i>Figure 11. « L'école au quotidien » ou la difficile concertation des agents d'école. 1985. ..</i>	145
<i>Figure 12. L'école et la famille, des relations à enrichir. 1994.</i>	149
<i>Figure 13. Seul on va plus vite, ensemble on va plus loin. 2007.</i>	153
<i>Figure 14. Un groupe d'enseignantes du préscolaire se donne un espace réflexif. 2007.</i>	158

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CEQ : Centrale de l'enseignement du Québec

CERI : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement

CIC : Corporation générale des instituteurs et institutrices de la province de Québec

CSÉ : Conseil supérieur de l'éducation

EBP : Evidence based policies

FLQ : Front de libération du Québec

MELS : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

REMERCIEMENTS

Un grand merci à Maurice Tardif et Paul Standish qui m'ont soutenue et inspirée tout au long de ce processus. Merci aussi à mes amis et parents, et surtout à Thomas, qui n'a cessé de m'encourager au fil des ans.

*La production de cette thèse doctorale a été grandement facilitée par le soutien financier du CRSH (Conseil de recherche en sciences humaines) et du programme SHA (Sciences humaines appliquées) de l'Université de Montréal.

AVANT-PROPOS: TRANSMETTRE DES CONNAISSANCES DANS UNE ÈRE DE PROFESSIONNALISATION.

Problématique initiale

Cette thèse est au confluent de plusieurs questionnements personnels et intellectuels. Elle porte globalement sur l'articulation de la recherche et de la pratique en enseignement. Bien que cette question de recherche soit importante pour les sciences de l'éducation, je dois admettre qu'elle est en fait d'un intérêt secondaire pour moi. Ce sont les interrogations qui la sous-tendent qui sont l'objet de mes véritables questionnements intellectuels. Comment s'articulent la théorie et la pratique? Quel rapport au savoir fonde l'acte de transmission des connaissances? Quels sont la nature et le rôle du langage dans la constitution des savoirs? Comme pratiquement tout intellectuel, je me questionne sur le changement. Qu'est-ce qui permet aux institutions, aux groupes, aux personnes, de se transformer? Est-ce même possible? Ces questionnements fondamentalement philosophiques sont donc ceux qui fondent, dans ses soubassements, cette thèse. Cependant, j'ai voulu camper ces questions dans un contexte concret qui pourrait les éclairer de manière différente, et aussi, j'ai voulu participer aux discussions qui structurent actuellement le champ des sciences de l'éducation à l'aide d'éclairages théoriques qui contribueraient à leur renouvellement.

Depuis mon arrivée dans le champ de l'éducation, j'ai été amenée, au gré de mes rencontres, à m'intéresser aux questions liées à la professionnalisation du travail enseignant. En effet, mes rencontres avec les professeurs Claude Lessard et Maurice Tardif, lesquels travaillent sur l'évolution des métiers de l'éducation depuis déjà bon nombre d'années, m'ont conduite sur cette voie. Or, les mouvements de professionnalisation de l'enseignement soulèvent la question de la transmission des savoirs « professionnels » et donc du rapport entre la recherche et la pratique. En effet, la volonté de transformer les métiers de l'enseignement en profondeur, qui s'impose depuis déjà plus de trente ans, pose avec force le problème du changement, celui des pratiques et surtout, celui des croyances. Il s'agissait donc d'un terrain fertile d'analyses pour moi. De plus, ces mouvements de professionnalisation sont particulièrement intéressants dans la mesure où ils témoignent d'un mouvement plus large des sociétés contemporaines vers

des formes de régulation serrées des activités humaines pour assurer leur productivité. En ce sens, ils représentent un observatoire pertinent pour analyser de manière critique les tendances sociales actuelles qui sont directement liées à notre rapport au savoir.

Par ailleurs, mon parcours académique dans les sciences humaines, et particulièrement les lettres, m'a rendue particulièrement sensible à l'importance de la médiation du langage dans nos vies. Or, dans les phénomènes qui viennent d'être soulevés, c'est-à-dire l'articulation entre théorie et pratique ou la transmission des savoirs, la question du rôle médiateur du langage est centrale. En effet, ces processus, ces « passages » d'un état de connaissance à un autre ne peuvent avoir lieu sans le concours du langage, *le* langage, mais aussi *mon* langage. Or, les sciences de l'éducation, dont l'objet central est pourtant la transmission des savoirs, semblent la plupart du temps faire fi de l'importance capitale que revêt le langage dans les processus qui en font usage. Dans cette thèse, je propose donc de réfléchir à la nature et au rôle du langage dans la médiation des savoirs dans ses différentes formes (de la recherche vers la pratique, mais aussi du professeur vers l'étudiant, et du patrimoine passé vers la construction de l'avenir).

Le langage n'est pas seulement un véhicule transparent de la pensée, c'est-à-dire qu'en cherchant à « transmettre » cette pensée, il contribue toujours à la transformer. Ainsi, je soutiendrai dans cette thèse que tout processus de transmission des connaissances est en fait un processus de traduction complexe qu'il nous incombe d'analyser et de comprendre plus finement. Ici, il ne faut pas comprendre la traduction comme un simple problème relatif aux passages entre les langues, mais comme une réalité inhérente au langage et à la manière dont opère le sens. La traduction ne doit pas être conçue comme une métaphore de la mobilisation des connaissances d'un champ (celui des sciences de l'éducation ou des sciences humaines et sociales) vers un autre (celui des pratiques éducatives). Elle renvoie au fonctionnement des signes au sein de chaque langue, au fait que leur signification est toujours ouverte à la réappropriation.

Argumentaire

On dit souvent qu'il existe un fossé entre la recherche et la pratique en éducation. Cette idée se fonde soit sur une *théorie de l'unité*, c'est-à-dire un modèle de l'*application* de la science soi-disant objective qui sous-entend que les enseignants sont des exécutants et que, s'ils appliquaient les recommandations correctement, ou si les recherches étaient mieux adaptées, le système fonctionnerait efficacement, soit sur une *théorie des deux mondes* et la présence d'une incommensurabilité entre la recherche et la pratique. La théorie des deux mondes semble préférable, car elle permet de prendre en compte la spécificité des activités scientifique et professionnelle et leur irréductibilité l'une à l'autre.

Depuis plus de quarante ans, un peu partout dans le monde, se multiplient des réformes de professionnalisation du travail enseignant qui visent le rapprochement des « deux mondes » afin de fonder les pratiques des enseignants sur la recherche et ainsi, les rendre les plus « efficaces ». Toutefois, selon plusieurs sociologues des professions, la professionnalisation est avant tout un geste politique visant l'acquisition d'un statut social. La capacité des professions de maintenir une autorité sur un champ repose sur le prestige des connaissances théoriques générées par la recherche. Ce savoir sert de justification, mais il sert rarement de fondement aux pratiques en enseignement. Ce qui fait un bon enseignant vient souvent de son expérience, sa sensibilité, son intelligence pratique. Je ne souhaite pas minimiser l'importance de la recherche pour la pratique en éducation. Je soutiens au contraire qu'elle joue un rôle primordial, mais seulement dans la mesure où elle influence les horizons d'interprétation de la pratique et non en tant que savoir fondateur. Les idées qu'elle produit finissent habituellement par pénétrer l'imaginaire collectif autour de l'enseignement et le forger de l'intérieur. Ces idées sont traduites par et pour le milieu enseignant et finissent par constituer un univers mythologique relativement autonome qui a un impact important sur l'ordre du pensable et du faisable. Ainsi, ma thèse analyse ces processus complexes de traduction qu'a induits le mouvement de professionnalisation dans le discours professionnel sur et pour l'enseignement afin de déterminer plus finement le rôle de la recherche en éducation par rapport aux pratiques des enseignants.

Plus spécifiquement, je conçois la traduction comme un modèle critique de dialogue interculturel entre des groupes culturels variés, plus spécifiquement des groupes professionnels. Je m'inscris dans une lignée de pensée contemporaine, inspirée de Paul Ricoeur, Jürgen Habermas, Jacques Derrida et d'autres, qui prend la traduction linguistique comme modèle éthique et politique de dialogue interculturel. Comme je l'ai suggéré plus haut, l'intérêt pour la traduction laisse transparaître une volonté de problématiser l'importance de la médiation du langage dans nos pratiques. M'éloignant d'un modèle univoque et rationaliste de la communication, je considère que la traduction permet de comprendre le caractère toujours lacunaire et profondément inachevé des processus de compréhension, tout en renvoyant à la responsabilité de chaque locuteur de donner du sens au discours de l'autre. De ce fait, la transmission des savoirs entre deux communautés (savante et professionnelle) cesse d'aller de soi et exige la mise en œuvre d'une véritable éthique de la traduction.

C'est suivant cette conceptualisation de la traduction que je déconstruis l'histoire du mouvement de professionnalisation des enseignants telle qu'elle s'est déployée au fil des ans dans la revue *Vie pédagogique*, une revue gouvernementale implantée en 1979 dans le but de professionnaliser l'enseignement et de réduire le fossé entre chercheurs et praticiens. En effet, j'examine la manière dont trois notions fondamentales de la profession enseignante (la pratique réflexive, l'approche par compétence et la collaboration) ont été progressivement traduites dans cette revue : quelles stratégies ont été employées pour traduire la recherche? Quels glissements de sens se sont produits dans le temps? Quels effets ces glissements ont-ils eus dans le discours ou les pratiques des enseignants?

Objectifs

En analysant les processus de traduction à l'œuvre entre la recherche issue des sciences de l'éducation et celle qui relève des sciences humaines et sociales en général, ce projet souhaite élaborer et proposer une conception plus adéquate de l'articulation entre la recherche et les pratiques en éducation (la traduction), et ce faisant, des fondements épistémologiques de la profession enseignante.

Par ailleurs, un objectif de cette thèse est de faire la traversée du discours professionnel qui se met en place depuis près de trente ans afin d'en bousculer le sens. Il y a, dans ce champ, un excès de saturation de sens, limitant les possibilités de penser et dire autrement. Le concept de traduction, en problématisant le rôle du langage dans la transmission des savoirs, permet de jeter un nouveau regard sur le processus de professionnalisation de l'enseignement et de remettre en question certains de ses présupposés, bref de complexifier le rapport au savoir qu'il véhicule.

Ce faisant, ce projet veut aussi contribuer à une conception plus adéquate de l'activité réelle de l'enseignement et de l'activité interprétative de l'enseignant qui se trouve dans une posture de traduction de la recherche. En analysant la « posture interprétative » de l'enseignant, ce projet s'inscrit dans le cadre d'une réflexion sur l'éthique de la traduction, c'est-à-dire sur la responsabilité du praticien devant les données de la recherche. Il permet ainsi de fournir des indications concrètes aux praticiens, formateurs de futurs enseignants et réformateurs afin de penser le rapport à la recherche issue des sciences de l'éducation ou des sciences humaines et sociales de manière plus adéquate, sans tomber dans l'idéologie de la science positive.

Enfin, un autre objectif de cette thèse est d'offrir un discours de résistance aux enseignants eux-mêmes. En effet, en participant à la définition d'une nouvelle conception des processus de traduction qui caractérisent l'usage de la recherche en éducation, en insistant sur le caractère interprétatif et éthique de ces processus, je soulève la question de l'autonomie professionnelle. Quel est réellement l'espace de liberté de l'enseignant « professionnel »? Sa tâche n'est-elle pas surdéterminée par les normes et les savoirs établis par les chercheurs et les fonctionnaires? Bref, cette thèse sera également sensible à ces questions.

CHAPITRE 1 : SUR LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

La figure de l'enseignant (ou du maître) a fasciné les penseurs occidentaux au moins depuis l'époque de Platon. Le maître, celui qui prépare l'avènement de la connaissance, qui introduit son disciple à de nouvelles formes de vie, qui médiate les utopies d'avenir, pour former les futures générations, est indiscutablement une figure intrigante. Platon, mais aussi Rousseau, Nietzsche, Rabelais, Dewey, Piaget, Freire, Montessori, etc., ont tous formulé des représentations fascinantes du maître. Cependant, c'est à partir des années 1960, mais surtout des années 1980, au moment où l'enseignement a commencé à être perçu comme étant en besoin urgent de « professionnalisation », que la documentation politique et universitaire sur l'enseignement a littéralement explosé. Elle s'est aussi, par la même occasion, radicalement spécialisée. Cette nouvelle documentation pose moins la question du rôle universel du maître et des savoirs qu'il doit transmettre que celle des méthodes efficaces de transmission. Elle englobe des questionnements concernant la formation des maîtres, les connaissances et compétences professionnelles, le développement des pratiques, la nature et le rôle de la recherche en éducation, l'identité sociale des enseignants, les politiques éducatives, etc. Toutes ces questions sont intrinsèquement liées et coïncident avec des transformations majeures dans la définition (encore incertaine) de la pédagogie dans les systèmes d'éducation contemporains. Ce chapitre propose d'introduire et de définir la notion polysémique de profession, sa force en tant que véhicule de notre modernité, ses intrications avec les notions de pouvoir et de savoir. Elle vise également à rendre compte du contexte particulier dans lequel s'imposent les mouvements de professionnalisation des enseignants qui montent en flèche depuis les années 1980, dans le monde entier et particulièrement au Québec, en vue de poursuivre la modernisation des systèmes d'éducation par le biais du travail des enseignants. Mon but est de poser les bases d'un questionnement général sur cette conception « professionnalisante » de l'enseignement et sur ses limites, et plus précisément, sur la conception de l'articulation entre la recherche et la pratique qui la sous-tend.

Qu'est-ce qu'une profession?

Le concept de profession n'a rien d'innocent. Il fait penser au droit ou à la médecine, c'est-à-dire des professions libérales qui inspirent le respect et la confiance spontanés. En ce sens, ce concept porte avec lui une certaine force évocatrice. Mais depuis quelques décennies, le nombre d'occupations qui se définissent comme des professions a littéralement explosé. Nombre d'anciens métiers se sont professionnalisés: leurs formations se sont « universitarisées », et leurs normes de pratique, standardisées. Pensons aux sciences infirmières, à l'ingénierie ou évidemment à l'enseignement. Il est donc normal de se demander ce qu'est finalement une profession.

Habituellement, on distingue une profession d'un métier ou d'une technique par le fait que le professionnel utilise non seulement des « techniques » apprises par la pratique, mais possède aussi des compétences élevées reposant sur des savoirs théoriques, ce qui lui confère un statut élevé, et que ses actions sont encadrées par des objectifs et des normes socialement reconnues (Desaulniers et Jutras, 2006: 72). Plus spécifiquement, une profession repose traditionnellement sur des caractéristiques de base : sur des connaissances spécialisées, sur l'autonomie et le jugement professionnel et sur une relation de confiance avec un « client » (ou usager de service) (ibid : 73-74.) Le professionnel a le pouvoir d'intervenir sur la vie d'autrui, il a donc une importante responsabilité sociale (ibid : 75).

C'est la sociologie et son analyse des rapports entre le savoir professionnel et le pouvoir du groupe professionnel qui a participé le plus sérieusement, depuis plus d'un siècle, au développement de l'analyse sociohistorique des mouvements de professionnalisation et à notre compréhension des professions. Cette analyse est particulièrement utile pour comprendre comment les professions acquièrent leur statut, et les relations de « savoir-pouvoir » dans lesquelles elles se constituent. Je ferai un détour par la sociologie des professions pour décrire brièvement ces rapports de savoir-pouvoir qui régissent les professions.

Quelques approches théoriques des professions

Bourdoncle (1991) soutient que la particularité de la sociologie des professions par rapport aux sociologies du travail ou des occupations est d'étudier un *enjeu social*. C'est dire que le statut professionnel est loin d'être fixé d'avance. Il peut s'acquérir, mais il peut aussi se perdre. Il est courant de distinguer en sociologie des professions principalement trois approches: fonctionnaliste, interactionniste et conflictualiste (Dubar et Tripier, 1998; Martineau, 1999). Et il est utile de présenter ces approches, car les différentes catégories habituellement employées pour discuter des professions seront rendues disponibles pour ma propre discussion, et je pourrai situer de manière générale ma propre approche.

Pour les sociologues *fonctionnalistes* anglo-saxons, la professionnalisation est un processus historique par lequel les membres d'un groupe cherchent à faire reconnaître leur champ d'activités, leurs connaissances et compétences particulières, ainsi que leurs valeurs (Bourdoncle, 1991). Selon eux, la profession a une fonction sociale régulatrice. Et selon cette définition, le processus historique doit aboutir à la forme idéale de la profession libérale comme le droit ou la médecine. Les caractéristiques de cet idéal sont: des compétences qui reposent sur un savoir théorique, une formation spécialisée, une évaluation systématique des compétences, un code de conduite, un idéal de service, un regroupement en association. La position fonctionnaliste repose sur deux principes de base: les professions forment des communautés unies autour des mêmes valeurs et de la même éthique de service, et « leur statut professionnel s'autorise d'un savoir scientifique et pas seulement pratique » (Dubar dans Martineau, 1999 : 12). Selon l'approche fonctionnaliste, une profession est donc un idéal type à atteindre, lequel a pour fonction de réguler l'appareil d'État et de socialiser les membres de la profession en question.

Cheetham et Chivers (2005) soulignent qu'un danger de cette approche est de reproduire superficiellement des stéréotypes professionnels, et donc de définir la profession de manière tautologique selon les modèles sociaux déjà disponibles. Ils ajoutent que ces approches se fondent sur une conception arrêtée de ce que sont les professions. Or, les professions évoluent sans cesse pour suivre les transformations sociales, certaines apparaissent et d'autres meurent dans ce processus.

L'approche *interactionniste* refuse de définir la *nature* des professions par rapport à des fonctions macro-sociales rigides. Les interactionnistes étudient la manière dont un groupe occupationnel négocie ses pratiques sur le terrain : « ils mettent à jour les attributs et les fonctions que les professionnels parviennent à imposer comme légitimes » (Martineau, 1999 : 14). Ainsi, ils s'écartent de la tendance fonctionnaliste qui consiste à prédéfinir les professions dans des cadres figés et s'intéressent aux pratiques réelles des professionnels en contexte. Les interactionnistes diront, par exemple, que les professionnels sont loin de répondre aux critères idéaux de la profession et utilisent n'importe quelle stratégie pour se faire reconnaître comme tels (comme professionnels) par le public. Ils analysent les fonctions ou attributs que la profession réussit à imposer comme légitimes et les argumentations qu'elle emploie pour ce faire. En ce sens, pour les interactionnistes une profession est un groupe d'individus exerçant une activité que la société reconnaît comme professionnelle.

Cependant, on leur a reproché de s'intéresser uniquement à l'interaction entre le clinicien et son patient dans laquelle le professionnel cherche à imposer la légitimité de son pouvoir, et d'oublier les dimensions historiques des processus de professionnalisation et surtout, de demeurer aveugle aux structures de pouvoir plus larges qui l'encadrent (ibid : 15).

L'approche *conflictualiste* a l'intérêt de tenir compte de ces dimensions historique et politique du processus de professionnalisation sans pour autant tomber dans le piège fonctionnaliste qui consiste à figer la nature des professions dans des modèles idéaux sans réalité effective. Selon les conflictualistes, les processus de professionnalisation viseraient principalement trois choses : « la prise et le maintien d'un certain pouvoir sur l'exercice d'une occupation, la production des savoirs sur lesquels cette pratique se base, et sur le recrutement et l'accréditation des membres » (ibid.). Dans ce cadre, les professions chercheraient plus à protéger et consolider leurs privilèges en régulant en leur faveur leur espace professionnel qu'à accumuler et améliorer leurs savoirs et compétences en vue d'offrir les meilleurs services possibles à la population. Il s'agirait donc avant tout d'un processus politique pour la domination d'un champ particulier dans lequel les autres dimensions (par. ex. idéal de service, savoirs théoriques, code de conduite) sont plus des justifications pour imposer un statut que des fondements véritables.

Selon Cheetham et Chivers (2005), la vision conflictualiste des professions est un peu vétuste dans la mesure où l'utilisateur d'un service professionnel est, de plus en plus, un sujet de droit, et où le professionnel est donc dans une relation de partenariat plutôt que de pouvoir par rapport à lui. Si l'utilisateur ou le « client » est mécontent du service qu'il reçoit, il peut avoir recours à différentes ressources légales contre l'abus de pouvoir dont il est potentiellement victime. Mais les structures du pouvoir ne sont pas toujours immédiatement visibles pour les individus qui les expérimentent au quotidien, ce qui peut les empêcher de contester les abus et de faire valoir leurs droits. Plus encore, il arrive souvent que des structures politiques apparaissent comme légitimes, car elles ont été institutionnalisées depuis longtemps, ce qui rend leur contestation pratiquement impossible.

Une autre critique importante de l'approche conflictualiste est qu'en mettant l'accent sur le pouvoir, elle occulterait « le fait que, pour maintenir son statut, une profession doit constamment faire la preuve de sa pertinence sociale, notamment à travers l'efficacité réelle des savoirs qu'elle déploie. » (Martineau, 1999 : 16.) Il est vrai que pour maintenir un statut professionnel, une profession doit paraître légitime. Toutefois, cette légitimité ne se fonde pas nécessairement sur l'efficacité des savoirs théoriques déployés. La raison pour laquelle un chirurgien réussit une opération au cerveau tient certainement à ses connaissances du cerveau, mais ces dernières sont-elles entièrement apprises théoriquement dans les livres? Ne s'apprennent-elles pas aussi par l'observation de chirurgiens chevronnés et par la pratique répétée? Peut-on vraiment dire que l'efficacité de l'intervention repose ultimement sur des connaissances théoriques et non, en grande partie, sur l'intelligence pratique?

En effet, le savoir du professionnel n'est pas uniquement théorique : il a une efficacité pratique. Les professionnels sont tournés vers la résolution de problèmes sociaux pratiques concrets: guérir des malades, bâtir des ponts, partager les biens matrimoniaux lors d'un divorce, aider un enfant ayant des difficultés d'apprentissage, etc. En ce sens, l'épistémologie du savoir professionnel n'est pas réductible aux épistémologies traditionnelles centrées sur les sciences fondamentales. Cela exige de penser le rapport théorie/pratique de manière différente. Il existe une part importante du savoir professionnel qui est expérientielle et tacite, part que Donald Schön et d'autres ont contribué à réhabiliter, et qui est au centre du

travail des enseignants. Bref, si les professionnels parviennent à imposer leur statut, c'est en utilisant la justification du savoir théorique, mais cela ne signifie pas que ce savoir est la cause réelle ou unique de l'efficacité pratique et donc de la pertinence sociale de la profession.

Enfin, le statut des différents groupes professionnels est de plus en plus contraint et affaibli par la présence croissante de forces exogènes, notamment l'économie de marché (Cheetham et Chivers, 2005; Abbott, 1988) et la montée de multiples paraprofessions (Cheetham et Chivers, 2005; Tardif et coll., 2011). En effet, un architecte qui fait des plans pour construire une maison verra naturellement son autonomie limitée par les exigences de compétitivité qu'impose le marché de l'immobilier. Le fait que la conception des bâtiments est de plus en plus assurée par des gestionnaires de projet ou des maîtres de chantier menace également l'autonomie et le statut de la profession. Dans ce contexte de libéralisation des métiers et de compétitivité croissante, le pouvoir des professionnels est largement amoindri. Mais cela remet-il en question la thèse conflictualiste dans son ensemble? Cela ne semble pas être le cas. En effet, si l'autonomie du professionnel est limitée par des pressions exogènes hors de son contrôle, cela ne veut pas dire que le groupe professionnel ne cherche pas tout de même à préserver et faire valoir le pouvoir symbolique lié à son statut professionnel. S'il échoue dans cette quête, si son pouvoir est contesté, c'est qu'il ne parvient plus à imposer la légitimité des savoirs théoriques et des normes d'accès à la profession qui ont historiquement servi de justification à son pouvoir social.

L'enseignement est-il une profession?

L'enseignement est-il une profession? La réponse à cette question dépend de l'approche que l'on privilégie. Les fonctionnalistes pourraient bien concevoir l'enseignement comme une profession, car il possède la plupart des caractéristiques qui constituent traditionnellement une profession. Il existe en enseignement des savoirs théoriques (pédagogique, didactique, sociologique, psychologique, etc.), une formation spécialisée, un idéal de service, des associations, un code de conduite, et certaines formes d'évaluation. Il suffirait de consolider ces acquis pour assurer le maintien de la légitimité de la profession.

Selon l'approche interactionniste, une profession existe dans la mesure où elle est reconnue comme telle par la société. Or, si l'enseignement jouit d'une certaine reconnaissance sociale, cette dernière est limitée et contestée. Les enseignants n'ont pas un salaire comparable à celui des professions libérales comme le droit ou la médecine. De plus, il arrive fréquemment qu'un simple citoyen conteste le savoir d'un enseignant sur la meilleure manière d'éduquer les enfants. Dans ce domaine, tout le monde croit effectivement pouvoir se déclarer « expert ». Les usagers du système scolaire, les élèves, sont les premiers à contester quotidiennement l'autorité de leurs enseignants. Comment, dans un tel contexte, reconnaître le statut professionnel aux enseignants, un statut qui normalement devrait rimer avec autonomie, reconnaissance et compétence exclusive?

Enfin, selon l'approche conflictualiste, l'enseignement, loin de pouvoir prétendre au statut de profession, serait au contraire pris dans un processus de déprofessionnalisation, si tant est qu'il n'ait jamais pu se réclamer d'un statut professionnel. Les pressions externes (celles des systèmes étatiques, du marché ou des paraprofessions) évoquées plus haut sont particulièrement importantes dans le cas des enseignants, et les politiques encadrant leur travail ne cessent de se multiplier. Dans certains États, particulièrement les États anglo-saxons, le travail des enseignants est régulé par un système d'encadrement et d'évaluation contraignant dont ils ne sont pas les maîtres (voir Ball, 2003, pour le cas du Royaume-Uni). Les écoles sont de plus en plus à la merci de la concurrence entre établissements dans le but de recruter les meilleurs élèves, au lieu de se concentrer sur leur supposé idéal de service à la communauté. Enfin, des études récentes montrent que le système éducatif actuel connaît une fragmentation des métiers et que l'apparition de multiples « paraprofessions » crée une division du travail et des compétences qui restreint l'autonomie professionnelle (Tardif et Levasseur, 2010).

Les politiques de professionnalisation de l'enseignement

Jusqu'ici, j'ai sommairement examiné différentes conceptions et significations attribuées aux professions et posé la question de savoir si l'enseignement pouvait être conçu comme une profession. Pour rendre compte de ma position par rapport à cette question, je décris, dans la prochaine section, la manière dont se déploie globalement le mouvement de

professionnalisation de l'enseignement dans le monde et au Québec. Je présente la rhétorique officielle qui le justifie, et la conception du rapport recherche/pratique qu'il véhicule. Ces analyses permettront de spécifier plus loin les limites du processus de professionnalisation de l'enseignement et l'approche privilégiée dans cette thèse.

Une sonnette d'alarme : A Nation at Risk

À partir des années 1980, plusieurs États ont commencé à défendre l'idée que l'enseignement était en « crise », qu'il fallait briser les traditions qui y étaient ancrées pour amener plus d'efficacité. La publication du rapport *A Nation At Risk* (1983) aux États-Unis en témoigne. Le rapport déplorait la médiocrité du système d'éducation américain, le danger que cela constituait pour l'économie nationale, et a contribué à mettre en branle une série réformes devant assurer la mise en place de standards pour rehausser la qualité du système (Cuban, 2000). En réaction à l'alarme sonnée par *A Nation At Risk*, le Holmes Group aux États-Unis a réuni une centaine d'universités pour réfléchir à la manière dont évoluaient les écoles et dont, par conséquent, devraient évoluer les enseignants et les programmes qui les formaient. Dans ce cadre, les enseignants étaient perçus comme les leviers du changement et du progrès. Le groupe de chercheurs a produit une série de rapports esquissant le plan des réformes à entreprendre. L'idée de fond était que les acteurs du système éducatif, notamment les enseignants et les directeurs d'école, étaient ceux qui, individuellement et collectivement, pouvaient améliorer la qualité du système. Ainsi espérait-on « professionnaliser » ces acteurs et les rendre responsables des résultats de leurs pratiques. Les réformateurs de l'époque se sont grandement inspirés des développements des recherches sur les écoles et les enseignants efficaces pour fonder leur projet.

Tomorrow's Teachers (1986) postulait que des enseignants bien préparés constitueraient le meilleur espoir d'atteindre les objectifs. Le rapport recommandait: l'établissement d'une base intellectuelle plus solide pour les enseignants, la reconnaissance des différences de connaissances, de compétences et d'engagement entre les enseignants, la création de standards d'entrée dans la profession professionnellement pertinents et intellectuellement défendables, la

mise en relation des institutions de recherche et des écoles, l'amélioration de l'environnement scolaire pour faciliter le travail et l'apprentissage.

Un deuxième rapport a été publié en 1990 sous l'intitulé *Tomorrow's Schools: Principles for the Design of Professional Development Schools*. Le groupe Holmes y décrivait les écoles qui devraient se charger de former les enseignants professionnels : des laboratoires dont le but serait de faire de la recherche universitaire, d'être un lieu de démonstration des pratiques, de faire des essais cliniques pour le développement des compétences professionnelles des novices et des experts, d'exposer les enfants aux meilleures pratiques éducatives possibles.

Le constat effectué par le Holmes Group n'a pas été contenu dans le contexte américain. Le même son de cloche s'est fait entendre simultanément dans plusieurs parties du monde. Les États, désireux d'être compétitifs sur la scène internationale, ont commencé à miser sur des réformes de l'enseignement pour rehausser la qualité de leurs systèmes éducatifs et faire bonne figure pour répondre à la nouvelle économie du savoir :

It is teachers, more than anybody, who are expected to build learning communities, create the knowledge society and develop the capacities for innovation, flexibility and commitment to change that are essential to economic prosperity in the twenty-first century (Hargreaves and Lo, 2000:1).

Les réformes visant à restructurer le travail des enseignants se sont insérées dans un processus complexe où la professionnalisation s'accompagnait d'une régulation étatique forte. Mais traditionnellement, la professionnalisation se réalise lorsqu'un groupe se constitue et se mobilise afin de faire reconnaître son statut (Bourdoncle, 1991) et instaure un mode de régulation autonome. Par contre, dans le cas des enseignants, le mouvement de professionnalisation s'est paradoxalement développé en parallèle à un contrôle étatique qui participait simultanément à sa déprofessionnalisation (Hargreaves & Lo, 2000). S'il y a effectivement eu des gestes posés pour établir une véritable profession, notamment la tentative de création d'un ordre professionnel au tournant du 21^e siècle, et donc la volonté d'accroître les standards de la profession, il y a aussi eu parallèlement l'élaboration d'un mouvement réformiste visant à réguler et contrôler de plus près le travail des enseignants et faisant pression pour que ces derniers soient plus performants sur les palmarès internationaux. Par

exemple, au Québec, l'État a mis en branle deux réformes de l'enseignement (que je décrirai dans la prochaine section) visant à développer l'identité professionnelle et établir de meilleurs standards de qualité plus clairs.

Le paradoxe est plus évident dans les autres provinces canadiennes. Par exemple, en Colombie-Britannique, un Collège des enseignants existe depuis 1988, mais en 2003, les objectifs, les activités et la composition du Collège ont été modifiés avec l'amendement de la loi 51 dans le but de rehausser la reddition de compte et l'efficacité administrative (Chan, Fisher & Rubensen, 2004: 27). Le nouveau mandat du Collège était d'accroître la surveillance par la mise en place de nouveaux mécanismes de plaintes pour les parents et faciliter le processus vers le comité de discipline. La composition du Collège a aussi été modifiée par l'ajout de représentants de la communauté désignés directement par le gouvernement, enlevant ainsi la majorité aux membres élus parmi les enseignants. Selon Hargreaves et Lo (ibid.), le fait qu'un mouvement de professionnalisation soit pris en charge par l'État engendre un mouvement parallèle de déprofessionnalisation, car il se manifeste comme une régulation de contrôle et non une prise d'autonomie.

Depuis les années 1980 et la montée de *l'État évaluateur* (Broadfoot, 2000), il y a eu une transformation progressive dans la manière dont la base de connaissance de la profession est généralement conçue. De plus en plus, elle est associée à des résultats mesurables. Avant, la relation entre l'État et la profession était plus de l'ordre de l'entente tacite. Les professionnels, parce qu'ils avaient un savoir particulier, étaient responsables de fournir un service à la société. En échange, ils avaient des privilèges sociaux, autonomie et pouvoir associés à leur statut. Maintenant, le sens de la profession semble s'être renversé: les professionnels doivent répondre de leurs actes et leur savoir est conçu comme un instrument d'efficacité sociale. Ils doivent produire des résultats et ces résultats sont le critère, la mesure, de la pertinence de leur savoir.

Les politiques de professionnalisation au Québec

L'idée de professionnaliser l'enseignement ne date pas des années 1980, bien que ce soit à cette époque qu'elle soit devenue dominante. Tardif (2013) fait remarquer que déjà dans les

années 1940, on oscillait entre une vision professionnelle et une vision syndicale de l'enseignement. La vision professionnelle de la première *Corporation générale des instituteurs et institutrices catholiques de la province de Québec* (CIC) a dominé jusque dans les années 1960, mais à partir de 1966, c'est la vision syndicaliste de gauche de la *Centrale de l'enseignement du Québec* (CEQ) qui a pris le dessus : « le corporatisme de la CIC était fortement teinté d'idéologie catholique et que celle-ci survit difficilement dans le contexte des années 1960. » (ibid.).

Cependant, la vision professionnelle a regagné en popularité avec la réforme issue de la Commission royale d'enquête sur l'éducation en 1963-64, à laquelle collaborait d'ailleurs la CIC. Le rapport de cette Commission, familièrement surnommé le « rapport Parent », mettait l'accent sur l'autonomie des enseignants, leur qualité morale qui préfigurait une éventuelle éthique professionnelle, leur esprit de collaboration avec les autorités scolaires, une formation universitaire de bon niveau intellectuel, et l'importance de la reconnaissance sociale de la profession. Toutefois, entre 1970 et 1980, la professionnalisation a connu un autre déclin. Cette période est marquée par de grandes luttes syndicales, la radicalisation de la gauche québécoise (FLQ) et l'essor du mouvement nationaliste. L'enseignant était désormais perçu comme un agent de changement social et un fonctionnaire syndiqué et non comme un membre d'une élite professionnelle et employée de l'État.

C'est à partir des années 1980, et surtout 1990, que le Québec s'est positionné en faveur d'un véritable mouvement de professionnalisation. Deux moments majeurs ont ponctué ce mouvement réformiste: le premier remonte à 1992-1994 et le second à 2001. Au début des années 1990, le Québec a amorcé la première réforme de la formation initiale des enseignants. Selon les critiques de l'époque, le programme de formation qui prévalait auparavant n'était pas suffisamment professionnel: pas arrimé aux conditions réelles de la pratique; trop théorique, éclaté, spécialisé; les composantes de formation n'étaient pas intégrées; la formation pratique et la place des stages étaient insuffisantes; les enseignants manquaient de polyvalence, ils étaient trop axés sur la discipline et leur identité professionnelle était faible, mal définie (Lessard dans Simard et Martineau, 2010). Ainsi, en 1992, une première réforme de la formation des maîtres *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître* devait

contribuer à revaloriser et redéfinir la fonction d’enseigner. En 1994, un document d’orientation *La formation à l’enseignement. Les stages* précisait davantage le cadre de cette formation. La réforme envisageait d’axer la professionnalisation de l’enseignement sur le développement de compétences bien définies et sur une identité professionnelle forte. On voulait développer une formation plus intégrée en allongeant les études d’un an et en étoffant la formation pratique. On a mis en place un “continuum de formation” qui comprenait la formation initiale, l’insertion professionnelle et la formation continue. L’idée était de créer un modèle où l’enseignement était choisi comme carrière par les étudiants dès leur entrée à l’université et non comme *faute de mieux*, à la fin de leurs études dans les disciplines des arts et sciences (Lessard dans Simard et Martineau, 2010). Cette formation pour les enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire intégrait toutes les connaissances et compétences spécifiques à acquérir: disciplinaire, didactique, pédagogique, pratique et fondamentale. On souhaitait que les futurs maîtres soit plus réflexifs et cherchent à se perfectionner continuellement. Cette professionnalité¹ reposait sur des savoirs et des compétences spécifiques qui devaient permettre de légitimer le statut professionnel de l’enseignement.

En 2001, ce mouvement de professionnalisation s’est concrétisé encore davantage. Le ministère de l’Éducation publiait *La formation à l’enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Le document mettait en relief un référentiel de compétences professionnelles requises pour les enseignants de tous les ordres et de toutes les disciplines. Le référentiel proposait deux grandes orientations : 1- un enseignant professionnel est capable d’agir efficacement dans des situations marquées par l’incertitude et le conflit de valeurs; et 2- il est cultivé et sait interpréter et critiquer les objets de culture à transmettre. Plus précisément, ce référentiel proposait douze compétences professionnelles que l’enseignant devait acquérir. Ce rapport ministériel faisait aussi appel à des collaborations plus étroites entre chercheurs et praticiens :

Pour former des professionnels de l’enseignement, le milieu universitaire doit avoir davantage l’occasion de se frotter à la réalité scolaire, tout comme le réseau scolaire

¹ L’expression professionnalité a été introduite par Vincent Lang (1999) et renvoie aux particularités d’une identité professionnelle spécifique.

doit aller au-delà de l'expérimentation isolée de pratiques nouvelles et conduire de façon plus systématique la réflexion ou la recherche sur ces pratiques. (MELS, 2001.)

Cette approche pratique de la recherche, qui désirait partir des préoccupations mêmes des enseignants pour produire des recherches plus pertinentes pour les pratiques, s'est incarné dans des modèles de recherche-action ou de recherche en partenariat.

Par ailleurs, l'évolution de la recherche *sur* l'enseignement n'était pas étrangère à ce mouvement de professionnalisation. Au cours des années 70, les chercheurs ont commencé à se demander si les enseignants avaient une influence sur les apprentissages des élèves. On s'est interrogé *sur l'effet enseignant*, ce qui a engendré un courant de recherche « processus-produit » dont l'ambition était de mettre en relation les comportements des enseignants (les processus) et les performances des élèves (produit) (MELS, 2001: 8). D'ailleurs, pour les membres du groupe Holmes, « la professionnalisation de l'enseignement passait, entre autres choses, par la formalisation de l'occupation, c'est-à-dire par la recherche dont les résultats pouvaient être réinvestis dans la pratique. » (MELS, 2001: 9.) La recherche sur les pratiques s'est ainsi beaucoup développée, ce qui a donné lieu à une formalisation accrue des compétences professionnelles des enseignants (ibid: 28). Il ne va pas sans dire que l'augmentation des subventions axées sur la pertinence socioprofessionnelle des recherches a également contribué à l'explosion de ce type de recherches.

Ainsi, la professionnalisation du métier enseignant s'est fondée, en grande partie, sur la volonté d'une meilleure articulation entre la recherche et les pratiques professionnelles en vue de *l'innovation* (Québec, 2006 : 25). Selon les réformateurs, les innovations naissent généralement de l'expérience vécue, mais « c'est souvent grâce à l'association avec des chercheurs, des professionnels ou d'autres praticiens qu'elles deviennent plus efficaces, plus systématiques et surtout, généralisables » (ibid: 21). La création de la revue professionnelle *Vie pédagogique* en 1979, une revue qui visait à ouvrir le dialogue entre chercheurs et praticiens en vue de l'innovation pédagogique, témoigne également de la volonté ministérielle de contribuer au mouvement de professionnalisation par un meilleur alignement de la recherche sur la pratique et vice versa.

Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation de 2005, intitulé *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*, recense les principaux dispositifs d'interface qui ont pour fonction d'alimenter l'articulation entre les deux milieux. Il existe des dispositifs officiels comme les colloques, les conférences, ateliers de développement professionnel, la « conseillances » pédagogique, les revues scientifiques ou professionnelles, les centres de transfert ou d'innovation, etc. Il existe également des dispositifs informels comme les cafés pédagogiques ou les blogues professionnels. Ainsi, bien que l'on déplore souvent le manque de synergie, l'articulation entre les milieux de la recherche et de la pratique est prise en charge par de nombreux dispositifs.

Ce qui demeure incertain est le rôle réel de ces dispositifs et leur capacité à *améliorer*, comme le souhaitent les réformateurs, les pratiques dans les milieux éducatifs. Malgré de nombreuses tentatives pour rendre la recherche produite par les sciences de l'éducation plus pertinentes, de rendre les praticiens plus réceptifs aux données de la recherche, et d'accroître les canaux de communication entre les deux sphères, on constate peu d'*amélioration* des pratiques depuis 40 ans. Mais que signifie « *améliorer les pratiques* en éducation »? Comment peut-on juger ce qui fait une bonne pratique? À quel moment juge-t-on qu'un élève a été bien formé? Et surtout, une pratique peut-elle être *améliorée* indépendamment des individus qui la performant?

L'idée d'améliorer les pratiques, de favoriser l'excellence et l'innovation en enseignement, s'insère dans le cadre de la mondialisation économique. Mais on peut se demander si la réalité de l'enseignement et de la formation à l'enseignement doit se subordonner à ce nouvel impératif économique.

Simon et Masschelein (2009), réfléchissant au rôle du travailleur innovateur dans le contexte universitaire, affirment que l'université entrepreneuriale gouvernée par la poursuite de la qualité et de l'excellence a contribué à une domestication de la critique. En intégrant la critique au modèle même de la recherche « innovatrice », sous la forme de rétroaction continue, on a colonisé et affaibli la nature même de la critique. Dans ce type de recherche, la critique prend la forme d'une régulation continue visant à contrôler l'efficacité des résultats. En reprenant les termes de Bill Readings, les auteurs affirment que: « the "university of

excellence”...is a habitat which demands an entrepreneurial ethos of *obedience* or *submission* to a permanent quality tribunal. » (Simon and Masschelein, 2009)

La domestication de la critique par l'éthos entrepreneurial lié au modèle du travailleur innovateur vaut également pour le monde de l'enseignement professionnel. Dans cette thèse, j'avance l'idée que le mouvement de professionnalisation de l'enseignement, en imposant une logique instrumentale réductrice au cœur du développement de la profession, a contribué à annihiler en bonne partie les possibilités de la critique, et les possibilités de penser ou faire autrement.

Limites de la quête de professionnalisation en enseignement

Selon les approches critiques, le processus de professionnalisation n'est pas historiquement un processus visant à « améliorer des pratiques », mais bien à « acquérir un statut. » En ce sens, le rôle du savoir théorique ne serait pas de générer une efficacité technique, mais de fournir un statut symbolique. Il permet avant tout de *justifier* des pratiques auprès de la population et non de les *fonder*, c'est-à-dire de les appliquer comme s'il possédait des conséquences pratiques intrinsèques que les enseignants n'auraient qu'à opérationnaliser. Bien entendu, certaines connaissances théoriques sont importantes. Un chirurgien qui opère au cerveau aura besoin de connaître la constitution de l'organe, les interventions appropriées, les causes possibles de la blessure, etc. Cependant, la qualité de son intervention dépendra beaucoup de son expérience préalable, de la précision de ses gestes, de sa capacité de gérer le stress de l'urgence, de son attention aux détails, de sa capacité de réagir aux imprévus, bref des choses qui ne s'apprennent pas théoriquement. En revanche, comme le note Christopher Higgins (2012), la raison pour laquelle le chirurgien « conduit une Lexus » ne vient pas de l'efficacité de ses interventions, mais de son statut. Les médecins ne réussissent pas leurs interventions à tous les coups. Certains patients meurent, d'autres ne guérissent jamais. Mais en tiendra-t-on rigueur à la profession? Remettra-t-on en question son statut ou le salaire que ce statut confère? Non, ce statut est acquis et lui vient d'une longue quête de reconnaissance, qui est justifiée par la base de connaissances théoriques qui justifie l'intervention.

Comme l'a montré Dewey, les savoirs issus de la recherche ne peuvent être « appliqués » sans d'abord avoir été interprétés en fonction de la situation particulière à laquelle le praticien fait face. Un savoir théorique n'a aucune portée pratique sans cadre normatif à partir duquel l'interpréter. Par exemple, le fait que la recherche, celle de Pierre Bourdieu en France ou celle de James Coleman aux États-Unis, démontre qu'il existe un phénomène de reproduction des inégalités sociales, est certes précieux pour le praticien, mais ce savoir n'a aucune implication pratique directe. L'enseignant pourra choisir de penser que son rôle est de participer à « déjouer » avec acharnement le système de reproduction, ou penser que, par rapport à un tel système, il est tout simplement « impuissant », ce qui justifie qu'il ne lui incombe pas de le contrer à tout prix.

Par ailleurs, l'entreprise de professionnalisation repose sur une vision relativement naïve de la quête d'efficacité sociale des sociétés modernes. Je n'ai évidemment rien contre le progrès, mais vient un temps où la quête de nouveaux progrès perd sa signification et devient une course effrénée dépourvue de véritables fondements. Il est difficile en tant que chercheur en éducation de ne pas vouloir contribuer activement au projet de modernisation auquel participe le mouvement de professionnalisation des enseignants. La modernité nous a apporté beaucoup et grâce à elle, nos vies sont plus confortables et sécuritaires. En effet, comment légitimer la recherche en éducation si ce n'est par sa participation à l'amélioration des systèmes éducatifs, à l'accroissement de leur performance, à la création de meilleures conditions d'apprentissage pour les élèves? Mais la modernité comporte aussi ses limites et ses excès, tout particulièrement lorsque ses défenseurs ont oublié son sens. Il importe donc de se demander : « efficace pour quoi, pour qui, et en vue de quoi? » Vient un moment où l'on oublie quels sont les objectifs que l'on poursuivait initialement. Comme Blake, Smeyers, Smith and Standish l'affirment:

There comes a point where modernity begins to parody itself, pursuing answers without any sense of the original questions, proliferating devices for achieving ever greater "efficiency," in education as in other spheres. This is the point that some call "high modernism," and others the condition of postmodernity. [...] this is the point that we have reached. (Blake et coll., 1998: 5)

Non seulement la recherche en éducation oublie-t-elle souvent de reconsidérer les finalités qu'elle cherche à promouvoir, mais en prétendant pouvoir fournir des données fiables pour la pratique, elle tend à réduire considérablement la complexité réelle de l'action éducative. S'il y existe une science de la complexité au sens entendu par Edgar Morin, c'est bien celle de l'éducation. Il y a, dans le projet de formation de l'homme, de l'impensable, de l'imprévisible, de l'incertain, de l'incontrôlable. Mais cherchant à tout prix l'efficacité, et négligeant trop souvent les questions de sens et de valeurs qui sont au fondement de l'action éducative, le mouvement de professionnalisation a pour effet de contribuer à restreindre le savoir des enseignants à la rationalité instrumentale.

Les excès de la rationalisation instrumentale selon Weber

Pour Weber la professionnalisation des métiers est inhérente au processus de modernisation des sociétés et de rationalisation de l'État. Selon lui, les professions émergent parallèlement à l'État moderne pour gérer l'incertitude croissante occasionnée par la perte progressive de la croyance religieuse et de ses modes de gestion. À partir des années 1910, Weber s'interroge sur le principe de rationalisation à l'œuvre dans les sociétés occidentales en s'appuyant sur les théories économiques (Françoise Mazuir, 2004 : 119). Il observe, avec l'affaiblissement de l'emprise des modes religieux de connaissance, un processus de différenciation des sphères (religieuse, économique, politique, intellectuelle, esthétique, érotique, etc.) possédant chacune des valeurs distinctes et entrant parfois en conflit les unes avec les autres. Le monde, sans la religion ou autre métarécit dominant, devient incohérent, instable et dépourvu de sens.

Dans ce contexte de bouleversement des valeurs, Weber constate que la culture n'est pas seulement en train de se fragmenter en plusieurs sphères distinctes, mais que dans ce processus culturel, les logiques des multiples sphères différenciées sont assujetties à un processus global de rationalisation. Il constate, parallèlement au processus de différenciation des sphères, un processus de dédifférenciation ou d'uniformisation : la force de domination de la rationalité de la sphère intellectuelle (rationalité scientifique) tend à subordonner les logiques des autres sphères et à réduire tout le rationalisme à la rationalité instrumentale. Gane décrit ce mouvement d'uniformisation ainsi:

This is a tragic and distinctly modern process, for at this point each value-sphere is seduced by the force of instrumental reason, with the effect that the pursuit of values is one which becomes ruled by rational purpose rather than ultimate convictions, leading in turn to the constriction of the types (and perhaps even range) of values it is possible to pursue, and hence to the general homogenization of Western culture. (Gane, 2002 : 8-9)

Pour Weber, le processus de rationalisation (selon lequel toute décision doit d'abord et avant tout s'appuyer sur la planification rationnelle), s'il est émancipateur à l'origine, peut rapidement devenir aliénant et asservir l'homme (Mazuir, 2004 : 123). En effet, pour Weber, il est à craindre que l'excès de rationalisation n'ait pour effet de nous faire prendre des décisions en utilisant les critères de cette rationalité dans des contextes où ces critères ne sont tout simplement pas opportuns, éclipsant des considérations d'autres ordres, éthiques ou esthétiques par exemple, qui ont aussi de la valeur et devraient également, sinon prioritairement, éclairer nos vies. Lorsque la rationalité scientifique devient hégémonique, qu'elle nie les autres dimensions de la vie humaine comme le jugement éthique ou esthétique, alors elle se mue en idéologie et devient néfaste.

Selon la thèse de la rationalisation, on pourrait lire le 19^e et 20^e siècle comme une ère de professionnalisation progressive ayant pour but la gestion étatique de la société. Auraient droit aux titres professionnels ceux qui prétendent servir le progrès par les moyens de la science et de la technique, c'est-à-dire maîtriser l'incertitude et améliorer les conditions de vie grâce à la connaissance scientifique. Weber était, déjà à son époque, inquiet des dérives possibles de cette professionnalisation, car si elle sert le progrès, elle ne peut servir à déterminer les normes qui donnent un sens à la vie humaine. Il posait ainsi la question de la vocation de la science. Les domaines de la science (de l'analyse) et de la pratique ou de la politique (de l'action) sont absolument hétérogènes. La science ne permet pas de savoir « ce que nous devons faire et comment nous devons vivre. » (Weber, 2005: 36).

Weber affirme qu'un présupposé majeur de la science est que ses résultats méritent d'être connus, parce que ces connaissances permettent des avancées techniques. Il donne plusieurs exemples : la médecine, l'esthétique, le droit, la science historique sont des professions spécialisées. Elles supposent que la connaissance issue de la science permet aux professions de

remplir leur objectif respectif : sauver la vie et prévenir la souffrance, expliquer les œuvres d'art, appliquer les lois et la jurisprudence, comprendre la genèse des phénomènes culturels. Mais il ajoute que ces professions ne se posent pas la question du sens de ce qu'elles font : dans quelle mesure est-il souhaitable de maintenir une vie malade en vie ? Le règne de l'art est-il légitime ? Doit-il exister un droit et les lois en vigueur sont-elles celles qui devraient être instituées ? Les phénomènes culturels historiquement construits méritent-ils encore d'exister ? Les professions spécialisées s'occupent de remplir les objectifs pour lesquels elles se sont développées en utilisant la rationalité scientifique, mais pas d'interroger ces objectifs ou les processus qui y mènent. Or, le danger est de minimiser l'importance des autres rationalités qui permettraient d'avoir un regard plus large sur la situation professionnelle en question.

Déjà au début du 20^e siècle, Weber avait contribué à identifier et définir les limites de la rationalité instrumentale moderne, une forme de rationalité qui tend à subordonner toute logique d'action à une logique de production du type « input/output » et à évacuer toute autre forme de rationalité qui ne serait pas centrée prioritairement sur l'efficacité de l'action. Cela veut dire que la raison, en essayant de planifier le futur, réduit la connaissance à un « *input* » (un savoir fermé dont le sens a été objectivé et légitimé) qui peut être optimisé pour assurer un meilleur « *output* » (le résultat ou la performance du système) et ainsi devenir une source de profit ou de contrôle. Or, toute connaissance est toujours provisoire et relative à un contexte bien précis. Il ne suffit pas de « savoir » selon la logique professionnelle, encore faut-il pouvoir évaluer ce que nous sommes en train de faire malgré l'incertitude à laquelle cela nous confronte.

De manière générale, l'objectif de base de nos systèmes éducatifs est la « réussite » des élèves ou leur « apprentissage ». La professionnalisation exige des enseignants de se soumettre à la rationalité instrumentale en vue d'une meilleure efficacité des pratiques, mais le danger est que cette rationalité colonise les autres formes de pensée pourtant névralgiques à la réalité éducative. Weber parlait de cette rationalité comme d'une « cage de fer » qui, par la force de sa logique, rend aveugle aux autres considérations. Dans les contextes anglais ou américain, où la demande de l'État pour la performance et la transparence est particulièrement forte, on peut observer l'accroissement du phénomène de « *Teaching to the test* ». Dans un cadre où

« la réussite » ou « l'apprentissage » se limitent à la performance à des tests standardisés, la logique instrumentale mène à des aberrations éducatives évidentes.

Au Québec, nous avons une conception de la réussite plus large et inclusive que dans les pays anglo-saxons, tant mieux, mais la logique instrumentale demeure quand même au centre du système scolaire, et donc au centre de l'expérience de la réussite scolaire. Heureusement, les enseignants ne sont pas simplement des acteurs passifs pris dans un mouvement fatal de professionnalisation sur lequel ils n'auraient aucun pouvoir. Quand ils ferment la porte de leur classe, ils ont une bonne marge d'autonomie. Dans leurs interactions avec les élèves, nous pouvons espérer qu'ils partagent d'innombrables moments de liberté pédagogique qui suivent d'autres formes de rationalité et enrichissent l'expérience scolaire des élèves.

La gouvernementalisation des savoirs professionnels.

S'inspirant des analyses de Weber, Foucault soutient que l'institutionnalisation des disciplines et expertises sous la forme de professions participe à la normalisation de sujets autorégulateurs. Pour Foucault, les catégories développées par les sciences et les disciplines, ont des « effets de savoir » qui structurent et déterminent dans une très large mesure la vie humaine. Dans *Les mots et les choses* (1966) déjà, il avait montré comment chaque époque de l'histoire humaine était généralement surdéterminée par l'épistémè particulière du temps. Dans *l'Histoire de la sexualité*, Foucault montre comment des dispositifs de normalisation politiques parviennent à gouverner la vie des individus dans les dimensions les plus intimes et secrètes de leur vie sexuelle. Dans ses travaux portant explicitement sur le biopolitique, Foucault (2004) qualifie le phénomène de « gouvernementalité »: les procédures, mécanismes, institutions, techniques et savoirs qui, comme ensembles rationnels dans une société libérale, donnent un pouvoir de normalisation aux programmes politiques et aux objectifs étatiques en général (Johnson, 1995). L'expression, constituée des termes « gouvernement » et « mentalité », renvoie à une forme d'organisation politique qui contrôle les sujets jusque dans leur subjectivité. C'est par l'institutionnalisation des professions et des savoirs qui les constituent que l'État peut exercer ce type de pouvoir.

L'analyse d'inspiration foucauldienne faite par Simons et Masschelein (2008) à propos de la pédagogisation de la société montre l'avènement d'une forme de gouvernementalisation de l'apprentissage, un processus par lequel l'individu en vient à se policer lui-même afin de devenir un bon apprenant. Ils expliquent le phénomène ainsi:

how learning, being disconnected from education and teaching, has been used to refer to a kind of *capital*, to something for which the learner herself is *responsible*, to something that can and should be *managed* (and is an object of expertise) and to something that has to be *employable*" (ibid., p. 192).

L'apprentissage tout au long de la vie est une catégorie du savoir de plus en plus dominante dans notre société. Alors que, depuis le début de l'époque moderne (les années 1960 pour le Québec), l'éducation a été principalement perçue comme un bien public, nous la concevons de plus en plus comme un bien personnel, voire un capital dont nous sommes responsables. Les auteurs soutiennent que l'apprentissage tout au long de la vie est devenu un instrument de subjectivation dans un dispositif politique d'apprentissage au service de l'économie du savoir. Cela signifie que la notion d'apprentissage tout au long de la vie, comme nouvelle catégorie du savoir, entraîne toute une panoplie de pratiques privées où les sujets se perçoivent comme étant en besoin de croissance continue et adoptent des comportements et des croyances qui répondent à ce besoin. Ces analyses montrent comment la professionnalisation de la société, notamment de l'éducation, ou de l'apprentissage, engendre l'autogouvernement des individus.

Ces analyses minimisent peut-être trop la capacité du sujet de se prémunir contre les effets des dispositifs politiques qui structurent nos vies (système de santé publique, système scolaire, système d'intervention psychologique, etc.) et d'utiliser ces dispositifs à leur avantage. Elles sont aussi très contextuelles et répondent sans doute mieux à la réalité très étatisée de l'Europe occidentale qu'à la réalité américaine. Mais le fait que ces dispositifs existent et aient de tels effets sur nos vies permet de prendre conscience des excès des discours professionnels. La professionnalisation, en termes wébériens et foucauldien, peut être lue comme un dispositif relativement aliénant d'ordre et de normalisation qui a tendance à prévenir la possibilité d'émergence de logiques d'un autre ordre, qui pourraient être libératrices pour les individus, mais dangereuses pour le fonctionnement normal du système.

Problématique spécifique et plan de la thèse

L'argument qui justifie le mouvement de professionnalisation de l'enseignement est que l'éducation est le moteur privilégié de la performance nationale et que l'amélioration de la qualité du système éducatif passe par celle de l'enseignement. Les enseignants auraient une immense responsabilité politique et il faudrait absolument moderniser leurs pratiques pour les rendre plus efficaces, d'où la nécessité de réformer la formation des maîtres et de « professionnaliser » les pratiques. J'utilise les guillemets ici, car comme je l'ai suggéré, il y a des raisons de considérer le mouvement de professionnalisation comme « déprofessionnalisant » dans la mesure où les enseignants ne sont pas responsables de la définition ni de l'organisation de leur profession. En majeure partie, on constate que le mouvement de modernisation des pratiques des enseignants est en grande partie le fruit d'initiatives politiques. À cet égard, il est intéressant de reconsidérer la rhétorique du mouvement de professionnalisation actuel dans le cadre plus large du processus de rationalisation de l'appareil d'État et de normalisation sociale que décrivaient Weber et Foucault.

Ces considérations critiques sur le mouvement de professionnalisation permettent de se questionner sur l'écart qui existe entre les discours réformateurs, qui appellent les enseignants à devenir des professionnels prétendument autonomes et responsables, et la mise en œuvre de la professionnalisation telle que décrite par Weber ou Foucault, qui se caractérise par une subordination des acteurs et des savoirs à la rationalité instrumentale. La thèse vise, à la lumière de la critique wébérienne des processus de professionnalisation, à analyser l'articulation entre la recherche en éducation et la pratique en enseignement afin de proposer une conception de cette articulation qui respecte mieux l'exigence d'autonomie et de responsabilité qui est au centre des discours officiels de professionnalisation actuels. L'analyse se divise en trois parties.

D'abord, je propose une analyse théorique des différentes manières dont on conçoit actuellement l'articulation entre la recherche et la pratique en éducation dans la documentation issue des sciences de l'éducation afin de mettre en évidence le cadre discursif actuel et de présenter l'approche qui sera privilégiée dans cette thèse, c'est-à-dire la traduction.

Ensuite, je propose une analyse empirique des mécanismes de traduction qui assurent le passage du monde de la recherche en éducation au monde de la pratique de l'enseignement. Un défaut des théories critiques est de ne pas se frotter suffisamment à la réalité empirique et de critiquer les phénomènes sociaux de façon trop globale et éthérée. Pour demeurer ancrée dans des phénomènes bien réels, je m'efforcerai donc de réfléchir sur le rapport entre la recherche et la pratique dans sa matérialité, en m'attardant aux processus réels de traduction qui interviennent lors du passage de la recherche à la pratique. Cette problématique fait intervenir un large éventail d'interrogations sur la nature des savoirs des enseignants, sur la place de la recherche dans ces savoirs, sur la manière dont la recherche colonise les pratiques ou s'y subordonne, ainsi que sur la place de l'expérience et du jugement dans le développement professionnel. De plus, elle concerne autant les réformateurs, les chercheurs que les enseignants, c'est pourquoi je m'attarderai aux traductions opérées par différents types d'acteurs qui travaillent dans les espaces d'interface entre la recherche et la pratique en enseignement.

Enfin, je suggère, à la lumière de ces analyses, une reconceptualisation de la profession enseignante qui tient compte des considérations qui auront précédé, en termes de traduction et de profession de foi.

CHAPITRE 2 : LE RAPPORT DES ENSEIGNANTS À LA RECHERCHE, ENJEU CLÉ DU MOUVEMENT DE PROFESSIONNALISATION

Le chapitre précédent a permis de définir les grands traits de la notion de profession et de situer le mouvement de professionnalisation des enseignants québécois. On a vu que selon un point de vue critique, le mouvement de professionnalisation est controversé, car le contrôle exercé par l'État pour assurer plus de rationalité dans les pratiques donne paradoxalement moins d'autonomie et de pouvoir aux enseignants, alors que l'autonomie est bien ce qui, historiquement, motivait les mouvements de professionnalisation des métiers libéraux. Manquant de contrôle sur leur « expertise professionnelle », les enseignants se font imposer des réformes et des normes de pratique qui les soumettent à la rationalité instrumentale : ils doivent mettre en œuvre des réformes et normes dictées de l'extérieur, lesquelles sont largement influencées par une conception positiviste du travail enseignant.

Avec le mouvement de professionnalisation, on attend de plus en plus de la recherche qu'elle participe à l'efficacité et à l'efficience du système éducatif. Cette tendance se manifeste dans la demande croissante faite aux chercheurs de rendre leurs recherches non seulement plus pertinentes pour la pratique, mais aussi plus accessibles. Elle se manifeste aussi dans la demande faite aux enseignants d'utiliser la recherche de façon plus active dans leurs pratiques. On exige le développement de meilleures pratiques de dissémination, plus de séances de développement professionnel, plus de pratiques collaboratives. Le but est de réduire le supposé fossé qui sépare la recherche et la pratique. Ainsi, l'interface entre les milieux de la recherche et de la pratique est devenue un enjeu de plus en plus important où se joue, entre autres, la définition de ce qui constitue le savoir des enseignants.

On constate dans la documentation tant gouvernementale que scientifique deux manières dominantes de concevoir l'articulation entre les savoirs issus de la recherche et les pratiques des enseignants. D'abord, une conception classique du *transfert des connaissances*. Ensuite, et en réaction aux limites de cette conception classique, a émergé une conception *participative* de la recherche. Il existe également une autre façon de concevoir cette articulation, encore peu

théorisée, et que je tâcherai de conceptualiser et de faire valoir dans cette thèse : celle de la *traduction* (à ne pas confondre avec la notion de transfert).

La recherche participative

Comme je l'ai mentionné plus haut, depuis au moins deux décennies, les recherches participatives sont de plus en plus valorisées comme réponse aux exigences de professionnalisation des enseignants. Il existe plusieurs types de recherches participatives, les typologies variant selon les auteurs: on peut penser à la pratique réflexive, la recherche collaborative, la recherche évaluative, la recherche-développement, la recherche-intervention, etc.

Ces recherches sont perçues comme des réponses fertiles au problème de pertinence de la recherche et à la nécessité de développer un véritable langage professionnel (Bulterman-Bos, 2008). Il s'agit de concilier les exigences de la science et de la pratique dans l'interfécondation des deux. Les politiques ont timidement commencé à encourager ce type de recherches en valorisant la formation des enseignants à la recherche. Ces modèles insistent sur un rapport réciproque et égalitaire des univers de la recherche universitaire et de l'enseignement.

Ce qui caractérise ce type de recherche est qu'il est centré sur la production d'un changement dans une situation concrète et non, comme c'est le cas de la recherche traditionnelle, sur le développement des connaissances scientifiques (Dolbec et Clément, 2000; Legendre 2002; Van der Maren, 1999). Au lieu de produire des connaissances qui seront utilisées « après » la recherche, la recherche-intervention influence l'action au moment où elle se produit. Elle s'apparente à un processus rigoureux de résolution de problème qui cherche à réduire l'écart entre une situation problématique et une situation souhaitée. Ce type de recherche vise donc à produire des réponses locales à des problèmes locaux.

L'objectif de ce type de recherche demeure l'amélioration des pratiques en vue de la plus grande efficacité du système. Les recherches participatives orientent leurs interventions en fonction des objectifs prescrits par le programme.

Le transfert des connaissances

Dans le cadre des mouvements internationaux de professionnalisation de l'enseignement, les politiques récentes valorisant les pratiques basées sur des preuves (« evidence based practices ») jouent un rôle important. Ces politiques se basent sur le principe qu'il existe des bonnes pratiques (« best practices ») et que le rôle de la recherche éducative est principalement de les identifier et de les diffuser. Dans les pays anglo-saxons, mais aussi ailleurs, de fortes pressions politiques sont exercées dans cette direction. Des organisations internationales de recherche comme le CERI (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement) et l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) affichent aussi une nette sympathie pour ces développements. Au Canada, le Conseil canadien de l'apprentissage, récemment mis sur pied, amorce un mouvement dans cette direction (Lessard et Saussez, 2008). Au Québec, cette tendance est plus timide, mais elle commence à avoir ses défenseurs, notamment Bissonnette, Richard et Gauthier (2005). Ces auteurs espèrent que l'on systématiser les politiques et pratiques éducatives en fonction de résultats de recherches à grande échelle (Lessard, 2008). L'idée de preuves scientifiques établissant des « best practices » est très séduisante dans la mesure où celles-ci sont facilement objectivables, transférables et mesurables.

Ce mouvement est, comme tout mouvement de recherche, traversé par une multiplicité de points de vue. Si certains font la promotion des « gold standards » comme étant la solution privilégiée pour améliorer les pratiques des enseignants et rehausser la qualité de nos systèmes éducatifs, d'autres demeurent plus prudents et font remarquer que ces standards doivent être considérés avec soin. Feuer (2008) et Dickersin (2008) affirment que ces standards ne fonctionnent pas à toutes les sauces, qu'ils ne s'appliquent pas de manière automatique comme s'il s'agissait de connaissances algorithmiques, qu'ils requièrent un jugement professionnel et que le vrai défi consiste à savoir comment utiliser ces bases de connaissance correctement. Reste que cette approche, bien qu'elle puisse admettre que le jugement professionnel soit important, centre le professionnalisme enseignant sur une conception instrumentale du savoir, un savoir qui s'objective, se transfère et s'utilise.

Selon cette approche, l'interface entre les milieux de la recherche et de la pratique se concentre sur la question du transfert des connaissances. Le problème de l'articulation entre recherche et pratique est avant tout conçu comme un problème de management ou de gestion des connaissances, et donc comme une déficience dans le processus de transfert. Toutefois, il ne faudrait pas croire que le modèle du « transfert des connaissances » se rapporte uniquement aux connaissances produites par les approches positivistes de type « evidence-based ». En effet, ce modèle gestionnaire, implanté dans l'imaginaire enseignant depuis les débuts du mouvement de professionnalisation, est aussi celui qui sous-tend la diffusion des autres types de recherches éducatives, peu importe leur approche épistémologique. L'idée sous-jacente est qu'une recherche comporte des « résultats » et que ces résultats doivent être transférés dans la pratique.

Une étude récente du MELS (2009), *La recherche comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert des connaissances*, dégage les bonnes pratiques de transfert. L'étude préconise le modèle inspiré de Huberman et Gather-Thurler (1991), nommé « le modèle des liens ». Ce modèle est perçu comme préférable, car il insiste sur le rôle crucial que jouent les individus et les organisations qui se situent à l'interface des deux communautés (chercheurs et praticiens) et met en évidence les mécanismes de liens qui opèrent pour créer une zone d'échanges réciproques. Ces intermédiaires ont des désignations multiples : les agents de liens, les courtiers de connaissances, les « *boundary-spanners* », les « *gatekeepers* » ou encore les « *translators* » (Brown & Duguid, dans MELS, 2009). Cette perspective suggère que les chercheurs disséminent leurs connaissances vers des agents de liaison (des gestionnaires) dont le rôle est de faciliter la diffusion vers les milieux de pratique. Elle sous-entend qu'un processus complexe comportant plusieurs étapes est mis en œuvre suivant une logique linéaire: production des connaissances (par les chercheurs); adaptation (par les gestionnaires); dissémination (vers les praticiens), réception, adoption et utilisation (par les praticiens) (MELS, 2009). Bref, un système rationnel bien huilé.

Dans ce contexte, un bon transfert des connaissances se base sur le rôle de ces intermédiaires pour adapter les connaissances disponibles aux fins de leur usage potentiel par les utilisateurs, les professionnels :

Cette étape consiste à transformer les connaissances générées par les chercheurs pour en faciliter l'accessibilité et l'utilisation par les praticiens. L'adaptation des connaissances par les gestionnaires peut porter sur plusieurs aspects : le format, la langue, la traduction, la synthèse des informations pertinentes, la vulgarisation, etc. (ibid.)

Autrement dit, le bon transfert des connaissances repose sur la capacité de la recherche à rendre les résultats de recherche accessibles aux praticiens, tant d'un point de vue cognitif (simplifier la présentation des résultats de recherche) que pratique (explicitier les implications pratiques des résultats de recherche) (Jbilou, 2010). D'ailleurs, le document du MELS souligne l'aspect crucial de la phase d'adaptation des connaissances pour favoriser leur transfert et leur éventuelle application. Le document rend compte d'au moins cinq formes que cette adaptation peut prendre : l'adaptation simple présente les résultats de recherche dans un langage simple non technique ; l'adaptation didactique fournit des exemples ou des démonstrations sur la manière d'utiliser les résultats de recherche ; l'adaptation tactique présente des documents ou des produits sous des formes attrayantes (par l'attention accordée à la conception graphique, aux couleurs, à l'humour, à la présentation, par exemple) ; l'adaptation thématique prépare des rapports sur des sujets particuliers ; l'adaptation dialogique discute des répercussions des résultats de recherche avec les utilisateurs. Le modèle du transfert se base ainsi sur des processus de simplification, de vulgarisation, ou de schématisation des savoirs en vue de leur réception fidèle.

Les limites du modèle de transfert des connaissances

Les différentes catégories d'adaptation des connaissances sont utiles pour « communiquer » clairement des résultats de recherche. Cependant, ce modèle repose sur une conception naïve du rôle de la recherche pour les pratiques. La conception instrumentale du savoir, inhérente au mouvement de professionnalisation et aux conceptions classiques du transfert des connaissances, repose sur une mécompréhension de la nature du savoir en général, et plus profondément, du langage. En effet, l'idée de rendre les pratiques plus efficaces grâce à la recherche se fonde sur l'idée que le langage peut être un véhicule direct et transparent de la pensée. Il sous-entend que le savoir issu de la recherche existe indépendamment de son énonciation, comme une pensée autonome détachée de l'esprit de celui qui la pense. Il suppose

qu'il est possible de prendre une recherche, d'en retirer un sens unique, de le communiquer de façon claire et transparente, et qu'il soit reçu intact. Il suppose que si le message est, par malheur, déformé lors de sa réception, c'est qu'il y a eu un défaut dans le transfert.

Or, le langage n'est pas un moyen de communication transparent de la pensée. Il y a toujours quelque chose de lacunaire et d'inachevé dans tout processus de transmission de connaissances. Les mots et la pensée ne sont pas disjoints. Ils viennent ensemble dans un seul et même mouvement. Comme le note Hardcastle en se référant à Humbolt:

For von Humboldt, there were no pre-linguistic, pure meanings; no thoughts without words attached. "No thinking, he says (1989: 212), not even the purest, can occur without the aid from the general forms of our [linguistic] sensibility: Only through them can it [thought] be apprehended and as it were, arrested". Words and thoughts can be separated for analysis by an act of reductive abstraction, but in reality they come together in the same instant (Hardcastle, 2009: 185).

Il faut rappeler que la notion de logos possède étymologiquement deux significations : raison et langage. Selon Derrida (1967), la notion de logos est centrale dans l'histoire intellectuelle occidentale, mais cette dernière a toujours trop accentué le pôle de la raison au détriment du pôle du langage. On a tendance à considérer la raison comme étant première, comme permettant la formation des idées pures, alors que l'on considère habituellement le langage comme étant second, accessoire, et traversé par les contingences de la vie matérielle. Cette manière de subordonner le langage à la pensée présuppose, comme Aristote le pensait, que les idées existent en premier dans une forme d'abstraction, qu'elles peuvent être encodées dans le langage afin d'être transmises aux autres (Standish, 2004 : 490). Mais d'où viendraient ces idées abstraites ? Naîtraient-elles magiquement dans l'esprit? Heidegger a affirmé de manière provocatrice que ce n'est pas l'homme qui parle le langage, mais le langage qui parle l'homme. Le langage, loin d'être un simple outil de transmission, structure notre appréhension de la réalité de façon fondamentale. En ce sens, le langage est, tout autant que la raison, une *condition* qui rend possible la production des idées et pas seulement leur transmission.

Je ne suis pas en train de suggérer que le langage n'a pas de fonction communicative. Bien entendu, le langage a ses formes institutionnalisées et permet de transmettre des idées, des ordres, des souhaits, etc. Ce que je souhaite avancer, et que j'approfondirai dans le chapitre

suisant, est que le langage fait plus que transmettre de l'information : il génère de nouveaux messages et est plus créatif qu'on ne tend à le reconnaître. Et cela est dû au fait que la logique des signes n'est pas, comme le suggérait Saussure, fermée, mais ouverte à la répétition et à la traduction.

La traduction

Ce que les conceptions de l'articulation de la recherche et la pratique en tant que recherche participative et transfert des connaissances ont en commun est le fait qu'elles soient directement et exclusivement dirigées vers la planification de l'« amélioration » des pratiques. La première conception intègre la pratique et la recherche dans un seul processus, c'est la recherche qui se subordonne aux pratiques. La deuxième maintient une distance entre la recherche et la pratique, mais en instaurant un mécanisme descendant de diffusion de recherche, subordonne la pratique aux résultats « probants » de la recherche.

Vouloir utiliser des connaissances pour améliorer les pratiques n'est pas un problème en soi. Ce qui pose problème est plutôt le fait que dans cette logique « professionnalisante », le savoir soit réduit à ce que Lyotard (1979) nomme des « marchandises informationnelles ». Cette vision réduit le savoir à un « *input* » (un savoir objectivé) qui peut être optimisé pour un meilleur « *output* » (une source de profit ou de contrôle) et donc une plus grande performativité du système. L'efficacité du système devient la seule et unique forme de légitimation du savoir et des pratiques. Cette façon de concevoir l'usage de la recherche laisse peu de place à ce qui excède ou précède la rationalité scientifique ou instrumentale. Or, dans un domaine aussi complexe que l'éducation, qui se préoccupe de former des individus avec des particularités distinctes en vue d'un avenir imprévisible, il apparaît difficile de vouloir contrôler ce qui adviendra de manière trop rigide et de défendre une vision trop conséquentialiste de la pratique. C'est pourquoi dans cette thèse, je propose de repenser l'articulation entre la recherche et la pratique en termes de processus de traduction.

La recherche récente sur la gestion des connaissances en éducation utilise abondamment le concept de traduction pour référer au processus de transfert des connaissances qui mène les connaissances issues de la recherche à la pratique. En utilisant ce concept, les chercheurs

souhaitent insister sur la complexité du processus. Mais l'usage du terme *traduction* pour remplacer *transfert* n'implique aucune transformation dans la conception épistémologique du processus à l'œuvre. On est toujours en présence d'une tentative de rendre clair et transparent le processus de transfert, donc la compréhension du message d'origine, pour assurer une plus grande efficacité du système rationnel. La connaissance y est encore présentée comme une chose qui peut être détachée de son contexte original et réappliquée indifféremment dans un nouveau contexte, un instrument désincarné. Mais peut-on passer du fait à la pratique sans quelques formes de transition problématique, de traduction ? Je développerai en détail cette conception de la traduction au chapitre 3.

Selon Hammersley (2002), la limite principale de la conception managériale du transfert des connaissances est qu'elle repose sur une théorie du monde unique (*one world theory*), un modèle qui présuppose que si les praticiens appliquaient correctement les recherches, ou si les chercheurs produisaient des recherches suffisamment pertinentes pour les praticiens, le fossé entre les deux serait réduit. Cependant, la théorie du monde unique nie les spécificités et l'irréductibilité de chaque groupe et la nécessité de la traduction. À la suite de Hammersley et d'autres (Labaree, 2003 par exemple), je suggère qu'il serait plus adéquat d'accepter que les deux groupes fonctionnent dans des mondes relativement distincts et autonomes, avec des objectifs différents, des contextes institutionnels différents et des langages différents. Cela permet de respecter leurs particularités respectives tout en reconnaissant que ces deux groupes ont beaucoup en commun, que la communication entre les deux n'est pas impossible bien qu'elle soit problématique, car les deux groupes possèdent plusieurs frontières communes. Selon ce schéma, la connaissance ne se transmet pas d'un groupe à l'autre suivant des processus exclusivement rationnels, mais suivant des processus naturels et complexes, d'interprétation et d'hybridation.

Si l'objectif de la science et de la recherche en général est l'accumulation, la croissance et le progrès, cela ne vaut pas de la même façon pour toutes les sphères. La pratique éducative est beaucoup plus complexe et ne peut se confondre avec cette logique technoscientifique.

Roland Reichenbach (2003) explique que la recherche en éducation dans ses formes conventionnelles s'appuie généralement sur une vision moderne et scientifique de l'éducation

qui, dans la modernité tardive, semble dépassée. Cette vision moderne s'appuie sur un projet social visant l'amélioration générale de la condition humaine par la défense d'idéaux comme la liberté, l'autonomie et l'authenticité. Or, la crise que traversent ces idéaux modernes a déjà été diagnostiquée à maintes reprises (Charles Taylor; Alain Touraine; Jean-François Lyotard, etc.). Nous vivons dans un monde désenchanté, « fatigué », car aujourd'hui l'individu est habitué au fossé qui sépare les grands discours d'émancipation de la modeste réalité des injustices (ibid: 93). L'individu connaît et maîtrise le discours de l'émancipation et n'a donc plus à être « éclairé », mais la croyance en l'idée d'un sujet moral se soumettant à des lois universelles a disparu (ibid : 94). Il reste le scepticisme et un certain relativisme, basés sur les idées mêmes d'autonomie et d'authenticité. Cet état de fait amène Reichenbach à se demander si la modernité tardive n'a pas perdu son telos et si, par conséquent, il ne serait pas plus adéquat, dans nos sociétés démocratiques, de développer une théorie a-téléologique de l'éducation qui assumerait que le processus éducatif est un processus de transformation aux résultats imprévisibles et non un processus de perfectionnement continu. Selon cette vision, le développement n'est pas nécessairement une croissance. Par exemple, l'expérience d'unité et le sentiment d'accomplissement personnel peuvent décroître malgré l'augmentation des capacités cognitives. En ce sens, la recherche n'aurait pas la prétention de servir uniquement l'efficacité des pratiques. Elle pourrait être beaucoup plus souple et ouverte, servir d'inspiration ou de stimulant, sans pour autant prétendre amener nécessairement le progrès, ce que, bien souvent, elle n'apporte pas, de toute façon.

Dans un esprit similaire, Cornelius Castoriadis proposait un projet de transformation sociale qui « doit écartier l'illusion rationaliste et accepter sérieusement qu'il y ait de l'infini et de l'indéfini » (Busino, 1989 : 53), un projet qui refuse les systèmes théoriques au profit de l'activité théorique, c'est-à-dire l'activité vivante des hommes telle qu'elle se vit et se fait. Busino explique que Castoriadis voit dans la transformation de l'activité théorique en système théorique (par exemple le projet révolutionnaire muté en marxisme) un retour à la culture dominante, l'élimination de l'activité réelle des hommes comme source ultime de signification. Il critique l'idée que la théorie implique un savoir arrêté et normatif qui subordonne l'action et nie l'activité créatrice des hommes : l'avenir n'est pas simplement à penser, il est à faire! La relation entre la théorie et la praxis est toujours à résoudre : il ne faut

pas « établir une théorie, mais formuler une recherche théorique constamment renouvelée qui éclaire la réalité changeante. [...] Une telle activité doit admettre les limites de la raison [...] la conscience ne peut saisir que le provisoire et le partiel. » (ibid: 56) La praxis n'est pas l'application d'un savoir préalable, elle s'appuie sur un savoir toujours fragmentaire et provisoire. Elle fait toujours surgir elle-même un nouveau savoir, car « elle fait parler le monde dans un langage à la fois singulier et universel. » (ibid.)

La professionnalisation des enseignants peut participer à la construction d'un savoir plus explicite, mais il ne faut pas tomber dans le piège d'une rationalité instrumentale totalisante et savoir reconnaître ses limites. Il y a au sein du travail de l'enseignant une incertitude, une imprévisibilité, et une indécidabilité. L'enseignant ne peut jamais tout à fait savoir quel sera l'effet exact de son enseignement. Il ne sait même pas dans quel type de monde vivront les élèves qu'il est en train d'éduquer et donc, ce dont ils auront effectivement besoin. En outre, il ne peut jamais avoir la certitude que ce qu'il est en train de faire aura le résultat souhaité, il peut seulement « faire de son mieux ». Et la reconnaissance de ce flou, sans impliquer qu'il faille renoncer complètement à notre aspiration à saisir rationnellement la tâche éducative, exige néanmoins une réflexion sérieuse sur notre façon de penser l'éducation moderne.

Cette thèse cherche ainsi à explorer les limites du projet éducatif moderne tel que mis en œuvre dans le processus de professionnalisation actuel et par le fait même, à explorer les possibilités que ce projet tend à *exclure*. La réflexion sur le rôle de la recherche pour la pratique professionnelle que je propose s'écarte de la tentation instrumentale. Le rôle dont il est question ici n'a rien de technique ou de fonctionnel, il ne renvoie pas à l'usage ou à l'emploi qu'on doit faire de la recherche aux fins de la pratique, mais à ce qui se *joue et se performe* entre la recherche et la pratique. En utilisant le terme traduction pour réfléchir à ce passage ou à cet espace de dialogue, je n'entends pas transfert ou réflexivité, je cherche à aller ailleurs, dans un espace ouvert à la multiplicité des possibilités que peut offrir la pensée.

Concrètement, à quoi ressemble cet espace d'ouverture? Il est difficile de décrire une pensée ouverte, mais on peut tenter de décrire ce qui la restreint. Lorsqu'un programme, un guide d'enseignement, un atelier didactique, est trop directif, lorsqu'il réduit le savoir à des procédures techniques que l'enseignant n'a qu'à suivre sans vraiment réfléchir, il ferme la

pensée. Lorsque l'évaluation ad hoc est standardisée, qu'elle est trop stricte, qu'elle exerce une pression supplémentaire sur l'enseignant, elle ferme la pensée. L'enseignant peut alors avoir tendance à réduire son enseignement à des connaissances ou compétences trop ciblées et superficielles dans le but de *performer* dans les tests standardisés (Broadfoot, 2000). Or, cette performance propre à notre époque néolibérale, qui repose sur l'objectif vague mais contraignant de *l'excellence*, prive les pratiques de toutes les possibilités de la performance en tant que *jeu* et *représentation*. On ne va pas au théâtre pour voir les acteurs exceller, mais bien pour les voir jouer, pour voir se jouer devant nous un monde différent. Cette performance nous inspire et parfois nous change pour toujours.

Comment exercer cette pensée ouverte? Certains penseurs comme Lyotard ou Baudrillard ont cherché à l'exercer par une réflexion sur les sphères esthétiques et érotiques. Les logiques de ces sphères sont irréductibles à la logique de la sphère rationnelle, ce qui rend possible une pensée du dehors, de l'hétérogénéité. D'autres, Foucault par exemple, proposent un travail dans la pratique historique. L'analyse généalogique permet de mettre en évidence les discontinuités de l'histoire et ainsi d'invalider l'universalité de la rationalité scientifique. Gane l'explique ainsi:

The aim of this experimental history is to disturb the ontological security of modern identity and hence to provoke the possibility of otherness through exposition of the cultural difference concealed by, and within, the order of modern rationalism (Gane, 2002: 86)

Enfin, selon la tradition psychanalytique qui a influencé les poststructuralistes, l'autre est toujours déjà dans le langage. Le langage est le lieu privilégié où se donne à voir le dehors de la pensée rationnelle, l'hétérogénéité du discours. Le langage en tant que lieu de la discursivité est le fondement de la pensée rationnelle, linéaire, réflexive, qui permet la clarté et la distinction du discours. Toutefois, comme il est symbolique, il peut s'extraire du devenir humain, et se posant sur le papier, sur les toiles de peintures, dans la pierre, etc. Il devient possible pour l'analyste de retrouver des moments de discontinuité dans le discours, où se laissent entrevoir d'autres logiques.

Conclusion

Le mouvement de professionnalisation présuppose que la recherche doit servir à « améliorer » les pratiques de l'enseignant, et ainsi à le professionnaliser. Selon cette rhétorique, la légitimité de la profession en dépend. Les professions sont, dans l'imaginaire collectif, des entités « nobles » et on ne voudrait rien de moins pour l'enseignement. L'efficacité qu'on exige d'elles, qui se traduit notamment par le besoin de s'informer de la recherche, de réfléchir sur le développement de sa pratique et de travailler en partenariat avec les autres praticiens ou chercheurs, a tout pour réjouir. Mais en même temps, cette conception et la rhétorique qui la justifie n'ont rien d'obligé ou de naturel. Or, à cause de l'omniprésence de la rationalité instrumentale dans le champ de l'éducation, il est difficile de penser autrement. Et c'est cette difficulté qui rend cette pensée nécessaire: il faut ouvrir les possibilités de critiques qu'elle prévient.

Dans ce chapitre, j'ai exposé et contrasté trois différentes manières de concevoir l'articulation entre recherche et pratique en éducation : l'approche participative, celle du transfert des connaissances, et celle de la traduction. L'approche de la traduction que j'ai introduite a l'avantage de proposer une nouvelle attitude pour penser le rapport entre la recherche et la pratique de manière non instrumentale, c'est-à-dire un rapport plus dynamique et complexe qui, certes, est plus flou, mais qui correspond mieux au caractère mouvant de la pratique éducative. Cette approche est particulièrement intéressante, car elle reconnaît les limites du projet moderne et tente de les travailler, de les mettre en mouvement, de les ouvrir en incluant dans leur cadre les aspects imprévisibles et inachevés de la réalité des salles de classe. Dans ce cadre, exiger de la recherche en éducation qu'elle soit immédiatement pertinente et mobilisable pour la pratique présente quelque chose de naïf. L'usage que les enseignants font de la recherche est nécessairement imprévisible et cette imprévisibilité ne devrait pas être perçue comme un défaut, mais comme le creuset même de la possibilité créative et du changement. En somme, cette approche permet d'ouvrir la réflexion pour pouvoir repenser le mouvement de traduction présent au sein des discours proposant de professionnaliser l'enseignement sur des bases différentes, penser la *performance* non pas comme efficacité, mais comme jeu créatif.

Cette thèse propose une analyse critique du rôle de la recherche en éducation (tel que conçue par le modèle professionnel), et plus spécifiquement de la recherche sur et pour les pratiques éducatives. Afin de conduire cette critique, je propose d'analyser des processus de traduction qui articulent le passage de la recherche vers la pratique dans la revue *Vie pédagogique*, une revue professionnelle pour les enseignants. J'entends montrer en quoi ces processus divergent des usages idéalisés de la recherche conçus par le mouvement de professionnalisation et surtout, et comment ils contribuent paradoxalement à limiter les possibilités de pensée et d'action des enseignants. L'idée est de proposer à la fin un élargissement du cadre conceptuel des mouvements de professionnalisation en éducation afin d'y admettre d'autres formes de rationalités qui représentent mieux la richesse et la complexité de l'action éducative.

Afin de mieux situer mon cadre d'analyse, le prochain chapitre propose d'approfondir la notion de traduction qui est au centre de cette thèse. Il s'agit de comprendre la traduction non seulement comme un acte de transmission des textes et des savoirs, mais aussi comme un acte de création performative.

CHAPITRE 3 : POUR UNE APPROCHE DE LA TRADUCTION

Dans les chapitres précédents, j'ai présenté quelques traits majeurs de l'évolution du mouvement de professionnalisation des enseignants au Québec et ses implications par rapport aux savoirs des enseignants et leur pratique. Cela m'a amené à soulever un problème sous-jacent à cette problématique, celui de la conception de la recherche qui est véhiculée par le mouvement de professionnalisation. Afin de m'écarter des conceptions instrumentales traditionnelles de la transmission des connaissances, je veux proposer une conception d'un autre ordre fondée sur l'idée d'une épistémologie de la traduction. Dans cette section-ci, il s'agit d'approfondir cette conception de la traduction qui cherche à ouvrir notre rapport au savoir et à sa transmission.

En 2009, s'inspirant de Paul Ricoeur (2001) et Jean-René LADMIRAL (1989), François Ost, philosophe et théoricien du droit, publiait l'ouvrage *Traduire. Défense et illustration du multilinguisme*. Quelques années plus tôt, Ricoeur avait publié un essai intitulé *Sur la traduction* dans lequel il définissait la traduction en termes d'hospitalité langagière. Une décennie auparavant, LADMIRAL publiait *Traduire : théorèmes pour la traduction*, dans lequel il demandait s'

il est permis de se demander si, de proche en proche, ce ne se serait pas toute l'expérience humaine qui serait justiciable d'une interprétation dans les termes du paradigme philosophique de la traduction. (LADMIRAL, 1989: 22).

À la même époque, Michel CALLON (1986) tentait déjà de conceptualiser une sociologie de la traduction. Homi BHABHA (1994) reconnaissait la nécessité de la traduction en termes culturels comme acte de survivance en contexte postcolonial et Lotman (2001) comme acte de génération de sens. Ces différents moments ponctuent l'émergence d'une volonté dans l'histoire récente des sciences humaines et sociales de proposer la traduction comme nouvelle approche épistémologique. La récente institutionnalisation de la *traductologie* (*Translation studies* dans les pays anglo-saxons) est également révélatrice du potentiel du concept de traduction. La traductologie est l'étude de la théorie, de la description et de la pratique de la traduction et de l'interprétation. Elle aborde de manière réflexive les processus inhérents à la

traduction. Elle transcende le seul fait linguistique dans la mesure où elle s'intéresse à toute forme de transformation d'un langage (expression vocale, graphique, gestuelle, culturelle, etc.) en un autre.

Dans ce sens élargi, la traduction renvoie à « l'interprétation de tout ensemble signifiant à l'intérieur d'une même communauté linguistique. » (Ost, 2009a : 36) Dans une leçon donnée à l'Académie royale des sciences, des lettres et des arts de Belgique, Ost souligne que :

Les partisans de la théorie restreinte (de la traduction) dénoncent l'usage non contrôlé du terme traduction, c'est-à-dire le fait que son utilisation hors du champ purement linguistique lui ferait perdre toute spécificité et induirait une confusion terminologique regrettable (2009c).

Au contraire, les partisans d'une conception généralisée de la traduction accusent ces derniers de réduction. Ost affirme: « Il serait impossible de traduire au sens propre si la langue d'accueil n'était pas capable avant tout de SE traduire en s'ouvrant à l'autre qui l'interpelle du dehors et la travaille aussi du dedans » (2009a : 134). Il met ainsi de l'avant l'idée que dans toute langue naturelle, chaque acte linguistique, cherchant lui-même toujours à se comprendre, est toujours confronté à se traduire et donc, à dire autre chose. En ce sens, comprendre, c'est toujours déjà traduire, ce qui veut dire que la signification d'un texte dépasse toujours l'intention de son auteur, que le texte possède une autonomie et donc que comprendre un texte, c'est anticiper le monde qu'il vise et participer soi-même activement à l'assignement de son sens². La traduction dont il est question ici excède donc largement la question de la fidélité à un texte d'origine. La traduction est un acte de mise en scène, de transformation qui exige une attitude engagée, responsable et ouverte.

L'approche que je présente ici se rapproche de la conception originale de la traduction qui s'est illustrée au 19^e siècle en Allemagne. Les romantiques allemands ont défendu une vision de la traduction sur fond de transmission culturelle, c'est-à-dire une vision selon laquelle le contact avec une culture étrangère était conçu comme pouvant permettre d'enrichir la culture

² Le mot « assignement » est employé par Jacques Derrida pour désigner un processus qui assigne un sens à quelque chose.

locale, un enrichissement réciproque et permanent qui ne cherchait pas à assimiler, mais à faire croître (Ost, 2009a :121). Ce qui est visé par la traduction est un mouvement de transformation du même, de transformation de soi, et de transformation culturelle. Il porte le nom de *Bildung*. On traduit généralement *Bildung* par « éducation », mais ce terme exprime mal toute l'étendue de la signification du mot allemand, lequel renvoie à un phénomène culturel lié à la fois à la croissance, la maturation, l'élévation, l'émancipation personnelle et collective.

Dans ce chapitre, je présente d'abord brièvement la pertinence de travailler l'approche de la traduction comme alternative au paradigme dominant de la communication. Ensuite, je présente trois dimensions d'une théorie du langage qui soutient l'approche de la traduction : l'hybridation des langues, l'altérité dans la langue et la transformation au sein de chaque langue. Enfin, je propose d'illustrer le processus de traduction plus concrètement en répondant à deux critiques majeures qui ont été faites à cette approche.

Pertinence d'une approche de la traduction

Dans son ouvrage *Traduire. Défense et illustration du multilinguisme*, Ost (2009a) soutient que le paradigme de la communication présent dans la pragmatique langagière (dans les idées de réseaux de communication ou d'éthique communicationnelle) est en voie d'essoufflement et est en train de se muer en un « paradigme de la traduction ». Selon Ost, le paradigme de la communication se fonde sur un leurre fondamental de transparence du langage, car il emprunte beaucoup de présupposés à la vulgate prébabélique de la langue parfaite selon laquelle les hommes parlent pour communiquer des informations et des vérités, les langages sont composés de mots dont le sens est défini par des lexiques, ces mots renvoient directement à des choses ou idées préexistantes, et les messages sont donc communiqués relativement directement (Ost, 2009a : 11).

Ce schéma, selon lequel un émetteur transmet un message à un récepteur qui devrait recevoir ce message intact si l'émetteur parvient à contrôler les multiples « bruits » à la communication qui s'immiscent dans la chaîne communicationnelle, bien que sa naïveté soit établie, continue de dominer nos sociétés modernes dans leurs pratiques, par exemple, dans le présupposé

inhérent au processus de professionnalisation que les savoirs issus de la recherche peuvent être communiqués clairement aux praticiens. Or, il est clair qu'entre l'émission et la réception d'un message, il y a trop souvent un abîme de différence. Le « bruit » à la communication, loin d'être l'exception à contrôler, constitue plus souvent la règle de la transmission linguistique. Ost affirme donc que l'heure est venue pour « un infléchissement du paradigme communicationnel dans le sens d'un paradigme traductif. » (ibid.) Toutefois, il mentionne que cet infléchissement est difficile à opérer à cause de la force d'inertie du modèle communicationnel dominant, et de son lien avec les intérêts politiques et économiques actuels.

On peut critiquer Ost de fabriquer une caricature du paradigme de la communication pour mieux pouvoir l'attaquer. Les théories de la communication de Habermas ou Gadamer, pour souligner des exemples plus robustes, sont beaucoup plus nuancées et riches que le paradigme communicationnel esquissé ci-dessus, et reconnaissent l'opacité relative des langages ainsi que les aspects intersubjectifs de la communication. Ceux-ci s'accordent sur le principe que le langage n'est pas un outil qui permet de véhiculer une pensée qui lui préexisterait, mais constitue la matière même dans laquelle la pensée doit puiser pour se constituer. Cependant, Gadamer et Habermas demeurent fondamentalement ancrés dans le « paradigme communicationnel » dans la mesure où ils sont préoccupés par les moyens d'atteindre l'idéal du mythe³ babélien. Habermas, dans son éthique communicationnelle, s'intéresse aux conditions nécessaires pour communiquer le plus efficacement possible (un langage commun à la base, le respect de certaines règles et beaucoup de bonne volonté). L'herméneutique gadamérienne est, quant à elle, concernée par les moyens permettant d'arriver à l'interprétation

³ La notion de mythe est ici employée dans le sens de mythe fondateur et non dans le sens d'illusion. Ces mythes fondateurs, à l'inverse des illusions, sont nécessaires : tous les peuples ont des mythes fondateurs qui orientent, structurent, leurs pratiques sociales. Cependant, ceux-ci ne sont pas figés ou monolithiques et il se peut qu'ils soient parfois contre-productifs. Il peut être utile de les remettre en question et de réfléchir à la fertilité de nouvelles fondations. On ne peut prouver ou démontrer la réalité de ces mythes, ni celui de Babel: c'est à dire la présence d'un langage originaire qui assurerait la possibilité de communiquer et se comprendre, ni celui de la traduction infinie qui est à la base de cette thèse. Ces données sont des prémisses de base et sont indémonstrables: il est impossible de savoir si l'autre a compris exactement ou non ce que nous avons voulu dire comme il est impossible de savoir si nous voyons tous la même couleur bleue. Il s'agit donc de choisir quelles prémisses nous permettent de penser et d'agir en accord avec les valeurs que nous estimons préférables.

d'un texte la plus "vraie" possible. Gadamer était bien conscient que nos interprétations sont conditionnées par leur contexte de réception, mais il croyait possible de découvrir la signification d'un texte à travers ou grâce à nos traditions et préjugés: il croyait à une fusion des horizons qui permettait d'arriver le plus près de la signification réelle d'un texte. Dans les deux cas, c'est bien l'objectif de compréhension qui guide les pratiques.

Mais le fait que la compréhension de l'autre ou des textes nécessite des règles préétablies, c'est-à-dire un contexte artificiel et contrôlé, pour fonctionner, illustre le caractère factice du paradigme communicationnel : il ne vient pas « naturellement ». Cela ne veut pas dire qu'il faille renoncer à la nécessité de la discussion intersubjective et de la délibération publique. Cela est évidemment important. Mais cela souligne la pertinence de considérer avec sérieux l'approche de la traduction. Le terme « approche » de la traduction sera d'ailleurs privilégié dans cette thèse, au lieu du terme « paradigme » employé par Ost, car l'aspect figé et univoque des paradigmes représente mal l'approche soutenue.

Bref, l'approche de la traduction insiste sur l'impossibilité de traduire parfaitement le dire de l'autre. Cette prémisse implique que d'un point de vue éthique, il est préférable de demeurer prudent, ou comme le note Borutti (dans Ost, 2009a : 137), de demeurer « en suspens devant l'altérité » et de préférer l'inquiétude de la traduction, « condition de tout processus de connaissance et de compréhension » (ibid.) Aussi, en mettant l'accent sur la nature problématique de la médiation du langage, sur son incapacité à communiquer parfaitement, l'approche de la traduction permet de faire valoir ce que l'histoire a généralement exclu, et ouvre de nouvelles possibilités de signification.

La reconnaissance de la différence

Le paradigme de la communication est le socle sur lequel repose notre foi en l'idéal du dialogue, notre aspiration à la compréhension parfaite entre les hommes. Or, l'approche de la traduction est plus sensible pour penser la grammaire de notre monde pluriel. Elle permet d'éviter de tomber dans la croyance que l'autre peut être entièrement compris sans être réduit au même tout en refusant également l'option du repli sur soi comme si toute tentative d'entrer en relation était d'ores et déjà vouée à l'échec. Une approche de la traduction reconnaît

qu'entre les hommes, il y a souvent des malentendus. Le malentendu, ce traître insidieux, se cache sous les couverts de la compréhension et alors, chacun paraît satisfait, sans doute heureux de croire que l'un et l'autre se sont compris, que l'un et l'autre se sont mis d'accord, mais en réalité chacun comprend bien ce qu'il veut comprendre. Le malentendu n'est donc qu'une forme naïve de la communication ratée. Cependant, certaines formes sont bien plus dangereuses. Par exemple, lorsque l'un colonise sauvagement le discours de l'autre, consciemment ou non. Lorsque l'un interprète le discours de l'autre à travers son propre regard et que, étant donnée sa position dominante par rapport à l'autre, il impose ce regard. On peut penser aux rapports nord-sud, aux rapports interculturels ratés, aux rapports professionnels abusifs, etc. Dans de tels cas, la vision du « maître », vision biaisée par sa position dominante, écrase toujours celle de « l'esclave » dont la voix, trop faible, trop mal organisée, devient muette. C'est justement parce que « se comprendre » sans nier ou subordonner l'autre est un défi considérable que l'approche de la traduction est pertinente.

L'approche de la traduction peut se présenter comme une tentative de répondre au problème posé par la difficulté de gérer la diversité croissante des sociétés postmodernes (diversité culturelle, mais aussi toute autre différence de style de vie, de sexualité, de religion, etc.). Comment appréhender l'autre sans le réduire au même, sans coloniser sa pensée? Comment le traducteur rapporte-t-il ce qui a été dit ou écrit dans une langue autre sans « trahir » ou « tromper »? On rappellera l'adage italien « traduttore, traditore » qui signifie littéralement « traducteur, traître ». Dans une telle situation, le traducteur devrait-il simplement abdiquer pour éviter de faire violence à l'autre? Il ne peut jamais dire exactement la même chose, il ne peut tenter de dire que *presque la même chose* (Eco, 2003). Ce « presque », cette imperfection, est exactement le lieu de la traduction, un lieu où l'on reconnaît l'impossibilité de jamais vraiment comprendre l'autre, mais où on s'engage, malgré l'incertitude à dire quelque chose.

Allant dans ce sens, Ricœur (2003) suggère que la traduction est à la fois un problème de *souvenir* et de *deuil*. Un problème de souvenir, car il faut comprendre le texte à traduire (ici, la recherche), lui donner un sens, vaincre sa résistance. Mais un problème de deuil aussi (et c'est l'aspect qui est trop souvent négligé), c'est-à-dire de renoncement à l'idéal de la traduction parfaite et d'acceptation de l'intraduisibilité relative de tout texte. Il est impossible d'être

fidèle à la fois au texte et au public à qui s'adresse la traduction, il faut donc faire un deuil et accepter de trahir le texte d'origine. La reconnaissance de la nécessité de cette trahison oblige le traducteur à adopter une attitude éthique, à se responsabiliser.

Walter Benjamin (2000) affirme lui aussi que la traduction n'est pas la transmission d'un texte original, mais sa *réalisation*⁴ parce qu'elle constitue une *transformation* et un *renouvellement* d'une chose vivante et crée un nouveau système de signes qui n'imité pas l'original, mais le *complémente*. Ainsi, la traduction se présente comme une fonction centrale du langage. Certains insisteront sur le fait qu'il ne s'agit que d'une fonction parmi d'autres, mais dans cette thèse, j'insiste sur sa prédominance.

Une théorie du langage comme traduction ouverte, créative et transformatrice

Après avoir montré en quoi l'approche de la traduction est particulièrement pertinente, cette section-ci vise à développer la théorie du langage qui sous-tend cette approche. Ce deuxième point sera traité en trois étapes. D'abord, je m'intéresse à la traduction en tant que processus de transmission, d'hybridation, de métissage des langues. Ensuite, je réfléchis aux types d'interactions impliquées dans la traduction et, principalement, à la place de l'altérité dans ce processus. Et, enfin, je propose une réflexion sur le caractère à la fois traduisible et intraduisible du langage, lequel implique que la langue doive toujours se transformer pour se traduire.

a. Les traductions sur les frontières : hybridation et métissage

Le travail de Yuri Lotman (2001) est utile pour comprendre les processus qui ont lieu sur les frontières qui séparent et unissent différents groupes culturels. Selon Lotman, tout message possède trois fonctions distinctives : 1. La transmission d'informations ; 2. La création de nouvelles informations (non déductibles d'algorithmes, mais imprédictibles) ; 3. La mémoire (capacité de préserver et reproduire l'information). Or, dans l'approche classique du transfert

⁴ L'italique indique les termes originaux de l'auteur.

des connaissances, on ne tient compte que de la fonction communicative du langage. Un texte est vu comme un paquet technique pour le message qui intéresse le récepteur. La croyance est que la fonction d'un mécanisme sémiotique est de transférer le message adéquatement (Lotman : 12). Le système fonctionne bien si le message reçu est identique au message émis, sinon, il fonctionne *mal*, il comporte des *erreurs*, et des mécanismes comme la redondance peuvent prévenir ces erreurs. Lotman admet que cette approche du langage a des fondements importants. En effet, comme nous partageons des expériences sociales communes, il est possible de communiquer. Mais il nous met en garde: il ne faudrait pas croire que la fonction communicative soit la seule fonction linguistique ou même la plus importante. Dans les situations naturelles, il est presque impossible d'obtenir une adéquation parfaite entre le message émis et le message reçu. Il faudrait pour cela que l'émetteur et le récepteur aient des codes identiques, ce qui est impossible dans la mesure où chaque être humain possède des expériences personnelles qui constituent son bagage sémiotique distinct.

Pour garantir l'adéquation entre le message émis et le message reçu, il faudrait un langage artificiel simplifié et des communicateurs artificiellement simplifiés; ils auraient une capacité de mémoire limitée, et tout bagage culturel serait éliminé de la personnalité sémiotique. Les mécanismes ainsi créés ne pourraient servir qu'à des fonctions sémiotiques limitées. On peut penser aux ordinateurs qui possèdent des codes limités; ils peuvent communiquer des messages adéquatement lorsqu'ils sont bien programmés, mais la programmation qui permet la communication parfaite a aussi pour effet de d'empêcher la possibilité de remplir d'autres fonctions inhérentes aux langues naturelles. Notamment, il devient impossible, avec ce type de langage artificiel de générer de nouveaux messages qui n'auraient pas d'abord été encodés.

Lotman explique que lorsqu'il y a une simple transformation symétrique du texte T1 à T2 (passant du langage L1 à L2) où l'apparence du texte T2 est telle que l'opération de traduction renversée produit exactement le « input » T1, alors on ne pourrait considérer le texte T2 comme un nouveau texte. Dans ce contexte de parfaite adéquation, il serait impossible de générer de nouveaux messages. Mais il est assez clair que la traduction poétique, par exemple, fonctionne de façon différente : l'opération de traduction renversée ne produirait jamais le texte initial. Au lieu d'une correspondance, il y aurait une interprétation. Au lieu d'une

transformation symétrique, une transformation asymétrique. Au lieu d'une identité entre T1 et T2, une « équivalence conventionnelle ». Et le niveau d'indétermination de la traduction serait encore plus grand si l'on changeait de médium, par exemple, si l'on passait d'un roman à un film, ou de la recherche à la pratique.

L'argument principal de Lotman dans son ouvrage *Universe of the mind, a semiotic theory of culture* est que dans les contextes naturels, un texte est avant tout un mécanisme de génération de sens (« a meaning-generating mechanism »). Il puise la multiplicité de ses possibilités significatives à l'extérieur du texte, dans l'accumulation de ses occurrences historiques:

Nowadays Hamlet is not just a play by Shakespeare, but it is also the memory of all its interpretations, and what is more, it is also the memory of all those historical events which occurred outside the text but with which Shakespeare's text can evoke associations. (Lotman, 2001: 18)

Deux concepts sont utiles pour saisir les apports du système de pensée de Lotman pour réfléchir le passage d'un texte à un autre (ou l'articulation entre la recherche et sa traduction aux fins de la professionnalisation): la sémiosphère et la frontière. La sémiosphère est l'espace sémiotique nécessaire pour l'existence et le fonctionnement des langages. Ces derniers, qu'il s'agisse des systèmes de langues naturelles comme le français ou l'anglais ou des langages (dans leur production effective) spécifiques à des groupes sociaux comme les dialectes, les langages disciplinaires, générationnels ou de classes sociales, fonctionnent dans cet espace qui leur préexiste, mais qu'ils contribuent à modifier également. Les langages sont hétérogènes, conflictuels, asymétriques. La frontière implique la différenciation entre les langages, elle est définie comme « the outer limit of a first-person form » (ibid : 131); elle est ce qui nous distingue des autres, ce qui distingue un espace externe d'un espace interne, le centre de la périphérie. Ces concepts sont très productifs, car ils fournissent un cadre pour comprendre les échanges culturels et symboliques, plus précisément pour comprendre les processus de traduction à l'œuvre entre les textes des chercheurs et ceux produits en vue de la pratique, ces derniers ayant systématiquement besoin de transformer les données de la recherche pour le langage périphérique. Comme le note Andrews: « Nothing can penetrate the boundaries of the semiosphere unless it is translated into one of the available languages of the internal semiotic space. » (Andrews, 2003: 43).

Aussi, la frontière est-elle le lieu de la créativité. C'est dans le processus de traduction que la création de nouvelles significations est possible. Dans une situation purement monolingue, il n'y aurait pas de traduction, seulement une transmission parfaite de l'information. Rien de nouveau ne pourrait être dit ou pensé. Mais comme les situations monolingues sont très rares (sauf dans les langages artificiels comme les mathématiques ou la logique), la fonction créative et interprétative est plus prédominante qu'on pourrait le croire.

Lotman soutient que le mécanisme élémentaire de la traduction est le dialogue. Il faut une situation dialogique (deux groupes avec des langages différents en quête d'un langage commun). Puis, lorsqu'une telle situation se présente, cinq stades peuvent être distingués pour caractériser le processus de traduction du message de l'espace externe à l'espace interne (Lotman, 2001: 146-47):

1. Le texte étranger (p. ex. une politique ou une recherche) qui devient connu dans son langage original apparaît comme "étrange" et comme appartenant à l'élite par la culture réceptrice.
2. La culture réceptrice et le texte étranger se restructurent mutuellement par le biais de traductions, imitations, adaptations.
3. Les textes importés sont désormais considérés comme ayant acquis une valeur supérieure lorsque compris dans le langage de la culture réceptrice plutôt que dans celui de la culture d'origine.
4. Les textes importés se dissolvent dans la culture réceptrice qui, à son tour, se met à produire des textes nouveaux, stimulés par des textes originellement étrangers, mais transformés, traduits.
5. La culture réceptrice devient le centre de la sémiosphère, devient la culture qui transmet et réexporte les textes traduits vers ses périphéries.

Cette description du processus de traduction permet de préciser deux idées importantes sur la nature du langage et de la traduction. D'abord, elle énonce une théorie de la réception. Un texte est toujours compris par l'entremise d'un cadre interprétatif spécifique, ce cadre est appelé une sémiosphère. La notion de sémiosphère n'est pas étrangère à la conception heideggerienne du langage. Chaque langage n'est pas seulement un outil, pas seulement un

cadre d'intelligibilité, mais la *condition de possibilité* de l'existence de toute forme de vie culturelle. Considérer que le langage est la « maison de l'Être », comme le soutient Heidegger (1975), revient un peu à concevoir le langage comme une *sémiosphère*, un milieu « *sémiotisé* » qui rend possible la vie culturelle comme l'atmosphère rend possible la vie sur Terre. Dans un univers « *sémiotisé* » où plusieurs *sémiosphères* se côtoient, la traduction devient la condition de possibilité de la communication. Bien entendu, certaines traductions ne posent aucun problème de compréhension, car elles ont été institutionnalisées depuis longtemps (j'y reviendrai plus loin). D'autres sont encore peu formalisées, suscitent des problèmes de communication considérables et exigent tout un travail de formalisation, explicitation, structuration, ce qui génère tout un éventail de textes explorant des arguments, des concepts, sous forme de récits, d'images, de mythes, car à l'origine de tout savoir stabilisé se trouve un point de non savoir. Ces traductions multiples sont le lieu de la potentialité, de la création des possibles.

En effet, la description du processus de traduction présenté plus haut précise le fonctionnement de la créativité du langage. Lorsqu'un groupe ou un individu importe un « texte » étranger, il est automatiquement lu avec les lunettes de la *sémiosphère* locale. Cette réception ne produit pas simplement une lecture, une interprétation, elle produit de nouveaux textes. La réception du texte étranger suscite dans la *sémiosphère* locale un bouleversement qui obligera une restructuration qui permettra d'intégrer le texte étranger. Cette restructuration comporte nécessairement de l'imprévisible, car on ne sait pas quels liens, connections, métissages, hybridations seront effectués par le groupe local. La nouvelle structure intégrée produira alors des textes remaniés et donc « nouveaux ». Ces nouveaux textes peuvent être vus comme de mauvaises interprétations pour les tenants d'un paradigme de la communication, mais pour qui reconnaît la réalité de la traduction, ils seront vus comme le résultat inévitable des processus intersémiotiques et la source même de la possibilité créative.

Voici un exemple intéressant: la réception occidentale du yoga et les traductions infinies qu'elle a produites. Il existe actuellement un mouvement qui se nomme « *take yoga back* ». Ses tenants militent contre la commercialisation du yoga et revendiquent un retour au yoga

« originel », « pur », « authentique ». Ce qui pose problème est alors de savoir si un yoga authentique a vraiment existé et surtout s'il peut vraiment être retracé dans la mesure où le yoga se transforme continuellement : le yoga est né en Inde, puis s'est développé partout en Occident, et a ensuite été réapproprié en Inde pour satisfaire des touristes en quête de spiritualité.⁵ Selon les propos de Meera Nanda (2011) dans un article enflammé écrit pour *Open Magazine*, le yoga serait une tradition inventée, une forme d'incorporation indienne au 19^e siècle des exercices gymnastiques occidentaux. Elle pose ainsi la question de l'origine des traditions. Toute tradition n'est-elle pas le fruit d'une invention? À quel moment une tradition devient-elle une tradition? Au moment où on la déclare telle. C'est au moment où on fait la déclaration que l'on cristallise la forme que doit revêtir la tradition. Mais jusque-là, qui sait toutes les évolutions que la pratique du yoga a pu connaître. Ce type d'hybridation est produit par l'importation d'un texte (un article, un concept, un discours, une pratique, etc.) d'une sémiosphère à l'autre et est inévitable : il est dans la nature des signes d'être ouverts à l'attribution de sens. Comme le sens originel est inaccessible, un texte n'est toujours que la réception sémiotique qui en est faite avec les possibilités créatives que cela engendre.

Cette argumentation soulève le problème du statut de la vérité des interprétations. En effet, si toute lecture n'est qu'une traduction, alors comment éviter que toutes les traductions se vaillent? Déjà, précisons que les possibilités de traduction d'un texte ne sont pas entièrement aléatoires, car elles s'insèrent dans des contextes sociaux, culturels et historiques particuliers. En effet, la fonction créative des textes n'agit pas de manière aléatoire. Elle s'accompagne d'autres fonctions du texte qui sont de conserver, condenser la mémoire culturelle et de la transmettre. La fonction de mémoire donne un espace signifiant au texte, une limitation dans la génération des sens possibles. Cependant, cette réponse n'est pas suffisante. S'il est impossible de recouvrir exactement le *vouloir dire* d'un texte original, n'y a-t-il pas le danger de tomber dans un relativisme où toutes les interprétations, même encadrées par une fonction de mémoire, pourraient être également valables? À cela, je réponds qu'au contraire, cette

⁵ Pour plus de détails sur cette question, consulter l'article de Andrew Potter sur son blogue : <http://authenticityhoax.squarespace.com/blog/2011/3/1/the-rape-of-yoga-and-the-problem-of-invented-traditions.html>

conception de la traduction n'a rien de relativiste puisque toutes les traductions ne se valent pas dans la mesure où certaines sont préférables à d'autres bien que leur supériorité ne repose pas sur une équivalence avec une quelconque intention originelle. Il arrive par exemple qu'une traduction soit plus intéressante que l'original parce qu'elle fait ressortir des dimensions auxquelles l'original ne faisait qu'implicitement référence. (Je réponds avec beaucoup plus de précisions à cette critique du relativisme dans la section des critiques anticipées, intitulée « la critique du subjectivisme ».)

Jusqu'ici, je me suis surtout penchée sur les traductions qui ont lieu sur les frontières, donc entre différentes langues, qu'il s'agisse de langues naturelles ou de langages spécifiques. La section suivante propose d'examiner plus spécifiquement comment les langues ou langages sont toujours traversés par l'altérité, ce qui permettra dans la section subséquente d'approfondir davantage la thèse de la traduction en exposant son caractère non seulement interlinguistique, mais aussi intralinguistique.

b. L'autre dans le langage.

La quête d'une langue pure a animé bien des esprits. Sans compter le mythe de la tour de Babel dans la Bible ou la tentative de l'esperanto. Ost (2009a) réfère aux langues utopistes du 16^e et 17^e siècle, à la langue des anges imaginée par les théologiens scolastiques ou aux langues imaginées dans certaines œuvres de science-fiction, etc. Pour mieux nous comprendre, nous avons besoin d'une langue unique défendent les tenants de cet universalisme.

Mais les langues ou langages (considérons seulement les langages non artificiels, ce qui exclut les langages chiffrés comme l'informatique ou les mathématiques), quand ils se trouvent en situation dialogique, dans le mouvement de la vie, ne peuvent jamais être entièrement purs. Ils bougent sans cesse, glissent, se transforment, se métamorphosent. La manifestation la plus évidente de cette réalité s'observe dans l'hybridation des langues. Les mots voyagent amenant avec eux des réalités exotiques. Des exemples marquants sont fournis par la colonisation par la langue anglaise. On peut également penser aux emprunts de vocabulaire pour désigner des aliments, vêtements ou rites qui circulent et se greffent dans une nouvelle langue. Ainsi, je porte un sari et mange des « udon » (des nouilles japonaises) en français. Bien sûr, ces

métissages sont liés à des changements sociaux, culturels, historiques, mais en s'institutionnalisant dans la langue, ils marquent des évolutions linguistiques continues. Les langues sont finalement des métissages infinis, des créoles dont nous avons parfois perdu la conscience historique.

Édouard Glissant (1997), dans *Le discours antillais*, montre comment la langue antillaise est un métissage opaque de langues française et africaine, une ruse du détour de la langue française pour échapper à la contrainte de la langue imposée, une expression collective, mais surtout l'impossibilité pour le créole de jamais s'exprimer vraiment. Il revendique *le droit l'opacité de la langue*, le droit de ne pas se soumettre à la loi de la clarté et de la transparence qui domine le langage des communications ou le langage classique de Boileau ou Descartes, le droit à la différence, au bruit, au cri, au silence, au murmure, au déferlement des mots. Plus profondément encore, ce que Glissant met en lumière, c'est une alternative au « langage transcendantal du même ». La clarté de la langue du rationalisme cartésien et sa puissance d'assimilation sont contestés par la revendication d'une « poétique du Divers », qui ne ment pas sur l'opacité de la langue. Même des discours aussi rationnels, clairs et transparents que *Le discours de la méthode* de Descartes reposent, en fin de compte, sur la création de mythes originels. Descartes doit supposer l'existence du mauvais démon, du monde des rêves afin de vérifier la présence du sujet pensant à lui-même. Comme il y a toujours à l'origine d'un récit un moment de non-savoir, il y a bel et bien toujours un recours à une figure de l'altérité, une image, une métaphore, un mythe, ce qui en révèle l'hybridité intrinsèque.

Cette hybridité renvoie également à ce que Lyotard nomme le *différend*, c'est-à-dire ce qui résiste au discours dominant, ce qui demeure en attente de reconnaissance (dans Ost, 2009a : 147). On peut penser aux discours de certaines tribus autochtones qui, dans l'ordre du discours moderne, n'ont pas de place et se trouvent souvent relayés du côté de l'irrationnel, de l'impossible et sont donc réduits au silence.

Le thème de la présence de l'altérité dans le langage ne va pas sans rappeler l'idée freudienne ou lacanienne que l'inconscient est structuré comme un langage (dans Ost, 2009a : 144). C'est-à-dire que le sujet se trouve toujours dans l'incapacité de se dire lui-même avec transparence, qu'il ne peut jamais parfaitement coïncider avec lui-même, qu'il est contraint à

des approximations symboliques, à des représentations qui laissent toujours un reste indicible. C'est cette impossibilité de maîtriser parfaitement le langage qui relance sans arrêt le jeu de traduction.

Pour poursuivre dans cette logique, on peut dire que traduire est une modalité interne et constitutive de la langue même. La langue n'est pas pure, car elle ne se donne jamais avec transparence et donc elle requiert incessamment des traductions. Mikhaïl Bakhtine a accentué de manière particulièrement intéressante cette réalité linguistique en mettant concrètement en évidence le caractère dialogique de toute énonciation verbale. Dans la réalité matérielle de l'énonciation, tout énoncé est en interaction constante avec d'autres énoncés qui viennent du passé, d'un autre ou d'un ailleurs.

Bakhtine est un sémioticien russe du début du XXe siècle. Cependant, il ne s'est fait connaître dans le monde occidental qu'à partir des années 1970. Il a joué un rôle très important dans l'évolution de l'analyse du discours. Jusqu'à lui, les théories linguistiques et littéraires s'attardaient surtout à la structure des énoncés, mais pas à l'énonciation, c'est-à-dire l'énoncé dans la réalité de la parole en contexte d'interaction sociale. La notion de *dialogisme* a joué un rôle prépondérant dans cette évolution en introduisant l'importance de la présence (réelle ou symbolique) de l'altérité dans l'énonciation et donc pour penser en dehors du cadre classique du monolinguisme.

C'est à partir de l'analyse du travail romanesque de Dostoïevky que Bakhtine (1970) a développé sa théorie du dialogisme. Bakhtine remarque que les personnages dostoïevskiens, contrairement aux autres personnages fictifs de la littérature de l'époque, possèdent chacun une voix distincte de la voix omnisciente du narrateur. Au lieu de servir uniquement le discours du narrateur, chaque personnage possède une voix propre, laquelle témoigne de son intériorité et ainsi, bouleverse l'omniscience narrative par l'introduction d'une multiplicité de points de vue. Cette multiplication des voix entraîne la polyphonie, ce qui montre la plurivocalité du monde réel tel que vécu pour la première fois dans l'histoire littéraire. À partir de ce constat, Bakhtine propose une nouvelle forme d'analyse discursive, celle des traces d'altérité (du dialogisme) dans le discours en apparence monolithique.

Dans *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*, Tzvetan Todorov distingue deux formes de dialogisme. Le dialogisme linguistique implique que nous utilisons une langue qui nous préexiste, qui est marquée de significations antérieures à nous. Ce dialogisme est passif, c'est-à-dire qu'il n'est pas intentionnel. Il implique que chaque mot est toujours déjà habité des significations d'autrui:

Chaque mot sent la profession, le genre, le courant, le parti, l'œuvre particulière, l'homme particulier, la génération, l'âge et le jour. Chaque mot sent le contexte et les contextes dans lesquels il a vécu sa vie sociale intense. (Todorov, 1981 : 89).

Parce que ce dialogisme n'est pas intentionnel, on ne peut l'analyser aisément. Toutefois il peut indiquer une attitude consciente ou inconsciente de l'énonciateur grâce à l'utilisation d'un *genre* de langage, par exemple le langage d'une strate sociale particulière, son « vouloir dire » implicite. (Clot et Faïta, 2000 : 10). Puis, il y a aussi le dialogisme discursif, lequel est plus actif et intentionnel. Il implique que tout discours se construit dans la conscience permanente de l'altérité et s'adresse donc nécessairement à autrui, visant un auditoire. Il est une forme de réplique par anticipation. Ainsi, sous l'apparent monologisme d'un écrit scientifique ou d'un récit professionnel, il y a toujours implicitement les traces d'un vouloir dire qui habite le locuteur ainsi qu'un dialogue avec les auteurs du passé ou à venir. L'énoncé n'est jamais une communication transparente, mais bien la traduction toujours partielle d'une altérité constitutive et, en ce sens, il est donc toujours appelé à être traduit. Son sens ne s'arrête jamais, il est toujours pris dans un système de renvois qui appelle l'interprétation et la création du sens. Ainsi, la langue elle-même est-elle toujours appelée à se traduire, une traduction en appelant toujours déjà une autre. La prochaine section développe cette idée de traduction interne à la langue plus en profondeur.

c. La traduction au sein même de chaque langue

Dans son discours sur la traduction en 1813 à l'Académie des sciences de Berlin, Schleiermacher défend déjà l'idée que la traduction n'est pas seulement un phénomène interlinguistique, mais aussi un phénomène intralinguistique (dans Ost, 2009a : 135). Ost propose quatre arguments pour appuyer cette affirmation. D'abord, la présence de dialectes à

l'intérieur d'une même langue requiert la traduction (le français québécois doit parfois être traduit pour le visiteur français par exemple). Ensuite, les langages de différentes classes sociales ont parfois besoin de reformulations pour être entendus par les autres. Puis, même pour deux personnes venant du même milieu, mais ayant des sensibilités ou des tempéraments différents, la reformulation est parfois nécessaire. Enfin, nous devons parfois traduire nos propres discours au bout d'un certain temps pour nous les réapproprier. (ibid :136). On peut se demander si ces instances de traduction intralinguistique ne sont pas, au final, simplement des exigences communes d'interprétation du discours de l'autre. Bref, y a-t-il finalement une différence entre traduire et interpréter ?

Comme je l'ai suggéré plus haut, il y a effectivement une différence et elle tient des présupposés qui existent en-deçà du geste de traduction. L'interprète, conçu dans son sens le plus commun, est celui qui cherche l'intention signifiante d'un texte d'origine et cherche à le transmettre le plus fidèlement possible, alors que le traducteur se trouve toujours dans une position où la langue de l'autre est relativement inaccessible, intraduisible, et où il doit donc prendre en charge le sens à donner. Allant dans ce sens, Ost (2009b) propose l'idée que la traduction est une érotique : elle « laisse à désirer ». Elle laisse à désirer dans le sens où elle est toujours imparfaite. Mais aussi elle laisse à désirer dans le sens où elle ouvre un espace de désir, où elle est traversée par un manque à satisfaire, une absence à investir. L'approche de la traduction renvoie ainsi au fait qu'un texte n'est jamais saturé de sens, que son sens est toujours encore à réaliser, ouvert à l'appropriation. Cette absence n'est pas perçue comme une chose regrettamment manquante, mais comme une ouverture de possibilités, une opportunité à saisir.

Cette absence, ou non-saturation du sens, rappelle la notion derridienne de « différance ». Comme les herméneutes critiques, Derrida soutient que la lecture d'un texte est toujours ouverte à la réappropriation et que le sens ne peut donc jamais être entièrement objectivé. Cependant, il va plus loin. Il insiste sur le caractère profondément indécidable de l'assignement du sens et ce faisant, il remet en question la possibilité de la répétition du signe. Frank clarifie cette position en affirmant que « Derrida remet en question la justification qui permet de conclure que dans une grammaire donnée, la répétition d'un signe est la répétition

du même (on reconnaît la prémisse de base de la théorie de l'information). »⁶ (1989: 159). C'est donc bien la possibilité de l'interprétation du signe dans un sens classique qui est remise en question. Selon Derrida, il y a toujours un processus de différance dans l'assignement du sens. Ce n'est pas que le signe soit ouvert à la réinterprétation, mais qu'en raison de son caractère vacant, il est dans sa nature que sa signification soit sans cesse différée.

Le noyau de la notion de différance avec un « a » vient du verbe « différer » qui peut prendre deux sens distincts : d'abord, l'action de remettre à plus tard, « une opération qui implique un calcul économique, un détour, un délai, un retard, une réserve, une représentation » (Derrida, 1968), c'est-à-dire une médiation temporelle qui suspend l'accomplissement d'un désir ou une volonté. L'autre sens de « différer » renvoie au fait de ne pas être identique, d'être autrement. Il implique un intervalle, une distance, un espacement. La différance renvoie ainsi à un processus perpétuel de différenciation et de renvoi qui est propre à l'assignement du sens. Contrairement à la croyance selon laquelle le signe réfère à une présence, à un signifié déjà adjoint, le signe est ici conçu comme le présent d'une absence : on invoque le signe parce que la chose que l'on souhaite signifier est absente. Cette absence oblige le locuteur à réinvestir la signification du signe, lequel est certes influencé par des significations antérieures, mais demeure néanmoins ouvert à de nouvelles possibilités de signification. Le signe n'a pas en lui-même une essence signifiante, il est réinvesti de sens à chacune de ses énonciations, et ce sens se trouve donc indéfiniment différé. Comme l'a si bien écrit Jean Greisch : « la pensée de la différance se passe de la vérité comme de l'illusion. Elle installe dans l'allusion sans fond et sans fin. » (1981: 129-130.) Ainsi, il est dans la nature même du signe d'appeler la polysémie, la plurivocalité, le dialogisme, la traduction. Derrida (1968) affirme:

La différance, c'est ce qui fait que le mouvement de la signification n'est possible que si chaque élément dit « présent », apparaissant sur la scène de la présence, se rapporte à autre chose que lui-même, gardant en lui la marque de l'élément passé et se laissant déjà creusé par la marque de son rapport à l'élément futur. (Derrida, 1968.)

⁶ Ma traduction.

Dans son essai *Le monolanguage de l'autre*, Derrida (1996) affirme que nous sommes tous monolingues, et par le fait même, « jetés » dans la traduction absolue. Nous sommes tous monolingues dans le sens où nous ne pouvons partager entièrement notre langue avec les autres. Aussi, notre langue ne nous appartient pas, nous ne la « possédons » pas. Même notre propre langue nous échappe, et ne coïncide jamais entièrement avec notre « identité ». Et ce monolingisme nous sépare de l'autre, ce qui nous contraint, à tout instant, à la traduction. Cette solitude ne révèle pas la présence d'un langage entièrement privé : les langues sont naturellement publiques et ouvertes à l'appropriation. Plutôt, elle révèle la réalité de la traduction : comme la signification d'un signe est sans cesse différée, il est impossible d'en posséder ou d'en épuiser le sens. Même si l'on voulait vraiment se faire comprendre de l'autre, et que l'on déclinait, par une suite de caractérisations, toutes les couches de significations dont nous sommes conscients, et même inconscients, nous serions encore contraints à une régression infinie de sens. Toute tentative de restitution de sens se transforme inévitablement en un mouvement de traduction infini, et est donc ultimement impossible.

En affirmant qu'il est impossible de se faire comprendre de l'autre, je ne souhaite nullement exacerber le caractère unique ou original de chaque acteur ou sujet, la valeur d'un moi authentique possédant une « voix ». Je souhaite plutôt insister sur les limites de la compréhension des mots de l'autre, non parce que son intériorité est trop complexe, mais parce que les langages sont opaques, parce qu'ils empruntent des détours, des camouflages dont nous sommes à peine conscients. Le sens de nos énonciations n'est jamais entièrement prédéfini : « la langue n'a lieu qu'une seule fois (...) le temps de ce mot, l'instant d'une seule syllabe » (ibid : 107).

Le monolingue s'exprime ainsi :

Résumons. Le monolingue dont je parle, il parle une langue dont il est privé. Ce n'est pas la sienne, le français. Parce qu'il est donc privé de toute langue, et qu'il n'a plus d'autre recours - ni l'arabe, ni le berbère, ni l'hébreu, ni aucune des langues qu'auraient parlées des ancêtres —, parce ce monolingue est en quelque sorte aphasique (peut-être écrit-il parce qu'il est aphasique), il est jeté dans la traduction absolue, une traduction sans pôle de référence, sans langue originaire, sans langue de départ. Il n'y a pour lui que des langues d'arrivée, si tu veux, mais des langues qui, singulière aventure, n'arrivent pas à s'arriver, dès lors qu'elles ne savent plus d'où

elles partent, à partir de quoi elles parlent, et quel est le sens de leur trajet. Des langues sans itinéraire, et surtout sans autoroute de je ne sais quelle information (Derrida, 1996: 117-118).

Être « jeté » dans la traduction absolue, c'est être jeté dans le mouvement de la différance, un mouvement actif et perpétuel de production de sens. Il y a dans le choix du verbe « jeter » des connotations qu'il vaut la peine de relever. Le choix du « jeté » réfère évidemment à « l'être jeté dans le monde » de Heidegger. L'être ainsi jeté est soumis à un environnement qui lui préexiste, forme de « sémiosphère » à laquelle il n'a d'autre choix que de s'adapter. À la manière des animaux qui doivent s'adapter aux lois de la nature, il doit s'adapter aux lois du langage, c'est-à-dire à la réalité de la traduction infinie. Il y a dans le choix de ce « jeté » quelque chose de violent qui représente bien la situation limite dans laquelle l'être expulsé dans le monde linguistique doit affronter l'irréductibilité de l'autre, sa propre irréductibilité, l'incapacité de vraiment coïncider parfaitement avec sa propre langue, et donc avec lui-même. Et en même temps, cet être expulsé doit s'engager à traduire, malgré l'impossibilité de la traduction parfaite, s'il veut continuer à communiquer avec les autres et vivre en communauté. La langue de l'autre appelle donc à la fois à être traduite et ne pas être traduite. Derrida affirme que chaque nom demande à être traduit afin de continuer à faire partie de la « loi universelle », mais aussi chacun demande en même temps à ne pas être traduit, pour ne pas être trahi, déformé (Derrida, 1982).

Cette tension inhérente à la traduction a des implications importantes pour notre propos sur la professionnalisation de l'enseignement et plus spécifiquement la question de la traduction de la recherche en éducation?

La traduction et le processus de professionnalisation de l'enseignement

Derrida emploie le concept de « dissémination » pour référer au processus de création perpétuelle de sens propre à la traduction. Or, il est commun de nos jours d'utiliser l'expression dissémination pour parler du phénomène de « diffusion » de la recherche universitaire. On réfère alors à l'idée de rendre le plus accessible possible les connaissances produites par la recherche, soit en facilitant l'accès physique au produit, soit en rendant son contenu plus accessible cognitivement et donc en le simplifiant et le schématisant. Mais cette

vision de la dissémination est entièrement ancrée dans le schéma classique de la transmission de la connaissance selon lequel le sujet accède à la connaissance par la réception passive des idées produites par l'histoire et donc « dans la servilité de l'écoute » (Derrida : 1972b). Or selon Derrida, la dissémination implique plutôt un processus actif et relativement aléatoire de dispersion du sens :

La dissémination marque une multiplicité irréductible et générative. Le supplément et la turbulence d'un certain manque fracturent la limite du texte, interdisent sa formalisation exhaustive et clôturante ou du moins la taxinomie structurante de ses thèmes, de son signifié, de son vouloir dire (Derrida, 1972b : 62).

La dissémination procède d'un mouvement imprévisible où sens ne peut être entièrement maîtrisé. Les signes se disséminent en procédant par différence, ce qui implique une indécidabilité du sens à leur assigner. Par exemple, dans son essai *La pharmacie de Platon*, Derrida (ibid.) déconstruit le concept de « pharmakon » dans *Le Phèdre* de Platon. Pharmakon en grec classique a plusieurs significations paradoxales. C'est à la fois un poison, un remède, un philtre, une recette, une drogue. Cependant, fait remarquer Derrida, aucune traduction ne parvient à rendre compte de cette polysémie interne qui constitue l'ambivalence et la richesse du récit d'origine, son charme, son pouvoir de fascination, à la fois maléfique et bénéfique (ibid : 77).

Il faut donc comprendre la traduction, non simplement comme un acte de restitution, de communication ou d'appropriation, mais aussi comme acte de participation, de performance. Il peut être utile de rappeler la distinction effectuée par J. L. Austin, laquelle a d'ailleurs beaucoup inspiré Derrida, entre les actes de discours constatifs et les actes de discours performatifs. Les premiers sont des énoncés narratifs qui décrivent le monde et ont valeur de vérité, par exemple lorsque le professeur explique une théorie ou lorsqu'il présente des typologies scientifiques. Les seconds sont dits performatifs, car ils accomplissent une action par leur énonciation. Lorsque le juge rend sa sentence, ou que le professeur donne une note à un élève, il performe son énoncé en l'énonçant. Mais pour Derrida, on ne peut distinguer d'une part des énoncés constatifs et d'autre part, des énoncés performatifs, comme s'il s'agissait de deux fonctions séparées. De fait, chaque énoncé comporte ces deux dimensions. En décrivant une réalité, on participe toujours déjà à son décret, à sa réalisation.

Cette dimension performative des actes de traduction est cruciale dans la mesure où la prise de conscience de cette dimension peut devenir une source de remise en question en vue d'un changement ou d'une transformation. Comme je l'ai déjà dit, la traduction ne consiste pas simplement à transposer un langage en un autre, mais surtout à prendre la responsabilité de l'assignement du sens. Cela implique que l'on n'approche pas le langage de l'autre en vue de le « comprendre » et le traduire dans son propre langage. Ce serait en quelque sorte le trahir. Il s'agit d'approcher le langage de l'autre en reconnaissant sa différence radicale et avec suffisamment d'ouverture pour que la fréquentation de ce langage autre ouvre les possibilités signifiantes de notre propre langage. Comme l'indique Lovisa Bergdahl (2009), le pouvoir de la notion derridienne de traduction vient de ce qu'elle est une rencontre éthique avec le caractère sacré de l'altérité et dans cette rencontre, c'est le « je » qui doit aller vers le langage de l'autre, c'est le « je » qui est traduit et risque de se perdre (Bergdahl, 2009 : 37).

La recherche ne devrait pas être conçue seulement comme une source d'informations historiquement figée, mais comme une ressource qui peut susciter la remise en question des croyances et pratiques usuelles, et qui peut en inspirer de nouvelles. En ce sens, l'approche de la traduction est avant tout une position qui appelle un acte de résistance par rapport aux divers monolingues, c'est-à-dire aux textes qui limitent ou contraignent la pensée par leur caractère univoque. L'approche de la traduction fait ainsi ressortir notre responsabilité par rapport au sens de ce que nous faisons en tant qu'acteurs sociaux (les enseignants par exemple), et en tant qu'individus : elle appelle l'engagement envers ce qui est encore à venir.

Critiques anticipées

Dans ce chapitre, j'ai avancé une conception particulière de la nature et du rôle du langage dans la transmission des connaissances que j'ai nommée traduction. Cette notion m'a permis d'insister sur la présence de l'altérité dans tout acte de langage et sur le fait que chaque langage se traduit toujours lui-même et ce faisant, se transforme. La notion de traduction est apparue utile, car en insistant sur ces dimensions, elle permet de faire valoir une approche épistémologique, qui reconnaît l'importance de l'altérité et de la transformation dans nos langages et nos vies, ce qui aide à éviter la fermeture sur soi et la reproduction servile.

Dans cette section-ci, je propose de répondre par avance à deux critiques majeures que l'on pourrait adresser à l'approche de la traduction: la charge de subjectivisme et celle d'assaut contre la pratique communicative. Je montre comment ces critiques réduisent le sens de l'approche défendue. Ce faisant, je cherche à montrer comment s'opère naturellement le mouvement de dissémination du langage et comment le discours contribue à figer ce mouvement en objets qui peuvent paraître statiques a priori, mais ne le sont pas en réalité. Ce travail dans la langue et la traduction sert donc également de transition vers le chapitre suivant, lequel expose les outils analytiques qui permettront d'analyser les mécanismes de traduction à l'œuvre au sein du discours sur et pour la professionnalisation de l'enseignement dans *Vie pédagogique*.

La charge de subjectivisme

Une critique commune adressée aux travaux basés sur une approche poststructuraliste est qu'ils mèneraient au relativisme. Standish (2004) explique que le poststructuralisme est souvent perçu comme une position fondé sur le scepticisme par rapport aux prétentions à toute forme de vérité, ce qui engendrerait un relativisme éthique et épistémologique, tant individuel que culturel. Comme rien ne pourrait être conçu comme absolument vrai, tout se vaudrait et il serait impossible de juger ou critiquer l'autre dans la mesure où ses standards pourraient être tout aussi bons que les miens. Le monde serait dépourvu de valeur et de sens. Standish offre deux exemples éclairant de cette fausse conception du poststructuralisme dans le champ de l'éducation :

Thus, because there is no ultimate truth, 'constructivism' takes it that learning is a matter of the children creating their own knowledge. Similarly, 'narrative research' is sometimes understood to involve the creation of one's life story or, perhaps, because we know that what is studied is never independent of the researcher, the construction, somewhat narcissistically, of the researcher's own life story (Standish, 2004 : 489-490).

Toutefois, cette manière de comprendre le poststructuralisme est réductrice. Elle s'insère dans le débat propre aux sciences humaines et sociales dans lequel le subjectivisme est compris comme une posture épistémologique opposée à l'objectivisme. Or, dans ce contexte,

l'opposition subjectivité - objectivité est inadéquate. Ce couple conceptuel peut effectivement être utile pour marquer des contrastes, par exemple, le fait que la Terre soit objectivement ronde contre l'impression subjective que la Terre sous mes pieds est plate. La même chose vaut lorsqu'il est question de jugement plus personnel, par exemple on peut juger relativement objectivement qu'un film est mauvais, mais ce jugement doit reposer sur des critères qui ne sont pas entièrement fondés sur les goûts ou expériences personnelles. Si dans de tels contextes le dualisme subjectivité/objectivité aide à faire des distinctions conceptuelles pertinentes, dans le discours des sciences humaines et sociales, il a été « sublimé » sous la forme d'absolus, comme s'il fallait choisir entre deux options épistémologiques monolithiques : ou on est objectiviste ou bien on est subjectiviste. Cette idée de sublimation renvoie à une tendance, analysée par Wittgenstein, d'utiliser un jeu de langage particulier dans un contexte qui ne lui est pas naturel. Comme l'exprime Wittgenstein, les problèmes philosophiques émergent souvent quand le langage « est en roue libre » (2004 : aphorisme 38). Il n'existe rien de tel qu'une opposition fondamentale entre l'objectivité et la subjectivité. En ce sens, le poststructuraliste n'est pas monolithiquement « subjectiviste », il ne croit pas que tout est relatif et que tout se vaut. Au contraire, l'indécidabilité inhérente au langage et le fait que seule une perspective subjective puisse investir le signe d'une signification constituent pour Derrida, poststructuraliste par excellence, le fondement objectif du langage.

En fait, la dualisation sujet/objet nous entraîne, dès le début, sur une fausse piste, car elle suppose l'existence d'une expérience détachée de la volonté, comme s'il était possible d'appréhender la vie sans la cadrer dans des perspectives personnelles. Nietzsche exprimait brillamment le caractère insensé d'une telle dualité :

Gardons-nous donc mieux dorénavant, messieurs les philosophes, de ces vieilles et dangereuses fables conceptuelles qui ont inventé un sujet de la connaissance « pur, étranger au temps, sans volonté ni douleur; gardons-nous des tentacules de concepts contradictoires tels que “raison pure”, “spiritualité absolue”, “chose en soi” : - on nous demande toujours là de penser un œil qui ne peut pas du tout être pensé, un œil dont le regard ne doit avoir absolument aucune direction, dans lequel les énergies actives et *interprétatives* doivent se trouver paralysées, faire défaut, alors qu'elles seules permettent à la vision d'être vision de quelque chose; c'est donc toujours un inconcevable non-sens d'œil qui est demandé là. (Nietzsche, 1971, troisième dissertation, §12.)

Affirmer qu'il n'y a pas d'existence séparée de la volonté ne veut pas dire qu'il n'existe pas un monde indépendant de moi. Ce monde, cette chaise, cette table peuvent bien avoir une existence indépendante de ma propre existence, et cela a peu d'importance pour le présent propos. Cependant, à partir du moment où cette table ou cette chaise sont appréhendées par un sujet, moi par exemple, alors elle entre dans un ordre sémiologique. Cette table est mon lieu de travail, elle est le lieu de réunion de ma famille, elle est un cauchemar d'enfance où il fallait faire les devoirs. Elle est porteuse de significations qui n'ont rien à voir avec son existence indépendante. Cette table n'est donc jamais neutre bien qu'elle puisse exister indépendamment de moi. C'est la reconnaissance de cette impossibilité qui me mène plus près de la *vérité*.

Si pour les herméneutes comme Gadamer, c'est la multiplicité des perspectives qui nous rapproche de l'objectivité, pour Nietzsche ou Derrida, c'est la dualité elle-même entre sujet et objet qu'il faut remettre en question. Il n'y a pas de possibilité de décrire d'un côté le monde objectivement et d'un autre côté d'agir sur ce monde subjectivement. La description du monde et l'action sur ce monde procèdent du même mouvement, car en décrivant le monde, nous agissons toujours déjà sur lui. Il est assez difficile d'argumenter la non-existence de ce type de dualité construite et instituée. La tâche d'en montrer les limites est sans doute mieux remplie par la démonstration. Je propose donc à titre d'illustration, une brève analyse du mouvement de la traduction dans la nouvelle *Le motif dans le tapis* de Henry James.

Henry James (2004) raconte l'histoire d'un critique littéraire qui consacre sa vie à la recherche du secret qui sous-tend l'œuvre du réputé Hugh Vereker. Ce dernier lui ayant confié qu'aucun critique n'avait jamais mis le doigt sur « sa petite intention », le critique se laisse entraîner dans une quête passionnée et obsessionnelle de la signification *réelle* et *originelle* de l'œuvre. Cette signification cachée n'est jamais identifiée, nommée. Une panoplie d'images la représente : elle est « la petite intention », le « motif dans le tapis », mais aussi « ce petit truc » ou « cette chose » ou encore « un oiseau dans une cage », un « appât à l'hameçon », un « bout de fromage dans une souricière » et même « l'organe de la vie », et plus loin « un trésor caché ». Ce processus de *différance* de la signification réelle de l'œuvre laisse entrevoir qu'au fond, les signes ne sont pas immanents aux choses, ils sont seulement la trace de quelque chose d'absent, et sont donc toujours ouverts au déferlement du sens. À leur origine, il y a un vide,

un abîme, car la chose qu'ils cherchent à nommer, « la petite intention », est avant tout une intuition mystique qui ne trouve pas les mots pour être définie. C'est pourquoi l'auteur accumule les images et forme une série de catachrèses sans cesse différées.

Pris dans le mythe de l'exégèse chrétienne, le critique ne réalise pas que la signification de l'œuvre ne lui préexiste pas comme un mystère qu'il suffirait de déchiffrer. Il demeure convaincu que le mystère de l'œuvre a une origine et une histoire retraçables, ce qui doit lui permettre, grâce à la recherche rationnelle, de la découvrir, de l'élucider. Ce que James permet de mettre en lumière dans cette nouvelle est que la quête de vérité ne se restreint pas à un acte de découverte. Le caractère symbolique de la langue donne à croire que le sens est toujours déjà dans les mots, mais en fait, nous donnons incessamment leur sens aux mots, nous sommes actifs dans notre acte de découverte. Ce que le critique ne réalise pas, c'est qu'il ne découvrira jamais la seule et vraie signification de l'œuvre, car elle est sans cesse différée, mais surtout parce qu'il lui faudrait prendre la responsabilité de sa signification pour qu'elle advienne dans le monde. En effet, il lui faudrait assumer la responsabilité d'une interprétation, la dire afin qu'elle soit là, dans le monde, par lui, par son énonciation.

En ce sens, la quête de compréhension du monde ou de vérité ne saurait se réduire à un acte de découverte, comme si le monde était détaché de notre existence, comme si notre regard pouvait déchiffrer des mystères cryptés dans la nature. Chercher la vérité, c'est aussi prendre soi-même la parole, investir les choses de sens et donc participer à leur réalisation.

L'assaut de la pratique communicative et argumentative

Si le langage est essentiellement traduction, et si le sens des signes est naturellement différable, il est alors possible de se demander comment se comprendre les uns les autres et communiquer avec les autres est possible. L'approche de la traduction peut paraître « inflationniste » en supposant que la langue se traduit toujours elle-même et ne pourrait donc ni préserver ni transmettre aucun contenu préexistant. En effet, comment pourrait-on dire cela alors que la réalité empirique donne à observer, jour après jour, des situations de communication réussies? Par exemple, lorsque quelqu'un dit : « Obama a été élu » ou « passe-

moi la moutarde», l'ambiguïté est mince. Ces situations démontrent bien que la communication fonctionne habituellement sans poser de problèmes majeurs⁷.

D'ailleurs, cette critique en appelle une autre sur la possibilité même de la rationalité sociale : si le langage ne peut assurer sa fonction communicative, alors comment l'argumentation rationnelle, qui se fonde sur la possibilité de communiquer avec transparence et qui constitue une pratique fondamentale de toute société libérale et démocratique, serait-elle même possible? Dans *The Philosophical Discourse of Modernity*, Habermas (1990) dénonce le fait que Derrida, pris comme *le penseur postmoderne par excellence*, traite toute chose comme un grand texte et ce faisant, abolisse les distinctions entre la philosophie et la littérature et entre la logique et la rhétorique. Habermas critique le fait que Derrida nierait « l'existence d'un domaine indépendamment structuré de la pratique communicative quotidienne et d'un champ fictionnel autonome »⁸ (Rorty, 2006 : 51). En niant la distinction entre le discours littéraire ou poétique et le discours rationnel, Derrida détruirait, selon Habermas, la possibilité de revendiquer la validité et donc la légitimité de toute assertion. Et, s'il est impossible de distinguer une assertion valide de la pure littérature, il devient impossible de pratiquer l'action argumentative conditionnelle à la vie démocratique.

Mais Derrida ne nie pas la séparation de ces domaines. Il sait très bien qu'il existe des pratiques communicationnelles où l'argumentation en référence à des standards est essentielle et que ces standards sont indispensables pour les fins publiques et scientifiques. Cependant, en insistant sur le fait que la traduction est au fondement même du langage, Derrida refuse le présupposé selon lequel tous les langages (incluant le langage religieux ou celui des peuples autochtones par exemple) seraient traduisibles dans le langage soi-disant neutre de la sphère publique telle que définie par la tradition libérale. Comme les langages ne sont pas

⁷ Il est à noter que même dans ces situations apparemment univoques, le sens des énoncés est différé et peut donc différer. Par exemple, si ma fille est allergique à la moutarde et que je demande à mon conjoint de me passer la moutarde, le sens de mon énoncé n'est plus « passe-moi la moutarde, je veux de la moutarde », mais « passe-moi la moutarde, je ne veux pas que notre fille soit en contact avec la moutarde ». Chaque contexte de réception influence ainsi le sens de l'énoncé.

⁸ Ma traduction

monolithiques, comme ils sont déjà en eux-mêmes hétérogènes, ils ne peuvent jamais être fixés dans un langage autonome et neutre. Ce que Derrida récuse n'est pas la possibilité d'argumenter rationnellement, mais bien la supposition que, pour ce faire, il soit possible d'adopter un langage rationnel neutre.

En fait, aucun langage n'est neutre. Et ce qui permet réellement de « comprendre » l'autre mieux tient plus du fait que nous soyons en dialogue et en relation avec les autres que de l'existence d'arguments neutres. Comme le défend Craig Calhoun (2008), l'intercompréhension qui émerge des efforts de délibération entre deux personnes ou deux groupes culturels se comprend mieux comme un processus où, en cherchant à mieux comprendre l'autre, à « traduire » sa pensée, on s'ouvre à lui et donc on entre dans un processus de transformation mutuelle. On ne se trouve pas dans une situation où on « utilise » des outils linguistiques qui permettent de mieux se comprendre, mais on *devient* des personnes qui *peuvent* mieux se comprendre (ibid.). La traduction ne doit donc pas être comprise littéralement comme fonction de « rendre accessible à l'autre », mais comme métaphore de l'activité de se mettre en position de comprendre les arguments de l'autre. Ce travail n'est pas un travail de transposition linguistique, mais d'écoute réceptive. En effet, nous sommes en meilleure position de « comprendre » l'autre si nous comprenons mieux d'où il vient, ses engagements personnel et intellectuel, ses cadres culturels, etc. Calhoun utilise le verbe « comprendre », mais peut-être faudrait-il plus modestement dire « appréhender ». Bref, cette distinction sur le sens de la traduction est très importante, car elle indique deux positions complètement différentes du traducteur. La première transpose d'une langue (autonome) à l'autre, la deuxième écoute, met en contexte, supplémente. Or, dans cet acte d'ouverture à l'autre, ce qui est en jeu est l'identité même du sujet, dans la mesure où l'interaction soutenue avec l'autre participe souvent à la transformation de soi. Bref, l'approche traductive présentée dans ce chapitre n'entraîne pas l'impossibilité de raisonner ensemble. Cependant, elle ne fonde pas la possibilité de délibérer publiquement sur un langage soi-disant détaché de toute identité nationale ou religieuse, mais sur une capacité de s'ouvrir à l'autre, à son histoire, et à accepter de se laisser transformer par lui.

Conclusion

Dans ce chapitre, j'ai cherché à justifier la pertinence de l'approche de la traduction, à en dégager les grands axes constitutifs, notamment les conceptions de la langue, de ses frontières, de l'altérité qui la travaille, ainsi que son processus perpétuel de génération et de transformation de sens. J'ai également cherché à montrer comment cette perspective n'est pas, comme plusieurs tendent à le croire, relativiste ou irrationnelle. Elle repose sur des fondements épistémologiques clairs quant à la nature du langage qui structure nos relations sociales et revendique de façon affirmative la reconnaissance d'une indécidabilité structurelle de nos actes linguistiques et conséquemment sociaux, ce qui soulève le problème de la liberté, mais aussi de la responsabilité, de l'acte de traduction.

En effet, nos actions sociales sont affectées par la réalité structurelle de la traduction, qui fait en sorte que chaque acte de discours est en fait un acte de traduction ouvert à l'appropriation du sens. Autrement dit, la traduction ne se restreint pas à un phénomène concernant la langue, mais peut s'élargir à une perspective culturelle et épistémologique. Elle concerne tout rapport interculturel, qu'il soit interethnique, interprofessionnel ou intergénérationnel. Effectivement, la traduction peut être comprise comme un modèle critique général de dialogue interculturel entre des groupes variés, plus spécifiquement dans le cas qui nous préoccupe ici, entre la culture scientifique et celle de l'enseignement. Le modèle de la traduction tient compte de la part transformative que comporte la mise en dialogue entre les cultures et reconnaît donc l'ampleur de l'exigence que ce dialogue représente, les menaces identitaires sérieuses qu'elle engendre, les difficultés de compréhension qu'elle génère. En somme, ce modèle valorise la mise en dialogue et non l'imposition d'un langage dominant (celui de la science par exemple), l'écoute attentive et non le transfert aveugle et souvent colonisateur d'informations soi-disant objectives.

Enfin, il est possible de dégager de ces considérations sur la traduction quelques dimensions analytiques qui serviront à étudier les processus de traduction présents dans le contexte particulier du mouvement de professionnalisation des enseignants. Dans le modèle professionnel actuellement privilégié, les dimensions importantes renvoient au savoir théorique mobilisable produit par la recherche, au statut octroyé par ce savoir, aux normes de

pratique qui en découlent, etc. En contrepartie, dans le modèle de la traduction proposé ici, d'autres dimensions analytiques émergent. On a vu que pour appréhender une culture et la manière dont elle génère de nouveaux textes, on peut s'intéresser à la manière dont elle les traduit dans le langage local. Ce faisant, et dans un mouvement perpétuel de *différance* du sens, la culture locale produit de nouveaux récits, métaphores et mythes. On a vu également comment l'altérité a une place importante dans tout processus de traduction : c'est dire que les langages ne sont pas monolithiques, qu'ils sont traversés par de l'inconnu, de l'imprévisible, de l'inconscient. Le chapitre suivant permettra de développer ces dimensions analytiques plus en profondeur.

CHAPITRE 4 : PERSPECTIVES ANALYTIQUES

Dans ce chapitre, en prenant appui sur les développements conceptuels précédents, je présente le type d'analyse que je ferai du contenu de la revue *Vie pédagogique*. Je m'écarte du type d'analyses habituellement faites dans les recherches en sciences de l'éducation. Si elles produisent des recherches qualitatives en abondance, dégageant ainsi les thèmes ou les argumentaires des textes, ces recherches prennent rarement le temps d'entrer dans la matérialité du discours, de la langue. Cependant, dans la perspective de la traduction, chaque mot est déjà ou a déjà été imprégné, traversé, galvaudé, oublié, sublimé, etc. Les mots nous *disent* une chose, mais *signalent* aussi bien d'autres choses. En ce sens, je ne cherche pas uniquement à rendre compte du contenu de *Vie pédagogique*, à décrire ses principales caractéristiques et à dégager les stratégies de traduction qui sont utilisées par les acteurs de la revue. Le projet est aussi d'analyser *Vie pédagogique* comme une production discursive et surtout, comme une production discursive fertile, qui participe à la création de diverses formes de traduction.

Ce chapitre est divisé en deux sections. La première s'attarde à examiner les dimensions analytiques liées à la présence obligée de l'altérité dans la mise en récit, cela à travers des métaphores et mythes structurants de la profession, mais aussi à travers toute une série de connotations moins explicites. Ces dernières possèdent une force qui, malgré le fait qu'elles ne contribuent pas à l'argumentation, reflète ou signale quelque chose qui fait partie du discours. Cette présence d'altérité dans le discours indique la limite de toute analyse du discours qui ne chercherait qu'à identifier ce qui est linéaire et explicite. La deuxième section propose de travailler les dimensions analytiques liées au caractère historique de tout discours, sa présence dans le temps et le travail du temps sur lui à travers la déconstruction derridienne.

Métaphores et mythes : Analyse notionnelle de Vie pédagogique

Chaque groupe social construit, pour s'identifier et se développer, des récits. Les nations construisent leur histoire nationale, les familles construisent le récit de leurs origines, les professions, elles aussi, construisent des récits, au fur et à mesure qu'elles se développent. Le

discours à propos de la profession enseignante, nous l'avons vu au premier chapitre, s'est largement construit autour du problème de la qualité des systèmes scolaires de masse et de la nécessité d'améliorer l'efficacité des pratiques des enseignants. Il fallait créer un système de référence, une stratégie d'identification de la bonne pratique, construire une image du bon enseignant et de sa bonne conduite, voire de ce qui convient moralement. Les gestes, les trucs, les intuitions, les ruses de la pratique quotidienne, autrefois implicites et très peu formalisées, ont dû être transformés en signes, en discours ordonnés et cohérents. Ainsi s'est développé tout un réseau de métaphores centrales autour de la profession, ou plutôt de ce qu'elle *devait* idéalement devenir. Ces métaphores, ou ces concepts, par leurs répétitions au fil des textes et leur statut référentiel, s'observent aisément lorsqu'on étudie une revue comme *Vie pédagogique* : on peut penser notamment à la pratique réflexive (ou simplement, la réflexion), la compétence (celle de l'élève, de l'enseignant, comme approche ou comme habileté en acte), la collaboration (entre étudiants ou entre enseignants). J'ai donc choisi ces trois thèmes qui sont au cœur du discours sur et pour la professionnalisation de l'enseignement pour structurer le premier niveau de mon analyse.

Les discours à propos de la profession enseignante, qui se sont construits au fil du temps à partir d'un amalgame de textes officiels valorisant la professionnalisation et de textes produits par les professionnels eux-mêmes, je les conçois comme un ensemble de stratégies discursives complexes qui fonctionnent au nom de la profession, au nom d'une conception toute moderne de qu'elle devrait être. C'est que la notion de profession n'est pas innocente. Elle possède un statut, une force symbolique.

On pourrait dire la même chose à propos de la notion de « nation », par exemple. Pour Homi Bhabha (2006), la force de la notion de nation vient de son ambivalence comme stratégie narrative. Bhabha soutient que, comme appareil de pouvoir symbolique, la « nation » est à la fois un concept figé et un concept qui produit un glissement continu des catégories comme la classe sociale, la paranoïa territoriale ou la différence culturelle dans l'acte d'écrire la nation (2006 : 201). La notion de nation serait ainsi intrinsèquement ambivalente, car en tant que concept, elle véhicule l'image d'une identité nationale monolithique, mais cette image devient ensuite ce au nom de quoi tout un éventail de discours sur l'avenir de la nation est rendu

possible et se construit. En ce sens, cette ambivalence est productive de métaphores. Ces métaphores viennent remplir un espace symbolique qui a besoin d'être mis en narration. D'une manière comparable, la mobilisation contemporaine de la profession comme concept, comme image et comme pratique dépend de cette ambivalence interne. Les métaphores qui sont produites par cette ambivalence viennent ensuite pénétrer l'imaginaire et structurer le travail de l'enseignant.

Dans la production de la profession enseignante comme narration, il y a (comme c'est le cas de la production de la nation) une division entre ce que Bhabha nomme la temporalité pédagogique et la stratégie performative (2006 : 209-212). La distinction s'apparente à la distinction effectuée par J. L. Austin entre les actes de discours constatifs (énoncés qui décrivent le monde et ont valeur de vérité) et les actes de discours performatifs (énoncés qui accomplissent une action par leur énonciation). La temporalité pédagogique concerne l'histoire narrable de la profession, les connaissances « objectives » que l'on a d'elle. Au fond, elle participe à la préservation et l'accumulation des connaissances professionnelles. En revanche, la stratégie performative est dans l'action, la pratique, la répétition, la récursivité. Elle intervient dans le mouvement de différenciation des pratiques et des significations, dans une temporalité non pas historique, mais de l'interstice, de la frontière, où le dialogue et l'hybridation se performent. C'est cette division entre le narré (le figé) et le performé (en mouvement) qui suscite l'ambivalence conceptuelle de la profession. Ceci permet de comprendre comment la revue *Vie pédagogique* ne représente pas seulement la narration de l'évolution pédagogique au Québec, mais par la voie de cette ambivalence conceptuelle typiquement moderne qui exacerbe l'importance de la nouveauté, elle performe cette évolution et l'oriente.

Partant du constat de cette historicité, de cette épaisseur, j'ai choisi d'analyser *Vie pédagogique* non pas seulement comme le reflet de la manière dont s'applique la recherche dans les pratiques professionnelles, c'est-à-dire dans une perspective instrumentale, mais comme une production narrative qui s'est progressivement unifiée et possède désormais tout un réseau de concepts et de valeurs. Je ne veux pas me limiter à l'analyse critique de l'argumentaire de *Vie pédagogique*, ce serait seulement participer à l'histoire de sa production

narrative. Je souhaite surtout déconstruire ou démêler, au moins un peu, le réseau complexe qui s'est construit au fil des ans, les mythes de la profession enseignante à travers *Vie pédagogique*. Ces mythes ont un statut particulier. Il ne s'agit pas de « fausses histoires » qu'on se plaît à raconter. Il ne s'agit pas non plus seulement d'expressions de valeurs dominantes. Les mythes fonctionnent sur l'ambivalence interne décrite plus haut.

Traditionnellement, un mythe est un récit qui cherche à expliquer et fonder des aspects fondamentaux de la réalité humaine. Le mythe de la genèse est un bon exemple. Le monde a été créé en 7 jours. Le mythe cherche à expliquer notre origine et par cette quête devient le récit fondateur de l'existence sur Terre. La « nation » fonctionne suivant le même procédé. En cherchant à expliquer l'identité d'un groupe, ce qui les distingue des autres groupes et unit ce groupe, c'est le récit de l'origine qui est construit et ce faisant, le récit fondateur de la nation. Les Québécois connaissent bien ce jeu. Un Fernand Dumont par exemple, dans les années 1960-70, récrivait l'histoire nationale québécoise comme une longue et pénible résistance contre l'Anglais, en rappelant la défense des plaines d'Abraham, les luttes des patriotes de 1837-38, le projet souverainiste du Parti québécois. Il faisait ainsi des Québécois le peuple assimilé, conquis, en quête de reconnaissance de son identité bafouée. L'identité nationale a alors été reconstruite par opposition à l'Anglais, ce qui allait justifier le besoin toujours pressant de se séparer du reste du Canada à cause de la menace qu'il représente pour la « souche » canadienne-française, pour le « Québécois de souche ». Toutefois, ce récit oblitère entièrement la présence des peuples autochtones qui étaient là bien avant, et qui pourraient tout aussi bien, s'ils en avaient les moyens, revendiquer le territoire en leur nom, remettant ainsi en cause la légitimité de la supposée souche canadienne-française. Bref, il faut bien reconnaître que, ce qui rend possible la création du mythe est l'ambivalence inhérente sur laquelle il repose, ambivalence de l'origine sur laquelle nous fondons nos récits, nationaux, professionnels, ou autres.

À cause de cette ambivalence originelle, un mythe n'a pas besoin d'être complètement mis en lumière de telle sorte que l'on pourrait voir ce qui se cache *réellement* derrière son voile. Il n'y a pas d'origine *fondatrice*. Nous opérons dans un monde relativement incertain où nos actions ne peuvent reposer entièrement sur un récit qui nous préexisterait. Nous avons besoin de ces

mythes, car ces représentations sont nécessaires pour appréhender le monde. Ce besoin est vrai pour le fait d'être un parent ou un étudiant. Mais il est exacerbé lorsqu'il s'agit d'une profession, car il y a un besoin de projeter une image publique, que ce soit dans le but de susciter la confiance chez les membres ou d'affirmer un statut, et ce besoin vient précisément de l'incertitude, de l'ambivalence inhérente de ce que l'on est en train de faire en tant qu'enseignant.

Style et rupture: analyse sémiotique de Vie pédagogique

Il y a dans le langage deux niveaux de signification. Le premier est le plus immédiat : lorsque les mots, les phrases et les paragraphes sont compris comme communiquant clairement des idées, cherchant à démontrer quelque chose et revendiquant un statut de vérité. Ce niveau s'observe aisément, il renvoie à la présence du discours, son intention signifiante, son argumentation. Le second niveau est plus difficile à observer, il ne cherche pas à analyser ce que les mots affirment, mais ce qu'ils *font* ou *signalent*, parfois même inconsciemment. Le signalement diffère de l'argumentation, dans la mesure où il s'agit d'un ensemble de signes qui est sans rapport avec l'argument explicite, et qui est « destiné à donner dans l'épaisseur de tous les modes d'expression possibles, la solitude d'un langage rituel » (Barthes, 1972 : 9). Il vaut la peine de souligner que l'existence d'un deuxième niveau de signification est difficile à « prouver », car on voit mal ce qui pourrait compter comme une preuve valable. On peut seulement chercher à le montrer et à rendre compte de sa plausibilité par l'analyse (Standish, 1991 : 176).

Comme l'indique Standish (ibid.), la publicité offre une analogie intéressante pour illustrer ce deuxième niveau de signification. Celui-ci note que, dans les premières années, la publicité s'en tenait à des déclarations de vérité comme « Crest aide à prévenir les caries ». Ici, très peu d'ambivalence: l'image que l'on souhaitait donner du produit était dérivée des propriétés que l'on attribuait au produit. Il y avait une correspondance partielle entre l'image du produit et le produit lui-même. Mais il existe une école publicitaire plus récente qui utilise des procédés tout à fait différents : elle utilise l'humour, la peur, l'envie pour convaincre la clientèle d'acheter son produit. Les émotions sont exploitées à travers la création d'une marque, une c'est-à-dire une image à laquelle le consommateur s'identifiera. Cette identification le

poussera, souvent inconsciemment, à vouloir consommer le produit. Ce procédé est puissant car il agit sur l'imaginaire. Ainsi Nike ne représente plus seulement une espadrille, mais tout un univers sémiotique de puissance, de vitesse et surtout un style incarné par des athlètes populaires comme le joueur de basketball Michael Jordan.

Dans un essai intitulé *La mythologie aujourd'hui*, Barthes affirme :

les langages sont plus ou moins épais; certains, les plus sociaux, les plus mythiques, présentent une homogénéité inébranlable (il y a une force du sens, il y a une guerre des sens) : tissé d'habitudes, de répétitions, de stéréotypes de clauses obligés et de mots clefs, chacun constitue son idiolecte (notion qu'il y a vingt ans je désignais du nom d'écriture); plus donc que des mythes, ce sont aujourd'hui des idiolectes qu'il faut distinguer, décrire [...] (1972 : 84.)

Mais comment identifier et décrire ce deuxième niveau de signification, ces idiolectes, s'ils ne sont pas contenus *dans* le discours? Il ne s'agit pas simplement de montrer les connotations d'un signe, le sens latent, le mythe. Non, au contraire il faut opérer un redressement de l'inversion mythique. Selon Barthes, nous sommes maintenant déjà tellement habitués aux mythes, c'est-à-dire au fait que certains signes aient une signification latente, symbolique, et habitués à les déchiffrer, que ces mythes en sont venus à constituer des signes eux-mêmes. C'est ainsi que Macintosh ne réfère pas seulement à un ordinateur, mais à une marque qui représente un style de vie. Au début, on vendait Macintosh comme un ordinateur destiné aux créateurs : designers graphiques, monteurs vidéo ou audio, créateurs de jeux vidéo. Le Macintosh, grâce à la qualité de l'image et du son et à son mode de fonctionnement, facilitait, soi-disant, le travail créatif. Rapidement, la marque a acquis une vie propre, et est progressivement devenue le signe d'un style de vie moderne, sophistiqué, élégant. Aujourd'hui, Macintosh n'est pas simplement un ordinateur destiné aux créateurs, c'est une image qui donne un statut, un style qui va bien au-delà du produit.

Comme l'indique Barthes, les concepts opératoires ne sont plus le signe, le signifiant et le signifié, mais la citation, la référence, et le stéréotype (Barthes, 1972 : 84). Dans un mythe, la signification du signe a déjà été « travaillée » par le langage (Standish, 1991 : 177). Et chaque mythe est déjà toujours en voie d'en devenir un autre, et ainsi s'accumulent les significations, se complexifie le sens, s'opacifie la langue.

Le tableau qui suit, inspiré de celui de Standish (1991 : 178), peut aider à saisir comment fonctionne le mouvement de la signification :

Signifiant :	Signifié :
Macintosh	ordinateur
Connotation :	Signifié :
L'idée de l'ordinateur telle que présentée en publicité	Marque pour les créateurs
Stéréotype :	Signifié (référence) :
L'idée de l'ordinateur telle que présentée dans les publicités, mais stéréotypée, élargie.	Signe d'un style de vie moderne, sophistiqué, élégant.

Figure 1. Tableau représentant le mouvement de la signification des signes.

Ce petit tableau montre qu'un signe peut s'imbriquer dans deux systèmes sémiotiques où le signe d'un premier message devient le signifiant du deuxième message: le premier message est manifeste et sert de base à un deuxième message, que Barthes nomme la rhétorique (1984 : 141). Comme l'explique Barthes, Jakobson nommait ce deuxième niveau la *poétique*, mais lui-même lui préfère la notion de *rhétorique* qui englobe toutes les formes de textes et non seulement les textes littéraires. À larges traits, la rhétorique est un discours qui est généré en référence à un texte d'origine, mais qui acquiert une vie propre détachée de ce texte. Une rhétorique se construit par l'accumulation des images et des mythes, et se caractérise par son efficacité réelle, c'est-à-dire ce qu'elle produit effectivement, ou ce qu'elle prévient. Le travail de la sémiologie n'est donc pas d'analyser la signification des signes, mais ce qu'ils évincent, promeuvent, voire obligent.

L'efficacité des signes, ou sa *force*, est quelque chose de difficilement mesurable et tout aussi difficilement descriptible. Comment alors l'aborder? Cette force n'est pas un produit du signe

lui-même, mais de plusieurs ensembles inter-reliés qui incluent les circonstances dans lesquelles le signe est reçu, la manière dont il est utilisé, les personnes qui l'utilisent. C'est donc en analysant cette interaction du discours avec le contexte que l'on peut approcher son efficacité ou sa performativité. La force ne vient d'un discours ne vient pas de ce qu'il affirme explicitement, mais du contexte global dans lequel il est produit et dans lequel il produit du sens. Ainsi, la force des signes, des discours, des images ou des concepts dans *Vie pédagogique* n'est pas seulement le fait du discours lui-même, mais de la combinaison de ces concepts, recherches, signes, avec d'autres ensembles signifiants comme les normes en vigueur, le contexte sociopolitique ou l'identité des acteurs en jeu. Ainsi, leur force peut venir du fait que le jour où un numéro a été produit, une situation particulière avait eu lieu dans l'école ou dans les médias ou bien du fait qu'il soit en opposition apparente avec les normes particulières de l'institution. Elle peut venir aussi du fait par exemple que ce discours ait été produit par une personne particulièrement respectée ou du climat sociopolitique particulier de l'époque, etc. Bref, c'est en combinaison avec d'autres événements que la signification d'un texte prend sa force.

Dans un cadre absolument derridien, ni le contexte, ni les auteurs des textes n'auraient d'importance, ce qui importerait davantage est le discours qu'ils laissent transparaître, ce qu'ils portent avec eux, ce dont ils laissent la trace et surtout, ce qu'ils induisent. Toutefois, dans le contexte de cette thèse, l'analyse tiendra compte de l'identité de ceux qui portent la traduction et le contexte dans lequel ils opèrent. Tout discours émerge et devient légitime dans un contexte précis dans un réseau signifiant où il prend son sens et sa « force ». Par ailleurs, si l'auteur est mort dans les années 1970, il est bel et bien ressuscité. On ne saurait aujourd'hui nier son importance. Barthes (1973) a lui-même relativisé la radicalité de ces théories dans *Le plaisir du texte*:

Comme institution, l'auteur est mort : sa personne civile, passionnelle, biographique, a disparu ; dépossédée, elle n'exerce plus sur son œuvre la formidable paternité dont l'histoire littéraire, l'enseignement, l'opinion avaient à charge d'établir et de renouveler le récit : mais dans le texte, d'une certaine façon, *je désire* l'auteur : j'ai besoin de sa figure (qui n'est ni sa représentation, ni sa projection), comme elle a besoin de la mienne (sauf à « babiller »). (Barthes, 1973 : 45-46.)

Comme l'avait déjà souligné Bakhtine, l'altérité est toujours déjà présente dans tout acte de lecture. Le lecteur a besoin d'un interlocuteur, donc d'un auteur, soit-il imaginaire, pour donner un horizon de sens à sa lecture, à sa traduction. Par ailleurs, les producteurs, médiateurs, et récepteurs de traductions, opèrent toujours en contexte, en fonction d'enjeux qui sont propres au réseau dans lequel ils se trouvent. Il importe donc d'interroger l'identité des acteurs en jeu. Quelle est leur appartenance professionnelle en tant que « traducteurs » (enseignants, conseiller pédagogique, chercheur, éditeur, représentant ministériel, etc.)? Quelle est leur position dans le champ pédagogique ou scientifique? Quel type de traduction performant-ils relativement à ces positions? Ces questions sont importantes dans la mesure où toute traduction sera influencée par ces dimensions particulières. Les contextes de production et de réception des textes sont donc importants pour saisir leur impact et la manière dont ils sont traduits. Ces contextes donnent aux textes leur force et leur sens.

Mais la force d'un texte peut aussi venir de sa capacité de rupture. En effet, pour Judith Butler (2004), suivant Derrida, la force d'un texte vient de sa capacité à rompre avec ses significations conventionnelles, à se dissocier de son contexte d' « origine ». Ces significations conventionnelles s'inscrivent dans des systèmes signifiants puissants qui déterminent structurellement l'ordre du pensable et du dicible, ce que Butler nomme « la forclusion ». Rompre avec ces systèmes consiste à se les approprier pour ses propres fins, à les réinvestir de sens, les déjouer, voire les « profaner » comme dirait Giorgio Agamben, c'est-à-dire « les restituer à l'usage commun » (2006 : 40). Il s'agit en somme de fissurer ce qui a été élevé en système figé et sacré, par exemple « la nation » ou « la profession », afin de l'ouvrir à la possibilité d'une resignification, porteuse de transformations politiques. Le moment de la rupture, c'est cet instant où le signe est soudainement ouvert à l'appropriation, le moment où un signe qui était institutionnalisé est ébranlé et s'ouvre à la possibilité de sa « résurrection » (2004 : 208).

Ce que cette possibilité de resignification ouvre, c'est la reconnaissance de la nature même de la traduisibilité du langage, de son indécidabilité et par conséquent, de notre responsabilité devant la signification dont nous investissons les choses. Le fait que le signe soit ouvert à l'assignement du sens implique un espace de choix et donc, une responsabilité. En fait, c'est

précisément l'indécidabilité qui constitue la « condition de la décision comme de la responsabilité » (Derrida, 1996 : 119). La posture traductive est ainsi une posture fondamentalement responsable, et non pas relativiste comme plusieurs le soutiennent, mais la responsabilité qui la fonde ne s'exprime pas en termes des raisonnements éthiques auxquels nous sommes habitués. C'est une responsabilité qui excède les normes établies.

Limites et possibilités discursives : Analyse déconstructionniste de Vie pédagogique

C'est également suivant l'axe généalogique que la traduction pourra devenir un concept opératoire dans cette thèse. En effet, la traduction se performe dans l'historicité des discours. C'est le mouvement perpétuel de la traduction, et les traces que ce mouvement laisse dans les textes, que la déconstruction prend en charge d'analyser. Le fait que l'enseignant doive devenir un « professionnel » entraîne la production d'un large éventail de discours sur les bonnes ou mauvaises pratiques. Il s'agit donc de prendre acte de la manière dont le discours sur l'enseignement professionnel qui se consolide, surtout depuis les années 1980, évolue et se traduit.

Le discours qui émerge dans les années 1980 et évolue jusqu'à nos jours est un discours qui s'est construit par ses inscriptions à la fois dans les journaux professionnels, dans les journaux savants, mais aussi, encore plus officiellement, dans les politiques publiques. Ces discours constituent « l'ordre du discours » dirait Foucault, c'est-à-dire la sphère normale du dicible dans une société. De tels discours se construisent par sédiments, par accumulation. Ils prennent leur consistance, leur poids, et s'imposent grâce à cette accumulation.

Selon Foucault et Derrida, il y a un aspect aléatoire dans la formation de ces discours, de ces ordres discursifs. Pour cette raison, il importe d'en dégager la généalogie, ou de les déconstruire. Il y a certes des distinctions à faire entre les conceptions foucauldienne et derridienne de la "déconstruction généalogique", mais elles ont ceci de commun qu'elles s'attardent à l'analyse discursive d'une construction historique. Elles s'inspirent de l'enquête généalogique imaginée par Nietzsche pour mettre au jour le caractère construit de nombre de nos préjugés. Dans *La généalogie de la morale*, Nietzsche refait la genèse et le développement de nos croyances morales. Il déconstruit ainsi un système qui a pris plus de deux millénaires à

se mettre en place. Ce faisant, il ouvre la voie à la possibilité de repenser nos valeurs sur de nouvelles bases, non celles qui sont imposées par l’histoire, c’est-à-dire une moralité qu’il juge sclérosée, mais sur des bases qui sont, selon lui, plus nobles, énergisantes, porteuses de créativité et de joie.

Ainsi, la déconstruction est un geste, une pratique, qui consiste à ne pas naturaliser ce qui a été conditionné par l’histoire, par les institutions ou la société. Elle est un *travail* de mémoire, de restitution des traces laissées par l’histoire, les institutions, la société pour mettre au jour cette non-naturalité et les potentialités alternatives. Déconstruire, c’est analyser généalogiquement une formation historique, les différentes couches de signification des concepts qui transparaissent dans le mouvement de la *différance*, c’est-à-dire dans le mouvement perpétuel de retardement et de différenciation du sens, et observer dans cette analyse les significations qui ont été écartées par l’histoire⁹.

Gilbert Hottois affirme que « la déconstruction désigne l'ensemble des techniques et stratégies utilisées par Derrida pour déstabiliser, fissurer, déplacer les textes explicitement ou invisiblement idéalistes » (1997 : 399 - 400). Cette déstabilisation s’effectue par une forme de renversement qui permet de faire ressortir des éléments de sens qui avaient été négligés. Dans la déconstruction, il y a une attention particulière qui est portée à ce qui est souvent considéré comme périphérique ou mineur dans le but de transformer la signification du tout, dans le but d'ouvrir de nouvelles possibilités de signification.

L’idée populaire selon laquelle la déconstruction permet d’exposer des injustices ou des rapports de pouvoir ne rend pas bien compte de tout son potentiel. Il ne s’agit pas simplement de démystifier des rapports de pouvoir. Ce qui est important avec la déconstruction est la manière dont elle permet de réaliser, performer une plus grande richesse de sens. Il s’agit de déceler ce que recèle un texte, mais qui, jusque-là, manquait d’épaisseur. Suivant l’imagerie alimentaire imaginée par Barthes (1984 : 159), un texte ne devrait pas être conçu comme un fruit à noyau (la pulpe étant la forme, et le noyau, le fond), mais comme un oignon (un

⁹ Le concept de *différance* a été introduit et décrit plus tôt, voir chapitre 3, page 65.

agencement superposé de pelures). Lorsqu'on épluche un oignon, qu'on enlève une à une ses pelures, chaque fois que nous pensons avoir trouvé son noyau, sa « signification », nous nous apercevons alors qu'il reste encore une autre couche à éplucher, et cela jusqu'au moment où soudainement il ne reste plus rien. Cela n'est pas pour dire qu'il n'y a aucune signification à la fin, mais qu'il n'y a aucune origine nécessaire comme un noyau du texte. S'il n'y a pas d'origine, cela veut aussi dire qu'il n'y a pas d'essence d'un signe, pas de signification ultime. Chaque signe peut se laisser déconstruire et laisser entrevoir, dans l'interstice des couches superposées de sens, de nouvelles possibilités signifiantes.

Approfondissant la métaphore de l'oignon, Appignanesi et Garrat (1995) affirment que « peler » les significations comme on pèle un oignon est une stratégie pour révéler les sous-couches de signification qui ont été « réprimer » ou « assumées » afin qu'un texte puisse prendre sa forme actuelle (1995 : 79-80). Déconstruire, c'est donc révéler les suppositions métaphysiques de présence, les logocentrismes, mais aussi un « dehors » que la métaphysique de la présence a refoulé, interdit. Un objet qui *est* ne peut être révélé qu'en fonction de ce qu'il *n'est pas*. Le sens de la rivière n'est pas révélé par l'« essence » du signe rivière qui implique l'eau, le mouvement. La rivière acquiert son sens par *différence*¹⁰, par ce qu'elle n'est pas : la rivière n'est pas la berge, les roches, les poissons. Déconstruire le sens implique donc aussi une lecture de la construction d'un texte qui repose sur ce qui est absent du texte.

La déconstruction s'effectue en deux temps :

1. Une phase de renversement : comme le couple était hiérarchisé, il faut d'abord détruire le rapport de force. Dans ce premier temps, l'écriture doit donc primer sur la voix, l'autre sur le même, l'absence sur la présence, le sensible sur l'intelligible, etc.
2. Une phase de neutralisation : on arrache le terme valorisé lors de la première phase à la logique binaire. Ainsi, on abandonne les significations antérieures, ancrées dans cette pensée duelle. Cette phase donne naissance à l'androgynie, à la super-voix, à l'archi-écriture. Le terme déconstruit devient donc indécidable (ibid : 306).

¹⁰ J'utilise ici différence avec un « e » car je réfère au mouvement de différenciation (le sens est différent de) et non au mouvement de différence (le sens est différent / différencié).

Toutefois, il ne faudrait pas oublier une troisième phase qui consiste à ouvrir les possibilités discursives, car devant l'indécidable, le but n'est pas de rester figé, paralysé par l'anxiété du vide, mais de chercher à penser du dehors de ce discours trop plein que l'histoire a forgé. Le but est de prendre la responsabilité de la décision devant l'indécidable.

En ce sens, ce qui est important est que la déconstruction n'est pas seulement la description d'une genèse et d'une évolution, elle est une pratique, une activité, un travail. Il y a dans ce travail une dimension performative, au sens où l'analyse ne fait pas que constater que les choses auraient pu être autrement, qu'elles sont un construit, mais que se faisant, cette analyse nous fait penser, et agir à travers cette pensée, comme si la réalité était différente. Elle performe la différence, le changement par l'écriture, par la production de nouveaux textes.

Ainsi, une facette de ma recherche est de performer une telle déconstruction au fil de l'évolution de *Vie pédagogique*, de repérer les glissements de sens, les lieux d'indécidabilité, les choix qui ont été faits, ce que l'histoire a retenu, ce qu'elle a exclu, et par l'écriture, travailler de nouvelles possibilités de signification.

Conclusion

Ce chapitre a permis de mettre en relief différents outils analytiques. Je m'y suis principalement attardée à déceler des manières d'aborder le texte non seulement dans son argumentaire, mais aussi comme discours performatif. Les notions de mythe (et l'ambivalence sur laquelle il repose), de rhétorique (et la force performative qui la rend efficace), de déconstruction (et le mouvement de *différance* qui la travaille), permettent de considérer le discours professionnel sur l'enseignement tel qu'il se décline au fil des ans comme un discours construit, propre à un groupe cherchant à se définir et à se justifier.

Ces notions serviront d'outils analytiques pour analyser la matière discursive du mouvement de professionnalisation de l'enseignement. De manière concrète, il s'agit d'analyser les processus de traduction présents dans la revue *Vie pédagogique*. Ainsi, la section suivante consistera à mettre ces outils analytiques au travail à partir de l'analyse des traductions de trois grands thèmes présents au sein du discours à propos de professionnalisation de l'enseignement

telle qu'il se traduit dans *Vie pédagogique*: la pratique réflexive, la compétence et la collaboration.

CHAPITRE 5 : ANALYSE DES TRADUCTIONS DANS *VIE PÉDAGOGIQUE*

Dans la section précédente, j'ai présenté quelques outils analytiques pour réfléchir aux processus de traduction que subissent les textes lorsque l'on cherche à en transmettre le sens¹¹. Dans le présent chapitre, il s'agit de mettre en œuvre ces outils dans le contexte d'une analyse du mouvement de professionnalisation de l'enseignement actuel. Mais comme les processus de traduction peuvent prendre des formes très diversifiées et suivre des trajectoires fortement hétérogènes, il a paru stratégique de choisir un médium simple où se donne à voir cette multiplicité en condensé. Une revue professionnelle, outil de communication, de partage et de diffusion des connaissances pédagogiques, est alors apparue comme la lunette par excellence pour observer et explorer les différents processus de traduction mis en œuvre par les acteurs du milieu éducatif. Selon une enquête effectuée par Bérubé (2005), la revue *Vie pédagogique* constitue la revue professionnelle la plus populaire auprès des enseignants¹². Elle a donc une place centrale dans leur univers discursif professionnel, ce qui en fait un site particulièrement fertile pour l'analyse.

Vie pédagogique est une revue professionnelle mise en place par le ministère de l'Éducation en 1979, dans la foulée de la parution du document ministériel *L'école québécoise, Énoncé de*

¹¹ Rappelons brièvement que la traduction n'est pas simplement une forme raffinée de l'application ou une métaphore du transfert réussi. Il ne s'agit pas seulement d'implanter adéquatement un modèle théorique ni d'être fidèle au modèle décrit. Comme je l'ai déjà explicité dans les chapitres précédents, la traduction à laquelle je réfère se situe sur un autre plan. Elle ne se veut pas *constative*, pour utiliser la terminologie de J.L. Austin. Elle est performative dans le sens où elle a une efficacité, où elle agit et performe quelque chose qui ne la précède pas. C'est dans sa dimension performative que la traduction ouvre une infinité de possibilités dans l'assignement du sens que chacun donne aux recherches académiques ou aux réformes. Cela ne veut pas dire que ces textes théoriques puissent signifier n'importe quoi, mais simplement que, dans le mouvement qui oblige leur traduction, ils n'ont pas d'essence signifiante, ils n'ont pas une seule et unique signification préalable et donc, ils ont un potentiel infini de resignification. Ils sont intrinsèquement traduisibles.

¹² Une enquête démontre que selon 88% des enseignants interrogés les articles de revues professionnelles sont le moyen le plus facile pour avoir accès aux résultats de la recherche (Bérubé, 2005). Cependant, ce pourcentage baisse lorsqu'on demande aux enseignants s'ils consultent effectivement ces sources. En effet, l'étude montre que *Vie pédagogique* est consultée par seulement 58.9% des enseignants bien qu'il s'agisse de la revue la plus lue au Québec. Elle arrive devant *Virage* (45.4%), un bulletin ministériel et *Nouvelles* (42%), une revue syndicale.

politique et plan d'action (1979). Sa publication a été interrompue en 2012 : le dernier numéro, le 160e, a été publié en février 2012, car les fonds publics qui lui étaient octroyés, bien que modestes, ont été coupés. Le mandat principal de la revue, comme indiqué sur le site internet, était de faciliter la diffusion de l'expérience des enseignants au bénéfice d'autres enseignants et ainsi de contribuer à l'innovation dans la pensée et la pratique pédagogique. L'éditorial de la première parution affirmait que la revue souhaitait dépasser le niveau conceptuel et théorique des innovations pédagogiques afin qu'elles « s'incarnent [...] quotidiennement dans des attitudes, des approches et des méthodes qui favorisent le cheminement des élèves » (Thériault, 1979). La revue souhaitait ainsi mettre l'accent sur le concret, l'incarné, l'applicable, le vécu. Elle reconnaissait la place du théorique et du conceptuel pour le développement professionnel, mais seulement dans leur dimension relative à la réalité scolaire concrète. Cependant, force est de constater qu'au fil des ans, la part du théorique a progressivement pris plus de place. Cela s'observe par le nombre croissant d'articles portant sur la recherche scientifique ou écrits par des chercheurs universitaires, ainsi que par un langage de plus en plus proche de celui des sciences de l'éducation. (Pour une description plus exhaustive de l'histoire et du contenu de la revue, voir l'appendice 1).

La revue est apparue comme un observatoire idéal, car en plus d'avoir été centrale dans l'univers pédagogique québécois, elle est un lieu de traductions diversifiées. Dans leurs efforts de communication de leurs idées éducatives, les acteurs opèrent nécessairement des traductions, c'est-à-dire qu'ils construisent du sens en même temps qu'ils cherchent à transmettre leurs idées. En effet, les idées qu'ils présentent subissent nécessairement des transformations au moment de les mettre en mots et de les transmettre, non seulement parce que les mots ne peuvent pas exprimer la pensée de manière transparente, mais aussi parce que les mots participent activement à la construction de la pensée et du sens dans leur mouvement d'énonciation. Et ces idées se présentent comme une accumulation de traductions multiples qui se sont opérées tant à travers le temps (de 1979 à 2012) qu'à travers les sphères éducatives (l'enseignement, la recherche, la conseillanc e pédagogique, l'administration scolaire). La comparaison des multiples traductions permet donc d'observer divers mouvements de traduction dans le temps et dans l'espace. De plus, en tant qu'objet et médium de communication, *Vie pédagogique* est une trace discursive particulièrement intéressante, car

l'évolution de son style graphique et iconographique laisse transparaître la manière dont a évolué une représentation collective, et dont s'est construite une mythologie de la profession enseignante dirait Barthes (1984). En ce sens, *Vie pédagogique* constitue un observatoire de travail de premier choix pour identifier, observer et analyser, d'une part, les stratégies volontaires de traduction exercées par les acteurs du milieu éducatif pour rendre la recherche plus accessible, et d'autre part, les mécanismes involontaires de traduction qui participent à différer le sens et parfois, nous le verrons, à le réduire.

Vie pédagogique est un observatoire idéal d'analyse des processus de traduction que cette thèse se propose d'explorer. Mais aussi, il s'agit de la revue professionnelle pédagogique la plus consultée au Québec et, jusqu'à ce jour, aucune recherche d'envergure n'a été entreprise pour l'analyser. Cette incursion dans l'univers de *Vie pédagogique* permet ainsi de travailler le problème de la traduction tout en palliant le manque de travaux sur l'une des revues pédagogiques les plus influentes au Québec.

Mais avant d'aller plus loin, j'aimerais souligner une difficulté importante qu'a posée le travail d'analyse. Il existe dans les sciences humaines et sociales (et les sciences de l'éducation) un discours méthodologique dominant. En effet, la *bonne méthode* sous-entend toute une série de procédures et de modes de présentation bien définis que l'on reconnaît dans le vocabulaire de l'« analyse objective », de la « collecte de données », des « biais d'analyse », des « hypothèses », de la « généralisation des résultats », etc. Ces procédures et pratiques ont été en quelque sorte naturalisées. Elles sont devenues une condition nécessaire pour tout chercheur qui veut être pris au sérieux, et il est donc difficile de ne pas s'y conformer. Bien qu'elles soient tout à fait pertinentes dans certains contextes de recherche, elles ne représentent pas la seule façon de faire de la recherche de façon rigoureuse. Les méthodes d'analyse déconstructionnistes ou sémiotiques exigent aussi beaucoup de rigueur.

Dans les pages qui suivent, le lecteur pourra constater qu'il a été difficile pour l'auteur de résister au discours méthodologique dominant de la recherche qualitative, sans doute un peu par crainte de tomber en disgrâce, mais surtout par difficulté de se déprendre de la force de ce discours qui appelle la démonstration « objective ». Pour répondre à cette difficulté, j'ai choisi de superposer deux types d'analyses, celui de la recherche qualitative habituelle des sciences

humaines et sociales, et celui plus libre inspiré de la sémiotique de Barthes. Dans le premier niveau d'analyse, je décris "objectivement" les articles soumis à l'analyse tout en faisant référence aux concepts analytiques que j'ai développés dans les chapitres précédents. Le deuxième niveau analyse les aspects relatifs aux signes (photos, dessins, typographie, etc.) dans leur matérialité et permet d'appréhender des notions difficilement appréhendables par la recherche qualitative habituelle. Dans un contexte comme celui de cette thèse, où l'on cherche précisément à entrer dans la matière du langage et des traductions qui le traversent, à comprendre ce que ce langage *fait* en plus de ce qu'il *dit*, ce type d'analyse est pertinent. J'ai employé le style encadré pour laisser des traces qui distinguent les deux types d'analyse, mais bien sûr les deux styles ne sont pas complètement indépendants et s'interpénètrent parfois dans le texte. Ce travail de superposition de styles aura l'avantage, je l'espère, de faire ressortir une tension intéressante.



Figure 2. Évolution des pages couvertures de *Vie pédagogique*. Les numéros dans l'ordre sont datés de : 1979; 1986; 1994; 2005.

Voici quatre pages couvertures qui représentent quatre esthétiques témoignant de l'évolution de la revue. Dans ces quatre images, les enfants sont sagement assis à leur bureau, crayon à la main, en train de travailler. Dans deux des images, on voit également un(e) enseignant(e) en train de donner une leçon. Que signale cette série d'images? Les signes font plus que montrer des élèves et des enseignants; ils fonctionnent en véhiculant une certaine image de ce à quoi doit ressembler une bonne leçon : une classe ordonnée et calme où l'enseignant(e) est en contrôle.

Ces images dégagent un certain moralisme. On est en train de dire aux enseignants à quoi ressemble une bonne pratique et un bon enseignant. Mais, à la manière des vertus morales prescrites par l'Église, cette image idéalisée de la profession, impose une image de ce qui est « universellement bien » en niant toute particularité du contexte qui viendrait brouiller la situation. Ces images idéalisées sont teintées d'orgueil: l'important n'est pas que les élèves aient appris ou non quelque chose, mais que les leçons soient données, qu'ils aient *l'air* d'apprendre et que l'enseignant ait *l'air* compétent¹³. Les images créent une iconographie pédagogique de structure et de contrôle qui est en décalage avec la réalité. Or, cette image idéalisée de la profession finit par pénétrer l'imaginaire collectif. Ainsi, bien qu'elle soit fantasmée, cette image finit par acquérir une vie propre et par sembler plus réelle que la pratique ordinaire telle qu'elle a lieu dans les salles de classe tous les jours.

On remarquera la présence de la vignette officielle du gouvernement du Québec dans les trois dernières images. L'image professionnelle de l'enseignement qui est présentée ici est soutenue par l'institution. Elle porte avec elle toute la légitimité que confèrent les puissances officielles. L'enseignant peut avoir confiance et écouter pieusement l'État prêcher la bonne pratique.

Les quatre images révèlent ainsi une iconographie particulière de la bonne pratique, mais aussi, la manière dont celle-ci a évolué et s'est traduite dans le temps. Au fil des ans, on constate que le style change: les couleurs, les formes, la disposition des éléments sur la page, etc. Le style graphique devient de plus en plus sérieux, sobre et réservé. La rondeur et le mouvement de la première version offrent des signes de légèreté, puis ce dynamisme se dissipe et dans la dernière version, le lettrage carré et mince suggère la sobriété, l'économie et le sérieux. La revue, elle aussi, s'est professionnalisée.

¹³ Cette analyse est largement inspirée de l'analyse sémiologique proposée par Paul Standish dans son article intitulé « Education Discourse : Meaning and Mythology » publié en 1992, elle-même inspirée des travaux de Roland Barthes, notamment son texte « La mythologie aujourd'hui », disponible en français dans le recueil d'essais *Le bruissement de la langue* (1984).

Les analyses qui seront présentées dans ce chapitre-ci sont structurées autour de trois concepts: la pratique réflexive, la compétence et la collaboration. Pourquoi ces concepts? D'une part, parce qu'ils structurent de part en part le discours de professionnalisation de l'enseignement actuel. La pratique réflexive représente l'attitude pédagogique que l'enseignant doit désormais privilégier. Les compétences reflètent la nouvelle approche curriculaire. Et enfin, la collaboration renvoie à la structure organisationnelle du travail qu'il faut maintenant privilégier. D'autre part, ces concepts sont très présents dans *Vie pédagogique* au fil des ans. Il est donc possible d'observer la manière dont ils ont évolué. Pour chaque concept, j'ai choisi trois ou quatre articles (ou dossiers d'articles) représentatifs qui servent de matériel empirique de base pour conduire l'analyse comparative qui permettra de mettre en lumière les traductions à l'œuvre (les glissements de significations, les constructions mythologiques, les effets performatifs, etc.). Pour chaque concept, je présente à grands traits leur place dans le paysage pédagogique québécois. J'examine ensuite les traductions en tant que réalités discursives et sémiotiques qui contribuent à générer des significations ou à en exclure, qui induisent des espaces de conformité, de déplacement ou de rupture, de responsabilité ou de répression. L'observation de ces mouvements de traduction contribuera à éclairer la manière dont s'est construit le discours sur et pour la professionnalisation de l'enseignement, et incidemment la conception de l'articulation entre la recherche et la pratique sous-jacente à ce mouvement. Enfin, je montrerai en quoi l'acte de traduction a des implications épistémologique, éthique et politique importantes pour le milieu de l'enseignement.

La notion de pratique réflexive

La notion de pratique réflexive est au cœur du nouveau programme d'éducation québécoise. Il s'agit de l'une des douze compétences professionnelles que l'enseignant doit développer pendant sa formation universitaire. Cette compétence (numéro onze) consiste à savoir « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. » (Québec, 2001 : 125). Elle implique de savoir « réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. » (ibid : 127). Selon la description fournie par le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS), il s'agit de savoir transformer sa pratique de façon continue et pour ce faire, de savoir réfléchir à sa pratique méthodiquement, c'est-à-dire à l'aide d'un cadre, d'une démarche, d'objectifs et d'outils bien définis. Le MELS précise qu'une réflexion bien structurée doit s'appuyer sur des matériaux concrets fournis par l'expérience quotidienne de la classe (travaux d'élèves, séquences d'enseignement préparées, etc.) et sur des apports conceptuels ou pratiques provenant de l'extérieur (matériel recueilli lors d'une session de formation, observations dans la classe d'un collègue, discussion avec les pairs, etc.).

Dans le champ des sciences de l'éducation, la notion d'analyse réflexive a été traduite presque exclusivement selon la réception de Donald Schön (1994) et de son ouvrage *Le praticien réflexif*¹⁴. Toutefois, il serait naïf de croire que cet ouvrage, si illuminant soit-il, épuise le sens de la notion de pratique réflexive. Et heureusement! La version schönienne de la pratique

¹⁴ Dans cet ouvrage, Schön montre qu'une grande part du savoir d'un professionnel provient de la pratique et non de la science. Il affirme que le praticien n'est ni un exécutant, ni un expert qui résout des problèmes prédéfinis, mais qu'au contraire, c'est lui qui doit donner un sens à chaque situation qu'il rencontre. Il ne peut tout prévoir et est donc obligé d'improviser sur le tas, d'inventer des solutions à chaque nouvelle situation problématique. À partir de l'observation de la pratique, Schön distingue deux moments de la réflexivité : le savoir *dans* l'action et *sur* l'action. La pensée accompagne l'action qui se développe. Puisque le praticien rencontre de manière répétitive, certaines situations, « il développe un répertoire d'attentes, d'images et de techniques. » (Schön, 1994 : 88) Ce faisant, il développe aussi un savoir de plus en plus tacite, spontané et automatique sans pour autant tomber dans la routine irréfléchie. La réflexion critique permet au praticien de penser, après coup, à ce qu'il vient de faire. Il peut ainsi donner un sens nouveau à ses actions et modifier sa pratique. Cette réflexion sur l'action peut se faire après, mais aussi pendant l'action et ce faisant, le praticien peut, s'il s'aperçoit que la situation n'est pas bien contrôlée, restructurer son action pendant qu'il la performe et expérimenter de nouvelles pratiques.

réflexive est certes intéressante et stimulante, mais elle demeure, comme le souligne Tardif (2011), une conception parmi plusieurs autres dans une tradition de pensée millénaire. Sa fixation en un modèle relativement réducteur au sein des programmes d'études en formation des maîtres est donc plutôt déplorable. Il est intéressant de noter que même dans la version schönienne, la notion de pratique réflexive présente un flou conceptuel considérable. Comme l'indique Tardif (ibid.), elle « n'a jamais abouti à la formulation d'une théorie le moins achevée et n'a donné lieu qu'à des controverses interminables et à la multiplication de définitions concurrentes. » (Tardif, 2011 : 47.) Pour soutenir cette affirmation, Tardif pose la question de savoir *à quoi* l'enseignant réfléchit exactement dans sa pratique réflexive:

Réfléchit-il à des règles sociales, des enjeux éthiques et politiques, des actions spécifiques, des contenus d'enseignement, ses relations avec les élèves, sur ses difficultés en gestion de classe, sur ses propres représentations, sur les inégalités scolaires, les problèmes de son établissement, les rapports aux parents ? Par ailleurs, si tous ces éléments peuvent former à un moment ou à un autre la matière de sa réflexion, alors celle-ci sera extraordinairement variée et il sera loin d'être certain que l'on puisse l'unifier sous quelque idée simple comme la réflexion avant, pendant et après l'action. (ibid.)

Dire que l'enseignant réfléchit sur sa pratique, c'est un peu comme dire qu'il réfléchit sur *quelque chose*, un « motif dans le tapis ». En effet, une *chose* entre dans le domaine de l'indéterminé. Elle fonctionne explicitement comme un substrat neutre qui attend de recevoir sa signification. D'une manière similaire, la *pratique* peut renvoyer à une multiplicité de référents disparates dont la signification est incertaine. Elle peut être une action localisée dans la classe, une intervention spécifique comme une pratique d'évaluation. Elle peut aussi renvoyer au travail général de l'enseignant, à sa pratique professionnelle (comme on parlera d'une pratique médicale ou d'une pratique artistique). Enfin, dans un sens qui dépasse encore ces deux derniers, on peut entendre la pratique dans son sens métaphysique, en opposition à la théorie. Et là, plus que jamais, la pratique réflexive agit comme une chose, un substrat indéfini dont le contenu signifiant glisse sans arrêt et nous échappe. Ainsi, ce qui m'intéressera particulièrement dans la notion de pratique réflexive est la manière dont sa plasticité induit la création d'une série d'images, d'histoires et de discours qui traduisent une réalité chaotique et finissent par constituer et imposer une représentation particulière de la pratique.

Pour l'analyse, j'ai sélectionné trois articles représentatifs du discours sur la pratique réflexive dans *Vie pédagogique*. Le premier article dont je discuterai date de 1994 et s'intitule *Les savoirs d'expérience des enseignants et des enseignantes : fondements essentiels du développement pédagogique d'une école*. L'auteur est Richard Desjardins, qui était à cette époque professeur au Collège de l'Assomption. Son article est une forme de traduction: en s'inspirant de travaux universitaires, il décrit le processus concret de la pratique réflexive afin de le rendre plus compréhensible et donc « applicable » par les enseignants. Le second article s'intitule *Le portfolio : vers une pratique réflexive de l'enseignement* et a été rédigé en 1998 par Georgette Goupil, professeure de psychologie à l'Université du Québec à Montréal. Goupil tente ici de traduire ses propres recherches aux fins de la pratique. Cet article est d'autant plus pertinent qu'il a été cité par la suite dans le document ministériel *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (2001), ce qui montre son influence. Le troisième article est *Vie pédagogique et l'émergence de la pratique réflexive*, et a été écrit par Arthur Marsolais en 2003. Cet article est incontournable dans la mesure où Arthur Marsolais est un pilier de *Vie pédagogique*, et où l'article vise la célébration des 25 ans de la revue, ce qui lui donne une force symbolique. (Parallèlement à cet article, j'examine aussi celui qui le précède, intitulé *Tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur Vie pédagogique*, rédigé par Monique Boucher, directrice de la revue.) Ces choix ont été faits en fonction de l'accent qu'ils mettent sur la question de la pratique réflexive, mais aussi en vue d'obtenir une variabilité qui permette d'observer le mieux possible les traductions à l'œuvre (variation selon l'année de publication, selon l'identité professionnelle de l'auteur ainsi que selon le type d'article¹⁵).

¹⁵ Il existe plusieurs types d'article dans *Vie pédagogique*: éditoriaux, articles provenant d'un dossier thématique, entrevues d'expert, présentations de recherche, etc. La typologie est décrite avec plus de précision dans l'appendice 1.

1. Les savoirs d'expérience des enseignants et des enseignantes : fondements essentiels du développement pédagogique d'une école. Richard Desjardins. 1994.

Richard Desjardins, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton depuis 1995, mais alors professeur au Collège de l'Assomption, s'intéresse aux compétences réflexives depuis les années 1990. Cet article de 1994 s'insère dans la rubrique « Entre les lignes », une rubrique qui vise à provoquer et stimuler la réflexion et à laquelle le lectorat est invité à contribuer. Le but des articles de cette rubrique est habituellement de proposer de nouvelles idées afin de les soumettre à la discussion et au débat.

Dans cet article, Desjardins affirme que le savoir professionnel qui est à la base du développement pédagogique « ne peut prendre sa justification dans une théorie qui n'aurait pas été éprouvée par la pratique éducative dans une classe. » (1994 : 44.) Il soutient que seuls les enseignants sont en mesure de participer au développement d'une véritable expertise pédagogique¹⁶. Il encourage les enseignants à endosser la responsabilité individuelle et collective d'une participation effective au développement de cette expertise. Mais comme il l'affirme, elle ne peut se développer sans une réflexion constante qui accompagne la pratique, c'est-à-dire sans un travail d'analyse rigoureuse et une articulation de la théorie à la pratique.

Comme le montre le schéma de l'article présenté ci-dessous, l'auteur présente un modèle de pratique réflexive constitué de quatre étapes séquentielles : la description de l'action, la prise d'informations, la confrontation, puis la restructuration¹⁷. Le schéma est présenté comme une grille de réflexion que l'enseignant doit appliquer à sa pratique pour se développer professionnellement.

¹⁶ En se basant sur la typologie de Tardif, Lessard et Lahaye (1991), Desjardins dénombre quatre catégories de savoirs des enseignants : les savoirs de formation professionnelle, les savoirs disciplinaires, les savoirs curriculaires, les savoirs d'expérience. Il soutient que la pratique réflexive constitue la « pierre angulaire » qui permet l'articulation de ces différents types de savoirs. Ce faisant, il participe à la construction d'une conception selon laquelle la pratique réflexive peut et doit permettre à l'enseignement de développer une « expertise » professionnelle.

¹⁷ Ce modèle est inspiré de ceux de Smyth (1987) et Wellington (1991).

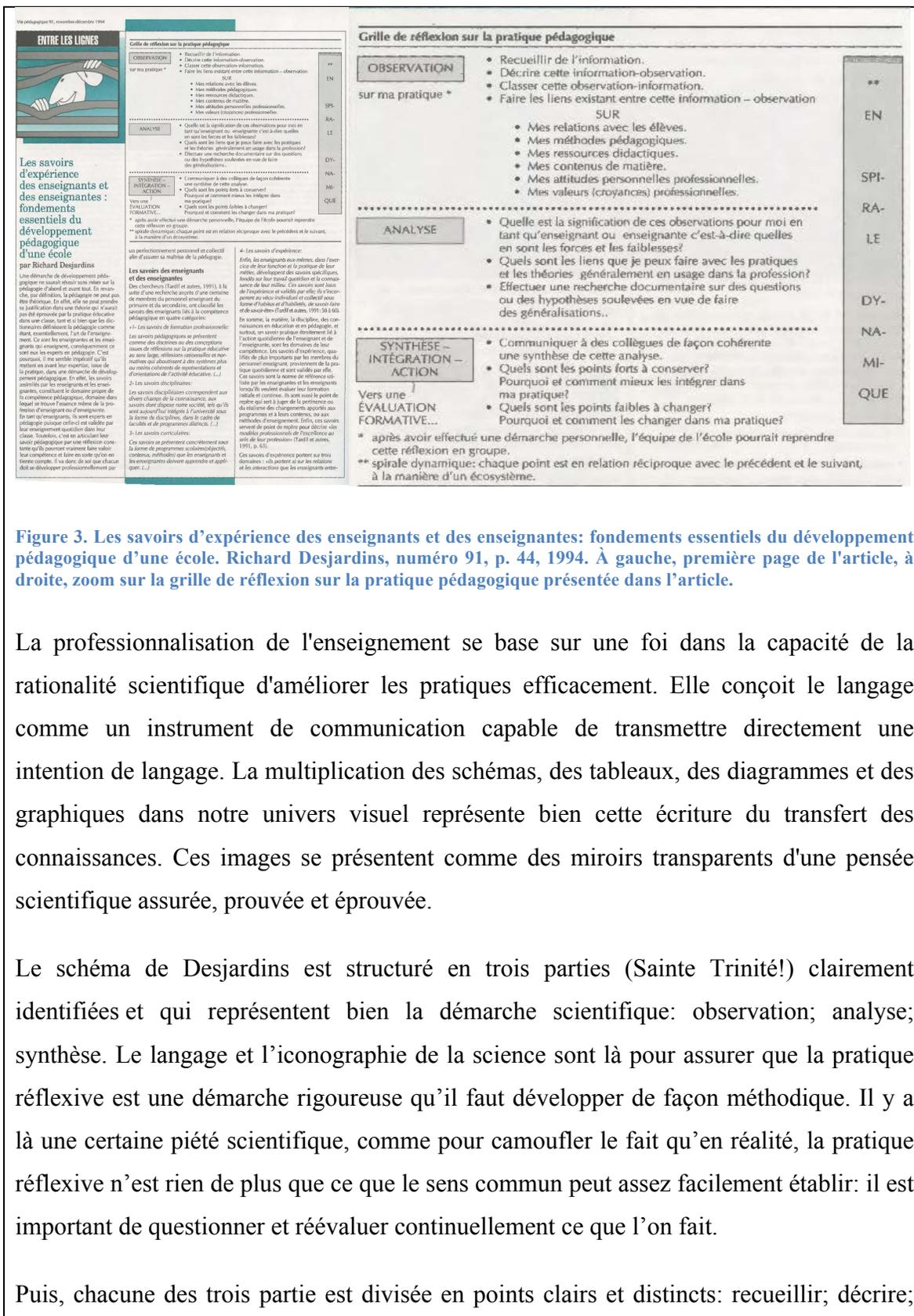


Figure 3. Les savoirs d'expérience des enseignants et des enseignantes: fondements essentiels du développement pédagogique d'une école. Richard Desjardins, numéro 91, p. 44, 1994. À gauche, première page de l'article, à droite, zoom sur la grille de réflexion sur la pratique pédagogique présentée dans l'article.

La professionnalisation de l'enseignement se base sur une foi dans la capacité de la rationalité scientifique d'améliorer les pratiques efficacement. Elle conçoit le langage comme un instrument de communication capable de transmettre directement une intention de langage. La multiplication des schémas, des tableaux, des diagrammes et des graphiques dans notre univers visuel représente bien cette écriture du transfert des connaissances. Ces images se présentent comme des miroirs transparents d'une pensée scientifique assurée, prouvée et éprouvée.

Le schéma de Desjardins est structuré en trois parties (Sainte Trinité!) clairement identifiées et qui représentent bien la démarche scientifique: observation; analyse; synthèse. Le langage et l'iconographie de la science sont là pour assurer que la pratique réflexive est une démarche rigoureuse qu'il faut développer de façon méthodique. Il y a là une certaine piété scientifique, comme pour camoufler le fait qu'en réalité, la pratique réflexive n'est rien de plus que ce que le sens commun peut assez facilement établir: il est important de questionner et réévaluer continuellement ce que l'on fait.

Puis, chacune des trois parties est divisée en points clairs et distincts: recueillir; décrire;

classer; lier les informations. À droite, un encadré précise « en spirale dynamique »: c'est que la démarche n'est jamais terminée, elle doit être réitérée de façon continue et systématique. Le schéma donne ainsi l'impression d'une totalité, d'un processus se suffisant à lui-même, capable de contenir la totalité de la démarche réflexive. La structure, les lignes, cette manière de condenser une panoplie de données dans un schéma pour le simplifier, le rendre directement accessible, est un mode de communication particulier de notre époque où l'important est de communiquer vite et bien, et ne rien laisser de côté. Tout y est, du moins c'est l'impression qui en ressort.

Le tableau est divisé par des puces (« bullet points »). Les puces tapissent les pages de *Vie pédagogique*, car elles permettent de dire beaucoup avec économie, avec efficacité. Les puces s'éloignent de la prose ordinaire : avec leur utilisation, il ne semble plus nécessaire de compléter les phrases, quelques mots suffisent pour donner l'idée de ce que l'on souhaite signifier. Ce style exige peu de justification et de coordination des idées. Par conséquent, il ne permet pas de soutenir convenablement un véritable argument. Il est possible de distinguer au moins deux effets particuliers de l'utilisation des puces. D'une part, elle renforce l'impression que la signification des textes est évidente, que nous sommes tous a priori d'accord sur leur sens et le sens de leur enchaînement, et que par conséquent, il n'y a aucun besoin de formuler des arguments pour justifier ou élaborer cette signification. Cela renforce l'idée que le langage serait transparent et que la compréhension des textes, ou des autres, ne pose pas de problème fondamental. D'autre part, le fait d'utiliser ce type de phrases courtes encourage la tendance vers la mise en slogan du discours, c'est-à-dire la création de slogans pédagogiques qui circulent facilement et qui s'imprègnent rapidement dans les consciences. À la manière des slogans publicitaires ou des litanies chrétiennes que l'on doit sans cesse répéter, ces phrases courtes viennent s'imprégner dans nos esprits et influencent, consciemment ou non, les discours et les pratiques pédagogiques.

Cet éthos de la pédagogie professionnelle, mélange de piété scientifique et de dévouement à la planification efficace, que l'on retrouve dans *Vie pédagogique* surtout à partir des années 1990 supplémente ainsi le style naïf et amusant du début des années

1980. Ce nouvel éthos s'accompagne d'un style généralement aseptisé. En effet, dans ces années, les pages qui se succèdent sont plus monotones, elles contiennent beaucoup de prose dans une écriture plus carrée qu'auparavant, parfois quelques photos, mais plus fades, et quelques tableaux et schémas relativement stériles. Le style est plus économe, et aussi plus scientifique, plus « expert ». Ce style est certainement influencé par la volonté pour la revue de paraître plus raisonnable, plus rigoureuse, sérieuse.

Selon la grille de réflexion présentée par Desjardins, l'apport de savoirs extérieurs à l'expérience privée (l'observation, l'analyse, la communication, etc.) est nécessaire pour alimenter la réflexion des professionnels. Selon Desjardins, c'est par l'analyse systématique des savoirs d'expérience que la profession peut établir « les savoirs professionnels qui serviront de règles à la pratique. » (ibid : 45). Or, quelques lignes plus loin, l'auteur récuse l'idée d'une compétence technique pour l'enseignement, il affirme : « Aucun modèle théorique ne peut façonner a priori ce genre de comportement et de jugement artistique » (1994: 46). Ainsi se dessine un paradoxe qui témoigne d'un paradoxe qui existe au sein même du discours de professionnalisation de l'enseignement : la rhétorique de la science technique est employée malgré le rejet de ses fondements épistémologiques. Il y a un écart entre le message et son effet : le message dit que l'enseignant doit utiliser son jugement personnel sans carcan théorique, mais l'effet produit est une recommandation qu'il faut suivre un modèle théorique prédéfini pour être réflexif dans sa pratique. En somme, la traduction de Desjardins témoigne d'une ambiguïté inhérente à la pratique réflexive : elle encourage la professionnalisation en supposant une expertise, mais en même temps, elle reconnaît la dimension artistique et imprévisible de la pratique. Ce faisant, l'auteur évacue de la pratique réflexive son potentiel subversif. Il défend explicitement son aspect esthétique (art imprévisible), mais il en fixe sur le papier une figure maîtrisée, ce qui en fait une figure qui réfléchit certes, mais dans le cadre imposé par l'idéal professionnel moderne¹⁸.

¹⁸ La traduction de la notion de pratique réflexive faite par Desjardins ne fait pas mention de l'analyse de Schön pourtant déjà disponible depuis 1983 dans sa version anglaise. Desjardins s'inspire plutôt

Cette ambiguïté traverse le texte en général. Les définitions utilisées pour décrire la pratique réflexive se multiplient, comme si elles tentaient indéfiniment de se traduire pour en clarifier ou retrouver le sens. En seulement trois pages, la pratique réflexive est considérée comme étant à la fois: la transformation des aspects externes de la profession en un vécu intériorisé; des savoirs d'expérience traduits, décapés, et soumis aux certitudes issues de la pratique et du vécu; l'intégration des savoirs propres aux enseignants; la reconnaissance de leur propre compétence; la réflexion sur sa pratique; la prise de conscience de ce que l'on fait en classe; la culture de soi permanente; la remise en cause de soi et de son action éducative; la pédagogie centrée sur l'analyse; l'articulation de la théorie et de la pratique dont le rapport est de régulation; une pratique de recherche; la capacité décisionnelle de l'enseignant; l'exercice de son jugement; la décision par rapport à ce qui fonctionne le mieux, etc. Ainsi, la pratique réflexive renvoie tantôt à un savoir ou à une capacité, tantôt à une action, une pédagogie ou une pratique, tantôt à un exercice ou un développement personnel. On peut ainsi observer clairement le processus de *différance* perpétuel de sa signification, ce qu'on appelle aussi dans le langage littéraire, une catachrèse. Ce que la catachrèse permet d'entrevoir est l'absence d'une signification dernière de la pratique réflexive. C'est dire qu'elle ne peut se résoudre à une définition scientifique qui pourrait en fermer le sens une fois pour toutes et la contenir dans un tableau ou un schéma, comme si l'on pouvait en expliciter entièrement les composantes et en déduire des procédures fixes. C'est dire aussi que la pratique réflexive, en

d'une documentation praxéologique qui s'attache à l'expérience vécue des enseignants tient davantage compte des spécificités et nécessités de la relation pédagogique et de l'institution scolaire. Mais ce qui distingue profondément la conception de Desjardins et celle de Schön est leur radicalité. Pour Schön, une pratique professionnelle qui serait réellement conçue comme une pratique réflexive entraînerait une réelle remise en question des institutions et de la stabilité qu'elles requièrent : « *La liberté de réfléchir, d'inventer et de différencier perturberait l'agencement institutionnel de l'espace et du temps* » (Schön, 1994 : 391). Il faut noter que Desjardins mentionne lui l'importance de mettre en place des lieux et des temps pour la réflexion. Mais s'agit-il de la même chose? Cela ne semble pas être le cas. Dans le premier cas, c'est toute l'organisation scolaire qui pourrait être menacée car la réflexion personnelle, une réflexion libre, autonome et potentiellement subversive, est première¹⁸. Dans le second cas, on planifie un temps et un lieu pour la réflexion *au sein* de l'institution, la pensée est donc déjà, d'une certaine manière, protégée d'avance de la possibilité d'être réellement subversive, par la place, l'ordre, que l'institution lui octroie (Foucault, 1971). Ainsi, plusieurs s'entendent pour dire que la notion de pratique réflexive est aujourd'hui devenue tellement *mainstream* qu'elle a perdu tout son pouvoir critique (Bradbury, Frost, Kilminster et Zukas, 2009: 2).

tant que concept central de la profession, est instable et que cette instabilité provient de l'ambiguïté de la pratique réflexive conçue tantôt comme procédure d'analyse et tantôt comme ouverture vers la remise en question continue.

Par ailleurs, il est permis de se demander si le processus de *différance* que je viens de décrire représente seulement une tentative d'explicitation plus ou moins réussie de ce qu'est la pratique réflexive pour la rendre plus facilement applicable par les enseignants ou bien si, plus profondément, il ne reflète pas aussi la présence d'un certain indicible à la base de la pratique réflexive. La pratique réflexive renvoie dans le schéma présenté plus haut à un ensemble de pratiques systématiques. Or ce discours n'en exclut-il pas un autre que le processus de *différance* des signes révèle? Peut-être que cette *chose réflexive* qui se trouve au fondement de la pratique et du discours sur la pratique se dit mal, peut-être qu'elle ne peut se dire entièrement et qu'on ne peut l'approcher que par l'accumulation d'images ou de métaphores. Peut-être s'agit-il d'un témoignage du fait que le concept de pratique réflexive se fonde en réalité sur une intuition relativement inexplicable. Peut-être que la pratique réflexive, bien qu'on la dise « réflexive » est aussi de l'ordre des « qualia », c'est-à-dire que pour la connaître ou la reconnaître, il faut en avoir eu une expérience sensible. .

Ceci permet de faire ressortir deux considérations. D'abord, le fait qu'il y a dans la pratique réflexive de l'indémontrable. Il existe une part tacite et malgré tous nos efforts pour la dire, on ne peut entièrement l'articuler sans lui faire violence. Mais la pratique professionnelle, qui doit se fonder sur un savoir explicite qui doit pouvoir être justifié publiquement, tolère mal le non-dit et l'indémontrable. Il faut donc malgré tout la dire, la mettre en récit, ce qui mène au deuxième point, c'est-à-dire au fait que cette part intuitive de la pratique participe directement à la mise en récit du discours professionnel, à la création d'une mythologie professionnelle et à la construction même du concept de pratique réflexive dans le champ professionnel de l'enseignement. En effet, cet effort d'explicitation ne participe-t-il pas en fait à la construction du discours professionnel actuel et à la construction de l'enseignement en tant que profession? La pratique réflexive devient un concept professionnel autonome détaché de la « réflexion » qui se systématise comme un processus de recherche normé (normes d'observation, de cueillette de données, d'analyse, de synthèse, etc.). Ainsi, le concept de pratique réflexive,

alors qu'il vise initialement à aider les enseignants à se centrer davantage sur leur expérience, se détache paradoxalement de l'expérience pour modeler un schéma objectif de la pratique réflexive qui participera au discours de professionnalisation.

Les glissements de sens présents dans l'article de Desjardins révèlent la frontière qui sépare la pratique réflexive en tant que pratique réelle et en tant que mythe ou représentation collective de la profession. En cherchant à établir les principes de rationalité qui gouvernent la « pratique réflexive », Desjardins en éclaire aussi les limites, c'est-à-dire le fait qu'elle n'est pas linéaire, qu'elle est remplie d'incertitudes, et qu'elle n'est pas objectivable. Cela ne veut pas dire que l'expérience soit entièrement intransmissible. Cependant, l'explicitation de l'expérience vécue comporte toujours un danger d'artificialité et de réduction, car l'expérience ne peut jamais être entièrement contenue dans une narration. Dès que la pratique cherche à se dire, elle est déjà dans la traduction, c'est-à-dire qu'elle n'est pas seulement dans un mouvement de restitution de l'expérience, mais dans un mouvement performatif de la parole et du discours.

2. Le portfolio : vers une pratique réflexive de l'enseignement. Georgette Goupil. 1998



Figure 2. Le portfolio: vers une pratique réflexive de l'enseignement. Numéro 107, p. 38-39, 1998. À gauche, première page de l'article, à droite, zoom sur une partie de l'article.

Roland Barthes écrit: « Toutes les écritures présentent un caractère de clôture qui est étranger au langage parlé. » (1972: 21). Dans l'image ci-dessus, il n'y a que du texte, et parfois des énumérations. Si je veux accéder au contenu, je dois entrer dans la matière du texte, du langage.

C'est une caractéristique de la métaphysique occidentale chrétienne que de privilégier le texte. Ce dernier impose un ordre linéaire dont le sens est plein, déjà là, prêt à être découvert. Or toutes les traditions ne fonctionnent pas suivant ce modèle. Les traditions orales comme celle de la Grèce antique par exemple fonctionnent dans la performance. Lorsqu'un rhapsode racontait une légende, bien qu'il répétait toujours les mêmes histoires, ces dernières étaient toujours nécessairement différentes (et différencées). Deux représentations ne pouvaient jamais être tout à fait identiques, car la température ce jour-là pouvait être particulièrement chaude, car cet enfant ce jour-là pouvait avoir ri ou pleuré, car le rhapsode ce jour-là pouvait avoir changé le mot guerre pour combat. La performance n'a lieu qu'une seule fois et son sens demeure chaque fois à compléter. Erich Auerbach (1968) a montré comment, à l'inverse des traditions orales, la tradition chrétienne, en imposant le Livre, a aussi imposé un ordre rationnel, linéaire et exégétique. Il s'agit de déchiffrer le sens inscrit dans le texte, un sens unique. L'essentiel est donc toujours déjà dans le texte et il y a peu de place pour un dehors. Le texte se donne donc déjà à lire comme un texte plein, un texte porteur de révélations, qui nous fera découvrir des vérités et qui appelle notre piété.

Cet article est présenté en quatre colonnes, et non trois comme c'était le cas des articles des années précédentes. Souci d'économie. La page est donc un peu plus chargée qu'auparavant, son aspect plus lourd. Le style se rapproche davantage de celui du journal savant. La police a été légèrement modifiée et un A superposé en transparence, ce qui donne un ton professionnel à la revue. Ici, transparaît encore une volonté croissante de paraître sérieux. Ici transparaît le langage de la raison. Cette image est celle d'un texte pur, savant, qui expose des vérités. Son but n'est pas seulement de rapporter la connaissance, mais de façonner un ordre où le savoir savant domine. Le chercheur, par l'autorité que lui confère l'institution universitaire, a le pouvoir de nommer. La science,

et plus particulièrement la psychologie ici (l'auteur est psychologue), a le pouvoir de raconter l'origine et la nature des choses éducatives, et de dire comment l'enseignant se doit d'agir conformément à la foi professionnelle.

Georgette Goupil est professeure au département de psychologie à l'Université du Québec à Montréal. Son article fait la promotion du portfolio comme moyen d'améliorer les pratiques des enseignants. Goupil affirme que les portfolios fournissent une structure cognitive et organisationnelle qui encadre la réflexion des enseignants et qui a fait ses preuves, particulièrement aux États-Unis. L'auteur cite plusieurs sources afin d'illustrer les caractéristiques et les composantes qu'un portfolio doit comprendre. Celles-ci sont présentées sous la forme de listes, invariablement formées de cinq items correspondant à cinq types de document à inclure. L'approche est normative dans la mesure où les aspects à inclure dans le portfolio sont détaillés, ce qui a pour effet paradoxal de prévenir, d'une certaine façon, l'avènement d'une réflexion autonome et d'un usage personnalisé du portfolio. Ainsi, Goupil explique que Lisa Bloom et Ellen Bacon (1995) proposent aux étudiants admis en formation des maîtres une liste des compétences de base auxquelles ils peuvent associer les travaux qu'ils incluent dans leur portfolio. Par exemple, pour répondre au champ de compétence intitulé « prévention et transition », les étudiants peuvent démontrer leur habileté à élaborer des programmes efficaces de prévention et de transition. Dans leur portfolio, les étudiants peuvent alors inclure des plans de transition rédigés à l'intention des élèves, une liste de ressources ou encore le résumé d'un atelier auquel ils ont participé.

Selon Goupil, il est important que le contenu du portfolio soit organisé et que les pièces à inclure soient choisies en fonction de compétences et de critères d'atteinte prédéfinis, sinon le portfolio pourrait ne devenir qu'un dossier de rangement. Par conséquent, elle juge opportun d'explicitier au préalable des objectifs précis que l'étudiant doit atteindre à l'aide du portfolio. Or, si les objectifs et les critères de leur atteinte sont prédéfinis par l'institution, comment peut-on prétendre vouloir favoriser l'ouverture vers une pratique réflexive autonome? Si cet encadrement a sans doute ses avantages en permettant de mieux *organiser* et *diriger* la réflexion, n'est-il pas aussi simultanément une action ou un outil de limitation qui prévient

tout débordement du cadre? En prédéfinissant les critères de ce qu'il est convenable d'insérer dans le portfolio, on impose la conformité, la clarté, l'ordre. Tout ce qui n'entre pas dans cet ordre prédéfini se trouve plus ou moins exclu de la réflexion. L'enseignant est appelé à s'insérer non pas dans un processus de réflexion ouverte, mais dans un processus de vérification fermée. Il vérifie si les critères ont été remplis, si les éléments importants ont bien été insérés dans le portfolio. La pensée s'assèche et s'évapore.

Dans la fonction publique, les travailleurs passent la majeure partie de leur temps à vérifier des listes, et à produire des listes qui seront alors vérifiées par d'autres, pour s'assurer du bon fonctionnement des institutions étatiques. Il est vrai que les enseignants travaillent au service de l'État, mais veut-on vraiment les soumettre à une pratique de fonctionnaire? Est-ce cette attitude de vérificateur que l'on espère lorsque l'on fait la promotion d'une attitude réflexive chez les enseignants? C'est sans doute quelque chose qui reste encore à décider. Mais certainement, il y a une aberration dans le fait d'exiger des enseignants une réflexion autonome qui suivrait un modèle rigide, qu'il s'agisse d'un modèle en trois étapes (celui de Desjardins, 1994, par exemple) ou d'un modèle inspiré des portfolios.

La distinction établie par Roland Barthes (1984) entre un *écrivain* et un *écrivain* est à ce sujet très éclairante. L'écrivain fonctionne dans un univers où la finalité du texte à produire est déjà totalement prédéfinie, ce qu'on peut appeler un univers « totalisant » dans la mesure où il n'y a pas de place pour les apports extérieurs et peu de possibilité de déviations. Les fonctionnaires sont des écrivains : ils doivent rédiger des rapports selon un nombre de critères prédéfinis par l'institution, et cela sous la forme de points clairs pour qu'il soit possible de les lire rapidement et ainsi, d'assurer "l'efficacité bureaucratique". Le travail d'écriture se résume à insérer l'information attendue aux endroits prévus à cet effet. Le langage est conçu comme outil de communication transparente et la réflexion est préprogrammée par un ensemble de règles rigides qui assurent le fonctionnement rationnel du système. L'écrivain, en revanche, travaille sa parole et son langage dans son travail d'écriture. Il fonctionne dans un univers ouvert où il peut être autonome et créatif, parce que le texte qu'il produit n'a pas de fonctions ou de finalités entièrement préétablies. Il s'interroge sur ce qu'il est train de faire et est libre d'exercer son imagination et son intelligence. N'est-ce pas ce type de réflexion, une réflexion

ouverte qui reconnaît le caractère traducteur du langage, qu'il faudrait privilégier en éducation? Réduire la réflexion de l'enseignant ou du futur enseignant à des catégories prédéfinies ne comporte-t-il pas le risque de prévenir la possibilité de l'avènement d'une réflexion ou d'une pratique le moins originaire?

Un autre danger lié à la conception de la pensée réflexive comme pouvant se développer par des dispositifs de pensée préétablis, comme le portfolio, est la perte du sens de l'objectif initial qui justifiait l'entreprise du portfolio en premier lieu. Dans ce schéma, l'exigence de remplir les catégories propres au portfolio prend le dessus sur celle de réfléchir au problème qui serait en jeu, par exemple la prévention du décrochage scolaire.

La prévention est un concept abstrait. Cependant, une activité de prévention ne peut exister dans le vide : on ne fait pas de *la* prévention, on prévient quelque chose de précis à un endroit précis. Cependant, la mise en discours entraîne souvent un mouvement vers l'abstraction. Le problème rencontré, le décrochage, possède une solution générale : la prévention. Mais comment faire de la prévention ? Ici interviennent les portfolios. Les plans et programmes de prévention font partie de ce que l'on doit retrouver dans le portfolio. Il y a déjà ici une série de traductions à travers lesquelles le sens de ce qu'on est en train de faire se transforme. Passer de 1. Chercher des solutions pour prévenir le décrochage à mon école à 2. Utiliser le portfolio pour faire *de la* prévention à 3. Rédiger des plans de prévention à insérer dans le portfolio. Ces traductions sont autant de lieux possibles où le sens est différé et peut produire des traductions réductrices et débilantes. Pour illustrer ce type d'effets, on peut penser par exemple à tous les « projets éducatifs » qui ont été rédigés par les conseils d'établissement des écoles et qui ont terminé leurs jours sur des tablettes. Le sens des projets éducatifs s'est perdu au fil des traductions. Le danger est donc d'en venir à considérer la production des plans de prévention (les documents à insérer dans le portfolio) comme une fin et non comme un moyen de travailler à la prévention. En insistant trop sur l'outil, le danger est de s'éloigner subrepticement de l'objectif initial, qui est de prévenir le décrochage.

Dans la même veine, le danger de ces accumulations de traduction est que le portfolio, qui devait originellement servir à soutenir la pratique réflexive et le développement professionnel, ne devienne qu'un outil de conservation de traces de la pratique, et donc qu'un outil

d'évaluation des pratiques. Ainsi, les objectifs ne correspondraient plus à ceux que s'étaient fixés les enseignants. Dans une telle situation, le portfolio se mettrait au service de l'évaluation, c'est-à-dire du système bureaucratique, et non de la pratique réflexive, ce qui lui ferait perdre sa signification et son potentiel émancipateur.

3. *Vie pédagogique et l'émergence de la pratique réflexive.* Arthur Marsolais, 2003

Pour célébrer les 25 ans de *Vie pédagogique*, Arthur Marsolais, un pilier de la revue depuis sa création en 1979, retrace son histoire, la manière dont elle a développé et imposé son créneau, qui est de permettre aux éducateurs de partager leurs expériences pédagogiques.

L'article est construit sur le modèle d'une rétrospective de la revue, et est divisé en deux parties. La première relate les impasses des modèles professionnels des années 1960-70, dominés tantôt par la psychologie non directive façon Freinet, tantôt par la sociologie critique à la Bourdieu, tantôt par l'administration technocratique reflétée dans le rapport de la Commission Parent¹⁹. La deuxième partie présente un modèle de remplacement. Le modèle professionnel revendiqué repose sur *le partage des innovations* et leur *analyse réflexive* en vue de *l'excellence pédagogique*. Innovation, analyse, excellence, cela ne sonne-t-il pas comme un *pitch* d'entreprise?

Dans ce numéro spécial célébrant les 25 ans de la revue, Marsolais affirme que la pratique réflexive « a trouvé son assise propre dans l'orbite de l'enchaînement entre pratique – réflexion – analyse – travail d'amélioration de la pratique. » Il va jusqu'à affirmer qu'avec la pratique réflexive, *Vie pédagogique* laisse transparaître « l'émergence et l'évolution d'une nouvelle figure de la profession enseignante » (ibid : 9). Être un enseignant professionnel, c'est être un praticien réflexif. Et dans cette célébration de *Vie pédagogique* comme espace de réflexion, c'est le concept même de pratique réflexive qui est célébré, et sublimé.

¹⁹ La Commission Parent est officiellement appelée la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964).

Marsolais explique que la pratique réflexive est constituée de trois étapes discursives. Il y a d'abord le discours narratif et interprétatif, ensuite le discours argumentatif et critique, puis le discours reconstructif. Au premier palier, c'est-à-dire celui du récit, il y a « la sédimentation de toutes les histoires connues [...] l'héritage plus ou moins conscient, plus ou moins explicite, qui permet d'agir d'instinct dans les pratiques courantes. » (ibid.) Il faut donc avant tout avoir l'« audace de raconter » sa pratique, de se dévoiler. Sur cette première strate discursive doit se greffer une seconde, celle de la réflexion critique, la capacité d'argumenter et d'interroger la valeur de cette pratique. Mais il ne faut pas s'enfermer dans cette deuxième strate, la réflexion doit finalement déboucher sur un discours reconstructif et une démarche de renouvellement des pratiques. Il faut être ouvert à « retravailler » ces pratiques. En ce sens, une démarche réflexive se situe dans la capacité de passer d'un registre de discours à l'autre. Ainsi, c'est cette dimension discursive de l'expérience qui permet au sujet, par l'acquisition d'une capacité réflexive, de sortir de la routine et d'aspirer au changement, et incidemment, dans le cas des enseignants, d'aspirer à la transformation de leurs pratiques. Il n'y a pas de doute que cette description est valable, nuancé et utile. Mais il n'est pas question ici d'évaluer la valeur de ce discours mais plutôt de faire ressortir ce qu'il produit, évacue, ou prévient, et la manière dont une figure particulière du professionnalisme se construit, se formalise et s'impose.

Telle que décrite par Marsolais, la pratique réflexive contribue à la structuration de l'enseignement en tant que pratique professionnelle, c'est-à-dire en tant que pratique réfléchie, avec une base théorique, permettant de sortir des traditions et de la routine. Ce plaidoyer cherche montre que la pratique de l'enseignement n'est pas dénuée de rationalité, qu'elle n'est pas fondée uniquement sur des traditions et des intuitions, mais qu'elle est bel et bien réfléchie. En revendiquant cette pratique réflexive, Marsolais prend parti pour un style pédagogique particulier. Il rend légitime et cohérente une vision particulière de la professionnalité enseignante. Un peu à la façon de Desjardins, il définit une démarche en trois temps et la dépouille des accros inévitables qui font la réalité de la classe. Tout est contenu sur la feuille de papier.

Desjardins tente de clarifier le processus réflexif, de simplifier la démarche afin de la rendre accessible et attrayante. Ce type de compte rendu du concept de pratique réflexive que fait Marsolais est une stratégie de transfert des connaissances que Landry, Amara et Jbilou (2009) caractérisent comme une « adaptation simple » (simplifier et illustrer l'information) ou une « adaptation tactique » (rendre l'information attrayante). L'auteur cherche à informer les enseignants de la manière dont on peut devenir réflexif. Toutefois, ces traductions ne font pas que transférer des connaissances, elles promeuvent un certain type de pratique, c'est effectivement une vision particulière du professionnalisme qui est véhiculée; la pratique réflexive telle que contenue sur la feuille de papier. C'est une image relativement idéalisée de la réalité, de la *bonne* pratique qui est avancée.

N'y a-t-il pas dans la création de cette figure réflexive une certaine artificialité? Schön, dans sa caractérisation de la pratique réflexive, ne cherchait-il pas à insister sur le fait que la pratique est en fait initialement intuitive, tacite, et que l'expérience est au cœur de la professionnalité enseignante? Schön défendait qu'au cœur de l'expérience, par le mouvement de la réflexion qui est toujours déjà en action, se développe la pratique. Mais comment mettre sur papier et rationaliser ce type d'expérience sans la fixer artificiellement, sans l'idéaliser et la mythologiser? Il est important de garder à l'esprit qu'en décrivant la pratique réflexive et en la réduisant à des étapes, on fait aussi autre chose. On forme une *image* du réel, on construit un modèle, un mythe, et le danger est de s'illusionner et de croire que le modèle que nous construisons est la réalité et non une représentation d'une réalité que l'on souhaiterait (et ne pouvons *que* souhaiter) atteindre.

Dans la seconde section de son article, Marsolais retrace l'évolution de la pratique réflexive dans quelques articles publiés au fil des ans dans *Vie pédagogique*²⁰. Ces exemples, bien qu'ils ne soient pas exhaustifs, visent à démontrer comment la pratique réflexive se déploie en action dans une infinité de situations afin d'offrir à l'enseignant/lecteur un modèle qui l'aide à

²⁰ Ces articles renvoient à quatre domaines pédagogiques : 1. La récurrence du thème du *souci social* ; 2. L'importance du *témoignage et du récit* comme base de la réflexion; 3. *Les dossiers « en chantiers »* reflètent le savoir en train de se construire ; 4. *L'espace de projets solidaires*, c'est-à-dire un lieu propice à la collaboration et la mise en commun des savoirs.

concevoir des lieux possibles pour sa mise en œuvre. La multiplication des exemples servant à la caractériser montre en fait que son sens est difficile à fixer. Dans chaque situation, l'enseignant réfléchira nécessairement différemment. La pratique réflexive n'a pas de substance clairement définie, ce qui permet de repousser toujours plus loin le moment de sa définition. L'enchaînement des exemples montre une pratique *en train de se faire* sans jamais la définir substantivement. Ce qui est montré, c'est qu'au fond la pratique réflexive est avant tout une métaphore qui stimule les pratiques, mais jamais ne les fonde, et que c'est justement la vacuité du signe qui stimule la multiplication infinie des innovations pédagogiques. Il y aurait peut-être intérêt à reconnaître cet aspect particulier du signe au lieu de chercher à le maîtriser sans cesse dans des définitions idéalisées, à utiliser les concepts théoriques comme « pratique réflexive » comme stimulants et non comme analgésiques.



Figure 3. Icône de célébration des 25 ans de *Vie pédagogique*. "Ni procès ni recette." Numéro 126, p. 8, 2003.

L'icône représentant le 25^e anniversaire de la revue brille. Il est illuminé par un feu d'artifice. Il y a un esprit de fête et de triomphe qui transperce l'image. On souhaite célébrer *Vie pédagogique*, les années passées, et le travail accompli. En clamant « Ni procès ni recette », on se félicite d'être un lieu d'écriture libre qui participe à l'innovation pédagogique et non un lieu de réduction du métier à des recettes techniques. Il y a dans cette autopromotion de la revue un certain narcissisme, compréhensible bien entendu, mais suspect. Le slogan accrocheur, « Ni procès ni recette », présente une contradiction performative, car ce slogan est déjà, en soi, une forme de recette publicitaire.



Figure 4. Tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur *Vie pédagogique*. Monique Boucher, numéro 126, p. 5, 2003.

On voit défiler une série de portraits, les personnes derrière la production de la revue. On leur donne la parole. Nous voilà dans les coulisses de la revue, témoins de ce qui se cache derrière l’artifice, derrière l’apparence de la transmission du savoir. Ce que l’on souhaite montrer, c’est qu’on a affaire à de vraies gens, des personnes avec des lunettes et des moustaches. On les montre en plan rapproché (visage et épaules), souriants et bienveillants, ils regardent fièrement l’objectif de la caméra. Habillés en tenue de travail décontractée et photographiés dans leur milieu de travail naturel (c’est ce que laisse présager la présence de cadres au mur), ils ont l’air à l’aise: ils sont à leur place. Ce type de plan rapproché permet une proximité avec le sujet, laquelle invite le public à s’identifier aux personnes et au projet qu’elles encouragent. En s’approchant d’elles, on peut plus facilement accéder à une certaine intimité, qui inspire la confiance. On voit clairement l’expression du visage: la joie, la satisfaction, la fierté. Cette façon de donner un visage humain à *Vie pédagogique* nous ramène dans la réalité concrète de la production de la revue : on veut montrer qu’on est là pour les enseignants, pour les aider à développer leur pratique. Aussi, on en profite pour afficher qu’on fait bien son travail.

En même temps, le plan rapproché n’est pas trop rapproché: le visage et l’expression,

bien qu'ils soient mis en valeur, ne prennent pas toute la place. Le cadrage est celui qu'on utilise habituellement dans les journaux quotidiens pour identifier des personnages importants qui font l'actualité comme des politiciens ou des artistes. On utilise les normes de l'image de presse, ce qui donne une allure officielle et légitime à l'image. On instaure une intimité tout en maintenant le caractère officiel exigé par l'institution. L'image rassure sur le caractère établi et légitime de la revue, revue qui est néanmoins proche de la réalité des enseignants.

Traductions de la notion de pratique réflexive

L'examen des traductions performées sur la notion de pratique réflexive montre bien comment la création ou l'importation d'un concept dans un champ peut fonctionner comme une métaphore génératrice qui ouvre la possibilité à une foule de traductions hétéroclites, à des glissements de sens qui ont des effets tantôt de limitation, tantôt de totalisation du sens.

Dans cette section-ci, je reviens sur le mouvement de la signification afin d'explorer ce qui se trouve à la frontière de ce concept central du discours sur et pour la professionnalisation de l'enseignement. Quelles sont les significations qui ont été évincées ou perdues ? Et comment procède le mouvement de la traduction, dans l'espace de cet interstice entre les significations institutionnalisées et l'ouverture des possibilités signifiantes? Il s'agit de montrer comment le sens de la pratique réflexive, pris en charge par les discours de professionnalisation, a été réduit à ses dimensions conscientes et objectivables, et a été amené à subordonner la réflexivité des sujets à des exigences impersonnelles du système éducatif.

*

Le praticien réflexif publié en 1994 par Donald Schön proposait une critique radicale de la conception appliquée de la pratique professionnelle au profit d'une conception artisanale qui s'appuie avant tout sur l'expérience. Cette théorie de la pratique, fondée sur des résultats de recherche, postule qu'une grande part du savoir pratique d'un professionnel est tacite. Schön observe comment le savoir pratique se construit de manière personnelle et intuitive, et

comment aucun modèle théorique d'apprentissage ne peut vraiment le prescrire. C'est que la pensée pratique est souvent plus apte à réagir de façon appropriée devant les situations problématiques rencontrées dans les situations complexes de pratique. Allant dans le même sens, Durand et Arzel affirment que « la forme de pensée que l'on pourrait appeler la pensée pratique n'est pas une modalité dégradée de la pensée logique et rationnelle, mais une forme essentielle et première de la pensée humaine. » (Durand et Arzel, 2002: 9.) C'est dire que nos gestes, modelés par les sens et les habitudes, pensent parfois mieux que notre raison. Cette réalité devient évidente si l'on pense à la conduite d'une voiture par exemple.

Schön soutient qu'il y aurait intérêt à expliciter cet élément tacite qui est souvent camouflé sous les termes d'art, d'intuition ou de sagesse, car cette terminologie contribue à en accentuer le flou et à en sous-estimer la valeur. C'est dans ce contexte qu'il introduit les notions de « réflexion en cours d'action » et « réflexion après l'action ». Mais bien qu'on puisse comprendre l'intérêt de théoriser la pratique réflexive, cela peut parfois entraîner des problèmes de traduction. Ce chapitre a bien montré comment la formalisation de la pratique réflexive en modèles de pratique peut contribuer à produire des modèles trop contraignants, à techniciser la pratique professionnelle et à inhiber le jugement professionnel. Si l'explicitation a l'intérêt d'aider la compréhension des phénomènes, elle peut parfois aussi mener à une simplification excessive.

Lorsque l'on cherche à comprendre des phénomènes complexes qui comportent une grande part d'incertitude et de complexité, comme c'est le cas de la réflexion, il peut être préférable de garder une certaine « pudeur²¹ ». La pudeur renvoie ici à une attitude qui ne cherche pas à exhiber, qui ne veut pas *tout* expliquer, par respect pour la part de mystère que les mécanismes en jeu comportent. Pour illustrer les abus d'un savoir trop assuré, Standish (2012) rappelle une critique faite par Ralph Waldo Emerson à propos de la phrénologie²². Pour Emerson, les

²¹ Pour approfondir la question de la pudeur, se référer à une conférence prononcée par Paul Standish à Oxford, le 1^{er} avril 2012, intitulée « Impudent Practices ».

²² Selon wikipedia, il s'agit d'une théorie du début du 19e siècle selon laquelle les bosses sur le crâne permettent de connaître le caractère d'une personne. (<http://fr.wikipedia.org/wiki/Phrénologie>).

phrénologues sont des « kidnappers théoriques », c'est-à-dire qu'ils volent la possibilité d'une pensée responsable sous couvert de théorisations fallacieuses, ils forcent l'intelligence à se conformer à des modèles scientifiques et des protocoles qui font violence à l'imagination et la sensibilité humaines. Bien sûr, on ne peut comparer les modèles de pratique réflexive à la phrénologie, mais il vaut la peine de réfléchir aux dangers d'un excès de savoir et de maîtrise dans certaines situations.

Dans les modèles de pratique réflexive présentés dans les revues professionnelles ou dans les cours de formation des maîtres, l'explicitation excessive et « impudique » est courante. Avec l'institutionnalisation de la pratique réflexive, on observe une volonté de fixer des traductions particulières et conséquemment, de restreindre ses possibilités signifiantes, sa générativité, sa fertilité. Ainsi, comme le défend Furlong (2000), l'approche de Schön, bien qu'elle aspire à se définir en termes d'art et d'intuition, demeure, dans ses formes institutionnalisées, ancrée dans un schéma de savoir expert qui suppose que l'explicitation des connaissances est toujours possible et doit générer des bases de connaissances professionnelles²³.

Par ailleurs, il importe de souligner que les tentatives de fixer le sens de la pratique réflexive sont nécessairement vouées à l'échec, c'est-à-dire qu'il est, comme je l'ai défendu au chapitre trois, impossible d'arrêter le mouvement générateur des signes : ils sont toujours ouverts à l'appropriation, et sont toujours différés. En cherchant à en fixer le sens, les programmes de formation des maîtres et les revues professionnelles font donc surtout autre chose : ils créent un symbole, une sorte de mythe de la pratique réflexive au nom duquel est généré un ensemble d'idées de la « bonne pratique ». Le symbole de la pratique réflexive acquiert une réalité autonome, il est célébré et sublimé, et devient finalement plus important que la pratique elle-même. Une certaine conception du portfolio comme marque ou preuve de la pratique réflexive me semble procéder de ce type de traduction.

²³ Furlong (2000) souligne qu'à la différence de la science appliquée traditionnelle, ce savoir expert est construit à partir d'un examen rigoureux des pratiques réelles et situées (et non souhaitées), et qu'il est donc personnel. Néanmoins, il récuse la forme institutionnelle que la pratique réflexive a prise avec le temps, c'est-à-dire ses traductions en pratiques instituées et normatives mimiquant le savoir expert

Si l'on accepte que tout savoir professionnel possède une dimension tacite qui ne peut être entièrement maîtrisée, qu'il se développe intuitivement dans un mouvement inhérent à la pratique, alors on s'accordera pour dire que la pratique réflexive est relativement incompatible avec l'application de bases de connaissances objectives universelles. Je suis, par conséquent, tentée de proposer un autre sens que peut prendre la notion de réflexion. Par exemple, une pratique qui se réfléchit (au sens de la lumière qui se réfléchit), est une pratique qui change de direction au contact d'une résistance. Ici, la réflexion n'est pas, comme on la conçoit habituellement, une action volontaire et entièrement rationnelle, mais une action qui suit le mouvement naturel de la lumière lorsqu'elle rencontre un corps extérieur. Cette dimension non normative de la pratique ne devrait pas être sous-estimée. La ruse du praticien fait partie de cette intelligence pratique qui se développe dans la nécessité du moment présent qui, sans être entièrement prise en charge par la raison, sans être entièrement calculée ou maîtrisée, demeure source effective de savoir (Lantheaume, 2007). Les traductions professionnelles de la pratique réflexive contribuent cependant trop souvent à écarter cette dimension du savoir en exigeant que ce dernier soit porté à la conscience comme s'il n'avait de valeur que dans l'ordre rationnel. Ainsi, l'analyse des traductions permet-elle de montrer comment l'ordre du discours professionnel a historiquement participé à écarter la dimension intuitive de la pratique réflexive.

Sur la frontière entre la pratique prescrite et l'expérience pratique se trouve un espace de traduction, une ouverture à investir. Cet espace où se joue le sens de la pratique réflexive révèle un dilemme entre, d'une part, le respect de la rigueur d'un savoir objectivé par la rationalité technique, et d'autre part, la pertinence d'un savoir tacite acquis par l'expérience. Mais ces deux formes de savoir ne sont pas mutuellement exclusives. Comme l'indiquent Higgins et Burbules (2011) dans une conférence sur l'enseignant comme traducteur, cet espace en tension peut également ouvrir la voie à autre chose, comme une troisième voie productive. Cette troisième voie viserait une sortie hors de la fausse dualité entre savoir technique et savoir pratique pour faire valoir la primauté du moment présent, lequel appelle non pas des savoirs préétablis par la science ou l'expérience routinisée, mais une ingéniosité de l'instant, une intelligence rusée qui, comme le notent Vernant et Détienne, « en procédant

obliquement [...] va droit au but par le chemin le plus court, c'est-à-dire le détour. » (Dans Lantheaume, 2007 : 70-71).

En plus de mettre en lumière l'indécidabilité à propos de la signification définitive de la pratique réflexive, les analyses des traductions effectuées dans ce chapitre ont également permis de montrer les effets de limitation et de totalisation qui restreignent les possibilités de pensée et d'action des enseignants. On veut « faire réfléchir », mais dans les limites imposées par les dispositifs établis par le discours professionnel sur la pensée réflexive. La réflexivité individuelle est conçue comme devant se mettre au service du système et non comme appartenant en propre au sujet. Mais la capacité réflexive de *remettre en question*, si elle n'appartient plus au sujet qui la pense, devient un instrument désincarné qui, de surcroît, prévient la possibilité de résister à la colonisation de ce système. En ce sens, il est important de préserver une ouverture de la pensée, car les routines et les prescriptions de la science peuvent entraîner une forme d'asservissement contraire au principe même de la réflexivité et contribuer nonchalamment à la préservation du statu quo, à prévenir toute possibilité de critique ou de résistance.

Enfin, le praticien devient aussi, en vertu de cette capacité réflexive, le sujet de son échec ou de sa réussite en tant qu'éducateur. Le praticien réflexif, qui revient continuellement sur sa pratique pour l'améliorer, devient le responsable de la réussite de chaque élève, et finalement du système au complet. Cette énorme responsabilité cause les souffrances et les surcharges maintes fois décriées par les praticiens. Mais est-il légitime d'imposer une telle responsabilité sur le sujet individuel? L'enseignant, en tant qu'individu, est-il réellement responsable, en vertu de sa réflexivité, de l'efficacité du système? Il semble que la responsabilité de l'éducation de la société ne devrait pas être une responsabilité individuelle de l'enseignant, mais bien une responsabilité sociale et politique. C'est en tant que sujet social que l'enseignant éduque une société. Comment se fait-il que le sujet politique vive alors comme une crise existentielle les difficultés de son travail? Ceci n'est pas pour dire que l'enseignant n'est pas responsable de ses actes (je développe cette dimension éthique plus sérieusement dans le prochain chapitre portant sur l'éthique de la traduction), mais que la responsabilité sociale qu'on cherche à lui imposer n'est peut-être pas adéquate. L'enseignant est responsable de ses

actes, de ce qu'il fait advenir en éduquant, mais il y a des limites à la responsabilité que l'on peut attendre de lui lorsqu'il est question de la réussite des élèves à des tests de performance. La pensée réflexive, lorsqu'elle est prise en charge par le dispositif discursif de la professionnalisation, opère au profit du système, mais au détriment du sujet. On fait appel à la capacité de réflexion et à l'esprit critique de l'enseignant non pas pour sa propre émancipation ou celle de l'élève, mais pour la croissance de l'efficacité du système. Et c'est à cause de ce déplacement pervers que la responsabilité de l'enseignant, qui devrait être source de motivation, est souvent vécue comme un insoutenable fardeau.

La notion de compétence.

La notion de compétence pose d'emblée des difficultés de définition. À la manière de la notion de pratique réflexive, elle révèle une remarquable plasticité : elle peut signifier plusieurs choses en même temps. Comme l'affirme Angélique Del Rey (2010), c'est sans doute grâce à, ou en dépit de cette plasticité qu'elle s'est répandue dans des pratiques diverses. On parle par exemple de *compétences clés* pour réussir dans la vie moderne dans les discours d'organismes comme l'OCDE, ou de *bilans de compétences* dans le discours entrepreneurial. Le terme, un artéfact du monde du travail, a même colonisé notre vocabulaire quotidien, ajoute Del Rey, dans la mesure où on parle d'un plombier ou d'un médecin compétent, on parlera même d'une personne compétente en lecture ou en dessin. Le terme de compétence possède aussi un sens juridique. Comme l'indique Arthur Marsolais (1999), « de ma compétence » signifie dans l'univers juridique « de mon ressort ». Le terme renvoie à une autorité publique à laquelle on reconnaît à un individu le pouvoir d'accomplir des actes particuliers, comme le pouvoir d'un juge à rendre un verdict ou le pouvoir d'un notaire à officialiser des documents. Enfin, dans le champ scientifique, elle a été introduite par Noam Chomsky dans le cadre de ses travaux sur la linguistique générative. Selon Chomsky, la compétence renvoie à ce que le sujet a le potentiel de réaliser contrairement à la performance, qui renvoie à ce que le sujet peut effectivement faire, un comportement observable, et qui n'est que le reflet imparfait de sa compétence. La compétence est donc un potentiel qui n'est pas nécessairement actualisé.

Or, en pénétrant le champ de l'éducation, la notion a pris un sens relativement différent dans la mesure où la compétence est comprise non seulement comme un potentiel, mais comme quelque chose qui peut devenir effectif, qui peut s'acquérir par apprentissage planifié, et est mesurable. En effet, la notion apparaît dans le champ de l'éducation dans les années 1970-80, d'abord dans le champ de l'enseignement professionnel (Hénaire, 1999). Les « référentiels » et les « bilans de compétences » servaient à évaluer si l'étudiant maîtrisait les savoirs nécessaires pour exercer le métier pour lequel on le formait. Ce type de formation répondait à une demande d'adapter les programmes de formation professionnelle aux exigences du marché.

Puis, dans les années 1990, la notion s'est tranquillement étendue à la formation générale : l'enseignement obligatoire n'avait plus seulement pour objet de faire apprendre des connaissances, mais aussi des compétences (ibid: 14). L'approche par compétence a été officiellement adoptée par le système d'éducation québécois dans la réforme des programmes d'enseignement de 2001²⁴. Comme indiqué dans le programme, une compétence se définit comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. » (MELS, 2006 : 4) Ce savoir-agir renvoie principalement à la nécessité de développer des habiletés, des capacités flexibles qui seront utiles pour l'action et la pensée dans des situations ultérieures complexes. De plus, le programme stipule que « ce savoir agir suppose, dans la poursuite d'un objectif clairement identifié, une appropriation et une utilisation intentionnelles de contenus notionnels et d'habiletés tant intellectuelles que sociales » (ibid : 5). Il s'agit en somme de former des personnes aptes à s'ajuster aux transformations rapides du monde contemporain tant d'un point de vue social que professionnel²⁵.

Par ailleurs, la notion de compétence a également pénétré l'univers éducatif par le biais de la réforme de la formation des maîtres en 2001, *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. La réforme définissait les compétences professionnelles que

²⁴ Le programme retient neuf compétences transversales regroupées en quatre catégories:
- les compétences d'ordre intellectuel: exploiter l'information; résoudre des problèmes; exercer son jugement critique; mettre en œuvre sa pensée créatrice;
- les compétences d'ordre méthodologique : se donner des méthodes de travail efficaces; exploiter les technologies de l'information et de la communication;
- les compétences d'ordre personnel et social : structurer son identité; coopérer;
- la compétence de l'ordre de la communication: communiquer de façon appropriée. (MELS, 2006)

²⁵ À titre d'exemple, la première compétence du nouveau programme scolaire est « savoir exploiter l'information ». Celle-ci se subdivise en trois sous-composantes, c'est-à-dire que les élèves doivent apprendre à : s'approprier l'information, reconnaître diverses sources d'information et tirer profit de l'information. Chacune de ces sous-composantes possède ses critères clairement définis d'appropriation. Par exemple, « s'approprier l'information » s'évalue selon la présence des dimensions suivantes: sélectionner les sources pertinentes, recouper les éléments d'information provenant de diverses sources, dégager des liens entre ses acquis et ses découvertes, discerner l'essentiel de l'accessoire. La compétence est comprise comme une actualisation progressive et son acquisition est planifiée selon un programme prédéterminé en fonction de l'âge scolaire de l'élève. Rien n'est laissé au hasard, l'acquisition de la compétence suit un plan bien organisé.

les enseignants devaient acquérir : ces compétences sont au nombre de douze et elles montrent clairement en quoi consistent les valeurs, normes et pratiques nouvellement reconnues pour la profession²⁶. Bref, on voit ainsi à quel point la notion est omniprésente dans le champ de l'éducation au Québec.

Je m'intéresse à la notion de compétence, de la même manière que je m'intéresse à la notion de pratique réflexive, comme une fenêtre sur le langage professionnel de l'enseignement. Je ne m'intéresse pas à l'efficacité pratique de ces concepts, c'est-à-dire à savoir si la transition vers le langage des compétences marque une « amélioration » des pratiques et de la réussite éducative des élèves. Je ne souhaite pas non plus dénoncer leur facticité, leur caractère construit ou mythologique: tous les concepts sont inévitablement construits. Je m'intéresse à leur fonctionnement et leurs effets comme réalités discursives dominantes, institutionnalisées et légitimes, qui structurent le réel, et qui, en se traduisant, participent à la définition et au développement du modèle professionnel actuel de l'enseignement. Je m'intéresse aussi, à travers l'analyse de ces traductions, à identifier leurs portées et limites, ce qu'elles permettent ou forclotent.

Dans *Vie pédagogique*, la première référence explicite à la notion de compétence se trouve dans un article de 1982 intitulé *L'école doit donner à chacun une compétence*, et qui présente une entrevue effectuée avec le philosophe Olivier Reboul. Par la suite, la notion revient à plusieurs reprises. J'ai choisi deux exemples représentatifs : un dossier sur la notion de compétence en 1999 intitulé *Faire acquérir des compétences à l'école*, puis un article rédigé par Josée de Repentigny en 2005 intitulé *Quel rôle auront les connaissances dans une approche centrée sur les compétences?*

²⁶ Ces compétences comptent, par exemple, de *savoir concevoir des situations d'enseignement-apprentissage en fonction des élèves et des compétences à développer*, ou *savoir coopérer avec l'équipe école, les parents, différents partenaires sociaux les élèves pour remplir les objectifs du programme* (MELS, 2001 : 59). Elles sont subdivisées en plusieurs composantes comme le fait de savoir appuyer ses séquences d'enseignement sur la recherche didactique et pédagogique, ou de savoir planifier ces séquences en fonction de la logique des contenus et du développement des apprentissages.

1. L'école doit donner à chacun une compétence. Entretien avec Olivier Reboul. Pierre Angenot et Luce Brossard, 1982.

Vie pédagogique utilise souvent les entretiens avec un expert comme moyen de transmettre de nouvelles idées à ses lecteurs. L'expert est habituellement un chercheur universitaire dont la spécialité ou le champ de recherche pourrait intéresser les enseignants. Olivier Reboul, décédé en 1992, était un philosophe de l'éducation, professeur à l'Université de Strasbourg et auteur de nombreux ouvrages qui ont marqué l'éducation, notamment *La philosophie de l'éducation*, publié dans la collection « Que sais-je? ».

L'entretien est une stratégie de transfert: pour transmettre efficacement le propos, on s'appuie sur l'autorité du savant et on l'adapte au public cible en utilisant un langage accessible. En décrivant les mérites du philosophe dès le premier paragraphe, on tente de susciter l'intérêt du lecteur et surtout sa confiance. Mais qui sait quel effet cette stratégie aura sur le lecteur? Sa réaction peut autant être « ah, un philosophe, intéressant! » qu'« ah non, ces philosophes, des pelleteurs de nuages! ». Le sens que prendra le texte dépendra de ses conditions de réception.

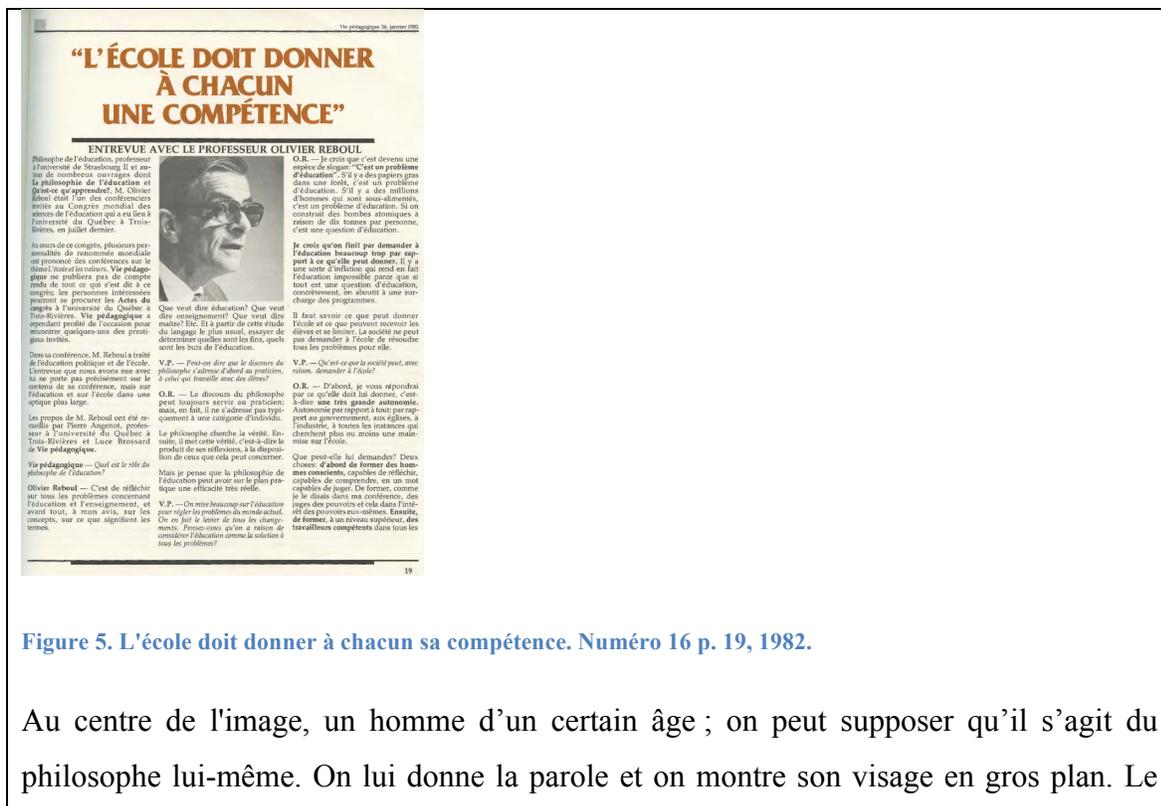


Figure 5. L'école doit donner à chacun sa compétence. Numéro 16 p. 19, 1982.

Au centre de l'image, un homme d'un certain âge ; on peut supposer qu'il s'agit du philosophe lui-même. On lui donne la parole et on montre son visage en gros plan. Le

regard est attiré sur ses lunettes. Il porte veston, chemise, cravate: il est sérieux. Puis, le titre, un exergue de l'entrevue, met sa parole au premier plan : « l'école doit donner à chacun une compétence. » Ce titre fonctionne comme une métonymie, c'est-à-dire que la phrase extraite du texte fonctionne comme une fenêtre sur l'article complet. Ce type de procédé est fréquent dans le monde médiatique, car il permet d'accentuer ce que l'on souhaite que le lecteur retienne. On dit au lecteur ce qui est important d'avance, on choisit pour lui où il devrait diriger son attention, ce qui participe à orienter le sens de sa propre interprétation.

On est en 1982. *Vie pédagogique* en est encore à ses débuts. L'écriture est simple, claire, directe. Le graphisme et la disposition des paragraphes sont aérés par rapport à ceux des années ultérieures : seulement trois colonnes (non pas quatre) de texte et la police est plus épaisse. En fait, c'est tout le graphisme des premières années de *Vie pédagogique* qui transpire la légèreté et la simplicité:



Figure 6. Images typiques de la revue au début des années 1980.

À gauche, un livre-élève pleure sa grammaire, à droite une jeune fille se cache derrière un gros livre. Les images nous disent parfois plus que le texte. Elles peuvent nous informer sur l'intention implicite du texte. Ici, les images sont simples et amusantes, comme dans les livres pour enfants. En fait, on dirait qu'elles ont été transposées directement à partir de cet univers-là. Que suggère ce style? Que produit-il comme effet sur le lecteur? D'abord, le style ludique suggère que l'école et l'apprentissage peuvent

être amusants, même s'ils sont aussi intimidants. Les enseignants aussi peuvent apprendre, c'est-à-dire en lisant *Vie pédagogique*, mais en s'amusant, et avec légèreté. Il ne faudrait surtout pas que le développement professionnel rime avec lourdeur! Mais lorsque l'écriture enfantine survient dans un contexte où l'on s'adresse en réalité à des adultes, elle paraît un peu déplacée. Ce type de graphisme est celui que l'on présenterait normalement à des enfants parce qu'il est simple, direct, et aborde des thèmes d'éveil à la connaissance. Les dessins insistent invariablement sur l'importance d'être curieux et d'apprendre: ils représentent un livre de grammaire, une école, un questionnement, une lectrice en apprentissage. Encore ici, les images laissent transparaître une forme d'infantilisation du personnel enseignant qui encourage une culture puérile.

Vie pédagogique a demandé au professeur Reboul quelles étaient, selon lui, les finalités de l'éducation, c'est-à-dire ce que la société pouvait légitimement attendre de l'école. Reboul a répondu que l'école avait selon lui principalement deux objectifs :

former des hommes conscients, capables de réfléchir, capables de comprendre, en un mot, capables de juger [...] Et ensuite, de former, à un niveau supérieur, des travailleurs compétents dans tous les domaines, sans toutefois que ce soit une formation trop spécialisée, car on ne sait jamais précisément de quel type de travailleur on aura besoin [...] former des gens compétents pour juger et pour travailler (Reboul, 1982: 20).

Il y a dans cette manière de décrire la notion de compétence une approche progressiste visant l'émancipation de l'enfant. L'expression tirée du titre « donner à chacun sa compétence » signifie donner aux élèves une chance de se développer globalement avant de s'engager dans une orientation trop spécialisée. Reboul critique les polyvalentes de l'époque qui offraient des formations professionnelles dès le secondaire, rendant optionnels plusieurs cours importants pour devenir « un homme à part entière ». C'est dans cette optique progressiste, à la fois humaniste (car elle souhaite développer l'homme « complet ») et égalitariste (car elle veut donner la chance de se développer « complètement » à tous) que Reboul fait intervenir la notion de compétence. Le philosophe s'appuie sur la définition de Chomsky et affirme:

apprendre une langue, ça n'est pas apprendre un certain nombre de phrases, c'est pouvoir former un nombre indéfini de phrases ou de les comprendre, c'est développer une capacité avec tout ce que cela comporte d'imprévisible. (ibid: 20.)

Selon Reboul, on peut étendre la conception de la compétence comme apprentissage d'une capacité de base à tous les domaines d'enseignement. La compétence mathématique consiste à avoir la capacité de résoudre et de construire de nouveaux problèmes mathématiques, la compétence philosophique est *une aptitude* à résoudre et poser des problèmes philosophiques. Au fond, dit Reboul,

c'est le fameux slogan apprendre à apprendre que je revendique. Apprendre à apprendre, c'est donner aux gens des instruments. C'est leur donner à la fois l'envie et les instruments qui leur permettront d'apprendre. (ibid : 21.)

En 1982, la notion de compétence ne fait pas encore partie des programmes officiels de formation. En ce sens, le discours de Reboul n'est pas « entaché » des discours contemporains sur l'approche par compétence. Aujourd'hui, la compétence est conçue avant tout comme achèvement, c'est-à-dire que les compétences sont prédéfinies (apprendre à réfléchir de manière critique; apprendre à communiquer clairement ses idées, apprendre à collaborer avec les autres) et appellent à être actualisées. En revanche, Reboul insiste sur la capacité comme posture humaine nécessairement inachevée et sur une attitude à adopter, une attitude d'ouverture à l'égard des nombreuses capacités que les élèves peuvent et doivent développer, et reconnaît qu'il y a dans le développement de ces capacités de l'imprévisible. Il s'écarte ainsi du schéma actuel moyens/fins selon lequel le programme d'enseignement viserait avant tout à mettre en œuvre les moyens efficaces pour faire advenir chez les élèves un certain nombre de compétences prédéfinies par le programme.

Cependant, il importe de remarquer que Reboul ne sort pas entièrement de ce schéma. Son ancrage utilitariste est plus subtil que celui des programmes actuels, mais il demeure bien présent. Et cette présence subtile permet de commencer à mettre en lumière la duplicité du langage des compétences. En effet, avec le slogan « apprendre à apprendre », Reboul avance l'idée de la possibilité de détacher une compétence de son contenu, de réduire le savoir à une forme de capacité sans substance qui permettrait à l'individu d'accéder, au moyen de compétences procédurales, aux connaissances dont il aura potentiellement besoin. Selon ce

modèle, ce dont l'élève a réellement besoin, c'est la capacité de naviguer à travers la multiplicité des connaissances, et mobiliser celles qui sont opportunes au bon moment. Reboul affirme que dans le monde actuel, où les connaissances se multiplient à une vitesse fulgurante, l'élève a moins besoin de connaissances encyclopédiques que de « repères », c'est-à-dire « d'informations qui permettent de s'informer. » Par exemple, soutient-il, si on veut s'informer en hygiène alimentaire, il faut un certain vocabulaire, les repères, savoir ce que sont les lipides et les protides. Or ce raisonnement paraît contradictoire. Apprendre le vocabulaire des lipides et des protides pour avoir des repères en biologie, ce n'est pas ce que nous entendons communément par « apprendre à apprendre ». Apprendre ce vocabulaire ne revient-il pas au contraire à apprendre les connaissances de base, le langage de la discipline, et non une capacité procédurale? On voit ainsi se profiler une discontinuité entre ce que nous entendons aujourd'hui par compétence (une capacité procédurale) et la compétence (connaissances de base, fondements) dont parle Reboul. Encore là, le caractère imprévisible des secondes s'oppose au caractère prédéfini des premières. Mais dans le même texte, voire dans le même paragraphe, ces deux discours se chevauchent. Cette lecture de l'entrevue avec Reboul permet d'observer l'indécidabilité du sens de la notion de compétence en train de se jouer: signifie-t-elle fondement ou capacité générique?

Comment se fait-il que la compétence puisse signifier à la fois une chose et pratiquement son contraire? Certains diront que ces deux acceptions ne sont pas contraires. Les connaissances de base étant nécessaires à la formation des capacités procédurales plus génériques, elles sont en fait, comme le soutiennent plusieurs défenseurs des programmes par compétence, en continuité avec elles. Ainsi, la contradiction serait levée, l'ambiguïté éliminée. Cependant, est-ce vraiment le cas?

Cette indécidabilité inhérente est cause de débats virulents sur la valeur de la réforme actuelle de l'éducation au Québec. L'enjeu est grand, car les différentes acceptions ouvrent la voie à des traductions très différentes de l'approche par compétence. Par exemple, si l'objectif premier de l'enseignant est d'enseigner une capacité générique comme la pensée critique, les connaissances de base seront perçues comme instrumentales par rapport à l'objectif de base. En revanche, si les connaissances de base du langage biologique sont le premier objectif

éducatif de l'enseignant, c'est véritablement l'objet d'étude qui sera au centre de l'apprentissage. L'acquisition de la pensée critique sera une compétence qui pourra se développer au fil de l'apprentissage de plus en plus approfondi de l'objet d'étude. L'exploration de l'objet fera naître par elle-même des contradictions ou des tensions qui exigeront une appréhension critique de l'objet. En réalité, la critique peut-elle naître autrement que de cet engagement profond avec l'objet d'étude? Comment apprendre sans cet engagement, sans l'intensité qui naît du fait de s'être sérieusement frotté à un objet de connaissance spécifique?

Ce qu'il importe de garder à l'esprit pour l'instant est que l'institutionnalisation progressive de la catégorie des compétences (pour remplacer ou parachever la catégorie des connaissances) entraîne inévitablement une série de traductions. Le texte de Reboul montre bien comment le sens de cette catégorie est un enjeu important et comment il est naturellement ouvert à la traduction. Toutefois, avec l'institutionnalisation de la notion de compétence lors de la réforme des programmes de formation, on a tenté d'en fixer le sens. Or, les signes, même lorsqu'on cherche à les fixer, se traduisent indéfiniment, ce qui donne lieu à des résultats parfois surprenants. Pour observer plus finement comment ces traductions se sont opérées, je propose une analyse du dossier publié dans *Vie pédagogique* sur les compétences en 1999.

2. Dossier : Faire acquérir des compétences. 1999.

Dans tous les numéros de *Vie pédagogique* se trouve un dossier portant sur un thème choisi par le comité rédactionnel en fonction de sa pertinence pour le réseau scolaire (Boucher, 2003). Les articles qui composent les dossiers sont habituellement commandés à des auteurs ciblés. Certains sont théoriques, ils questionnent la nature et la portée de concepts, approches, ou pratiques pédagogiques, et ils documentent leur histoire ou l'état de la recherche. D'autres concernent la pratique ou l'expérience professionnelle, c'est-à-dire le vécu des acteurs scolaires par rapport au thème abordé. Les dossiers sont rapidement devenus centraux dans la structure de chaque numéro, tant quantitativement (en nombre de pages) que structurellement (les numéros sont construits autour de chaque dossier thématique). Ils présentent ainsi des traductions collectives du savoir professionnel sur un thème particulier.

Le dossier sur l'approche par compétence est paru en 1999, une année où le Québec devait bientôt entreprendre la mise en œuvre des nouveaux programmes d'enseignement de l'école primaire et secondaire, des programmes désormais axés sur les compétences et non sur les connaissances. Dans l'introduction, Luce Brossard (1999a) affirme que même si le nouveau curriculum n'a pas besoin d'être implanté immédiatement, le changement de perspective, lui, mérite qu'on s'y arrête déjà, car il comporte des conséquences importantes pour la pratique pédagogique. Brossard souligne qu'il ne s'agit pas seulement d'un changement de vocabulaire, mais d'un changement d'envergure qui met l'accent sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement, sur la mobilisation des connaissances en situation complexe plutôt que sur leur accumulation. Le but du dossier est de permettre aux enseignants de se familiariser avec le concept et ses implications pour l'organisation des situations d'apprentissage, les modes d'évaluation, etc.²⁷.

Ainsi, ce dossier peut se lire comme un exercice de médiation (diffusion, explicitation, exemplification, justification) du nouveau programme et des savoirs qu'il mobilise vers les milieux de pratique. Sa présentation renvoie à ce que Landry et ses collègues (2009) nomment une « adaptation thématique » dans le document officiel visant à faciliter le transfert des connaissances en éducation. Le fait de rassembler plusieurs articles portant sur le même thème favorise la compréhension d'un concept à partir de dimensions multiples et facilite son transfert vers les milieux de pratique. Cependant, en mobilisant la communauté des enseignants autour des compétences, c'est aussi une représentation particulière du professionnel qu'on fait valoir, voire imposer. J'utilise le terme « imposer », car le système discursif que régit la notion de compétence est un système fort qui régit plusieurs situations en leur imposant un ordre de significations (Barthes, 1984 : 137).

²⁷ Le dossier est composé de sept articles. Deux articles traitent de l'origine du souci pour la notion de compétence, ses points d'ancrage et les défis qu'elle représente. Une entrevue avec Philippe Perrenoud questionne la manière de définir les compétences, le rapport de cette approche à la culture, et les changements de pratique qu'elle implique. Luce Brossard présente ensuite plusieurs portraits d'enseignants qui réfléchissent sur leurs expériences professionnelles ainsi que des exemples concrets de pratiques. Un autre article présente des scénarios d'apprentissage axés sur la construction des compétences et enfin, les deux derniers offrent des pistes de réflexion pour aider les équipes écoles à réfléchir aux enjeux de cette réforme et à « emboîter le pas ».

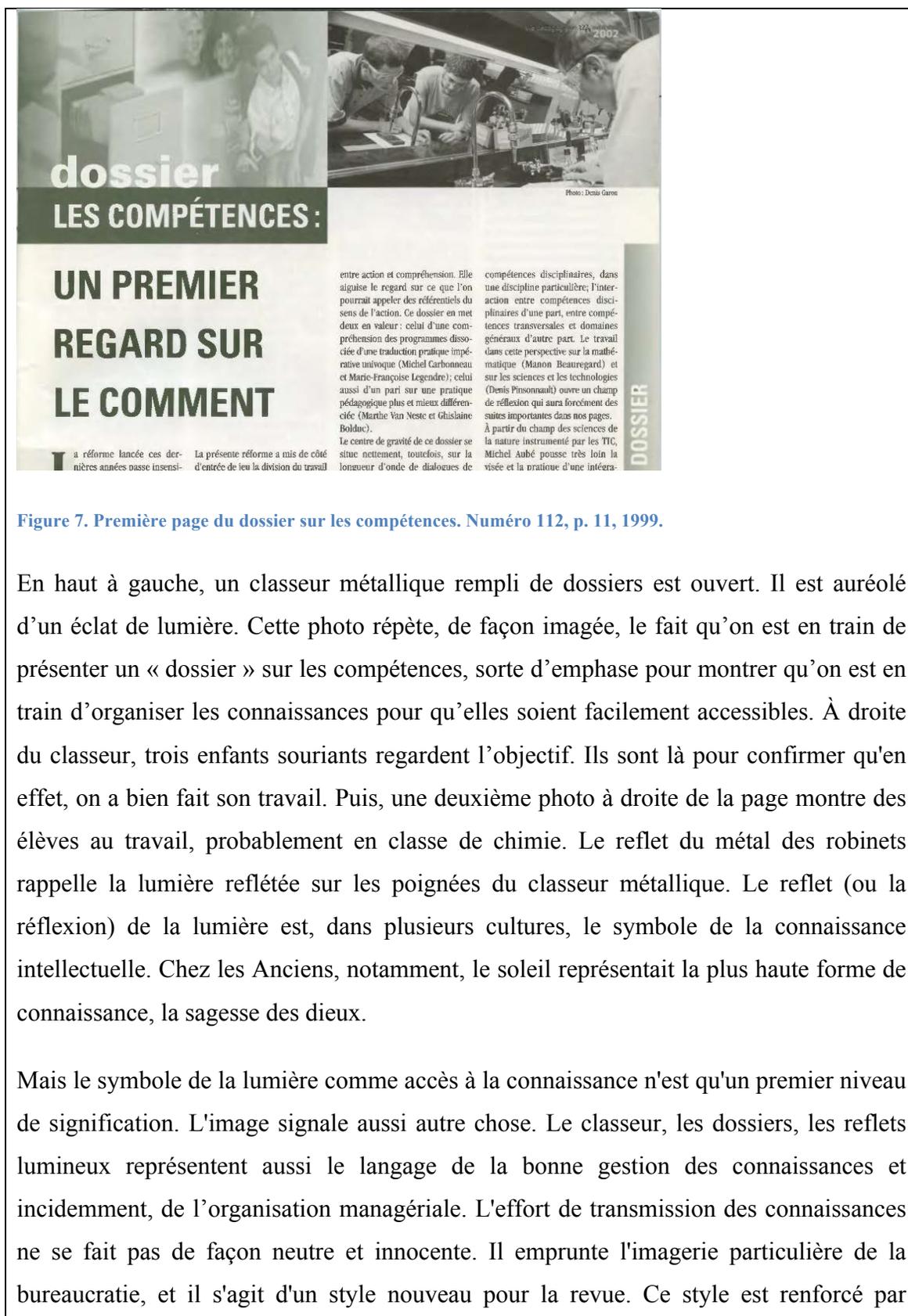


Figure 7. Première page du dossier sur les compétences. Numéro 112, p. 11, 1999.

En haut à gauche, un classeur métallique rempli de dossiers est ouvert. Il est auréolé d'un éclat de lumière. Cette photo répète, de façon imagée, le fait qu'on est en train de présenter un « dossier » sur les compétences, sorte d'emphase pour montrer qu'on est en train d'organiser les connaissances pour qu'elles soient facilement accessibles. À droite du classeur, trois enfants souriants regardent l'objectif. Ils sont là pour confirmer qu'en effet, on a bien fait son travail. Puis, une deuxième photo à droite de la page montre des élèves au travail, probablement en classe de chimie. Le reflet du métal des robinets rappelle la lumière reflétée sur les poignées du classeur métallique. Le reflet (ou la réflexion) de la lumière est, dans plusieurs cultures, le symbole de la connaissance intellectuelle. Chez les Anciens, notamment, le soleil représentait la plus haute forme de connaissance, la sagesse des dieux.

Mais le symbole de la lumière comme accès à la connaissance n'est qu'un premier niveau de signification. L'image signale aussi autre chose. Le classeur, les dossiers, les reflets lumineux représentent aussi le langage de la bonne gestion des connaissances et incidemment, de l'organisation managériale. L'effort de transmission des connaissances ne se fait pas de façon neutre et innocente. Il emprunte l'imagerie particulière de la bureaucratie, et il s'agit d'un style nouveau pour la revue. Ce style est renforcé par

l'utilisation de la photographie en couleurs, du papier givré et surtout par la présence croissante de la publicité au fil des pages de la revue à partir de la fin des années 1990 :



Figure 8. Exemples de publicités tirés de numéros de la fin des années 1990 et des années 2000.

La revue promeut des produits numériques, elle s'associe aux universités, elle propose de nouvelles techniques pédagogiques. Et du même coup, c'est toute l'image de la profession enseignante qui est refaçonée. C'est comme si l'on cherchait à donner l'image d'une profession moderne, technologiquement avancée, bien gérée, efficace et rentable! Ce langage managérial vient produire un effet particulier sur le lecteur qui est appelé à se soumettre à cette gestion efficace et à participer lui aussi à l'efficacité du système. Ce nouveau style ne vient pas remplacer les précédents, il vient se greffer à eux. Le style ludique, le style sérieux et scientifique demeurent sous diverses formes, mais en plus vient s'ajouter ce style nouveau emprunté au langage de plus en plus omniprésent des gestionnaires.

Pour analyser la manière dont s'est traduit le discours sur les compétences en éducation, je ferai référence à cinq des articles du dossier. Dans *Compétence, compétences : À bas l'incompétence!*, Arthur Marsolais (1999) soutient que le succès de l'approche par compétence dans le monde de l'éducation n'est pas attribuable aux mêmes raisons que ses succès dans le monde industriel. Il affirme que l'idée de compétence en éducation « ne provient pas de ces

analogies technocratiques, mais essentiellement des praticiens de l'éducation "tannés"²⁸ de voir des connaissances censément acquises s'évaporer le moment venu de s'en servir. » (ibid.)

Allant dans le même sens, Jean Hénare (1999) distingue trois arguments, liés les uns aux autres, qui justifient le passage vers une approche par compétence. D'abord, il appuie l'argument de l'importance de la mobilisation des connaissances: le curriculum précédent se concentrait exclusivement sur des connaissances d'ordre cognitif et négligeait les dimensions du savoir-faire. Ensuite, il présente l'argument cognitiviste : les anciens programmes d'étude avaient été grandement critiqués, car on trouvait qu'ils comportaient des objectifs éclatés, et on les jugeait inaptes à engendrer des apprentissages durables. L'approche par compétence réduisait cet éclatement en restreignant les quelque 6000 objectifs à un nombre limité de compétences qui intègrent synthétiquement la diversité des connaissances à apprendre. Enfin, Hénare ajoute l'argument de l'utilité sociale selon lequel les apprentissages des élèves devraient leur être utiles dans la vie réelle. L'élève devrait donc apprendre à l'école à mettre ses savoirs en pratique et à réfléchir sur la valeur de ces savoirs. On peut comprendre l'engouement pour la nouvelle approche : comment en effet pourrait-on s'opposer à la volonté de rendre les savoirs qui sont enseignés plus faciles à intégrer, plus cohérents et plus pertinents pour la vraie vie ?

Mais ce discours ne dit pas tout sur le changement en cours. Il ne présente que ce qu'on souhaite faire, le plan, le programme rationnel envisagé. Une analyse qui déconstruit ce discours réfléchit à ce qu'il ne dit pas explicitement, mais ce dont on peut trouver la trace dans l'interstice du discours. Ici, ce qui est absent du discours est le caractère fondamentalement imprévisible de tout processus d'apprentissage. En effet, dans le discours professionnel qu'on cherche à imposer actuellement, la compétence est toujours définie selon des objectifs et des résultats d'apprentissage à atteindre. Ce n'est que dans l'atteinte des résultats attendus que l'acquisition d'une compétence sera reconnue comme une réussite. Si elle est acquise autrement, à un autre moment, par hasard, cela ne comptera pas, car l'évaluation n'aura pas prévu d'espace pour cet avènement imprévu. Comme c'était le cas avec les objectifs

²⁸ Souligné par l'auteur

d'apprentissage trop cloisonnés qui étaient critiqués dans le curriculum précédent, le programme des compétences, malgré ce qu'il cherche à pallier, demeure ancré dans un schéma instrumental de type input-output.

En privilégiant uniquement la logique planificatrice visant à « passer le programme », ce schéma instrumental prévient la possibilité d'enseigner en vue de ce que Derrida nomme « l'événement », c'est-à-dire en vue de ce qui ne peut être planifié et nous est encore inconnu. Nous ne connaissons pas le monde pour lequel nous préparons les enfants et ne pouvons pas le prévoir ni le contrôler entièrement. Pour répondre à cette imprévisibilité inhérente au développement humain, les écoles ne devraient-elles pas être un lieu où l'événementiel a la possibilité d'advenir et d'être reconnu, un lieu où l'imprévu peut émerger et se développer, un lieu où la prochaine génération a la possibilité d'exprimer ce qui était encore pour les générations précédentes impensable? En ce sens, si la logique de *programme* propre aux systèmes éducatifs contemporains est utile pour assurer une bonne planification sociale, elle peut rapidement devenir un frein aux changements humain et social.

Par ailleurs, les discours préconisant l'approche par compétence participent également à consolider l'ordre discursif de la professionnalisation de l'enseignement. Le programme précédent fournissait les étapes précises à suivre pour enseigner telle ou telle connaissance, minimisant par le fait même l'importance du jugement professionnel. Désormais, l'enseignant doit encore « passer le programme », mais on mise davantage sur son jugement pour déterminer les meilleurs moyens pédagogiques à employer pour faire apprendre chaque compétence. Le changement réside dans la responsabilisation des acteurs (enseignants, directeurs, psychopédagogues) et incidemment, dans une nouvelle forme d'imputabilité par rapport à leur efficacité. L'enseignant des compétences fait partie, plus que jamais auparavant, de l'ordre discursif de la professionnalisation. En tant que professionnel, il doit fonder sa pratique sur des normes et des principes rationnels, et il a une responsabilité sociale qui exige qu'il sache justifier ses actes de façon autonome. Encore ici, il y a peu de place pour ce qui n'entre pas dans l'ordre planifié et prédéfini. Le langage professionnel, parce qu'il repose sur la rationalité et l'efficacité de l'action, laisse peu place, par exemple, aux savoirs tacites et à la ruse, lesquels sont plus sensibles à l'avènement imprévisible d'un événement pédagogique.

Dans l'article *Des pratiques pédagogiques qui favorisent l'acquisition des compétences*, Luce Brossard (1999b) présente des pratiques d'enseignement fondées sur une approche par compétence dans différentes écoles du Québec. Au total, six projets sont présentés. Le but est de montrer des exemples de traduction de cette approche afin de fournir des sources d'inspiration pour les autres enseignants, et de participer à la structuration du discours sur les compétences, à son explicitation et à sa consolidation. Ces exemples montrent bien comment les processus de traduction sont largement déterminés par l'ordre discursif de la professionnalisation.

Ce que les six expériences relatées ont en commun est qu'elles utilisent la pédagogie par projet pour illustrer ce à quoi une approche par compétence peut ressembler « en pratique ». Chacun des enseignants interrogés expose un projet auquel il a participé. L'un a mis en œuvre un projet dans lequel les élèves devaient faire une recherche en équipe sur un animal et présenter les résultats devant la classe. Un autre enseignant propose à ses élèves un projet d'échange de dessins avec des élèves d'un autre pays. Ici, les compétences visées sont clairement exprimées : travail coopératif; expression de soi; ouverture sur le monde; utilisation des technologies de l'information; etc.

En présentant chacun leur tour la pédagogie par projet comme moyen de mettre en œuvre l'approche par compétence, une équation se forme dans l'esprit du lecteur entre les deux concepts. Il s'agit d'une forme de traduction qui utilise ce qui était déjà bien connu (la pédagogie par projet) pour expliquer ce qui est moins connu (l'approche par compétence) afin d'assurer une meilleure (mé)compréhension du concept. Ainsi, au lieu de tenter d'imaginer de nouvelles pratiques, d'explorer la signification et la richesse que la nouvelle approche pourrait permettre de penser, on se rapporte à ce qui est déjà connu, testé, sécurisé et donc sécurisant.

Par ailleurs, l'équivalence que l'on tend à faire entre la pédagogie par projet et l'approche par compétence réduit la nouvelle approche à ce qui était déjà connu et demeure donc aveugle à tout un régime de possibilités de pratiques qui auraient pu être engendrées. De plus, cette équivalence réduit ce qui devait être une approche épistémologique générale à une simple pratique pédagogique. L'approche par compétence, en étant traduite et retraduite comme une pédagogie par projet, finit par paraître comme un changement relativement limité, et non

comme un changement fondamental de conception épistémologique. Ces traductions ont la qualité d'illustrer clairement une compréhension particulière de l'approche par compétence, mais ont le défaut d'induire un glissement conceptuel où l'approche par compétence est simplement conçue comme la figure désormais emblématique du projet. Ces traductions donnent des exemples limités de la bonne pratique, et contribuent malencontreusement à bloquer l'imagination.

Enfin, dans l'équivalence opérée par *Vie pédagogique* entre l'approche par compétence et la pédagogie par projet, peut également se lire la colonisation d'une pratique bien établie chez les enseignants dans le langage dominant de la réforme: journal de bord, dossier d'apprentissage, compétences méthodologiques, interdisciplinarité, etc. La pédagogie par projet perd de son potentiel générateur et entre dans l'ordre dominant de la planification pédagogique en vue de l'acquisition des compétences au programme. En colonisant la pédagogie par projet, le langage réformateur la soumet à une série de standards prédéterminés (les compétences à développer) auxquels « le projet », qui n'est plus tant un projet (dont le développement et l'issue sont indéterminés) qu'un programme (dont l'objectif prédéterminé oriente le développement et l'issue), devra ultimement répondre pour justifier sa valeur.

Plus encore, l'arrivée de ce nouveau langage menace de coloniser les pratiques pédagogiques en général. Par exemple, lorsque l'enseignante Louise Béliveau demande à un élève qui a fait sa recherche sur la région de Charlevoix : « tu as beaucoup parlé du tourisme, du paysage, mais est-ce qu'il y a des industries dans cette région? » (Brossard, 1999). Selon la traduction de Luce Brossard, on peut détecter que l'enseignante contribue par son intervention au développement de la compétence de l'esprit critique. Mais une telle traduction dans le langage des compétences n'entraîne-t-elle pas une déformation de ce qui est réellement en train de se passer dans l'acte d'enseignement? Bien entendu, Brossard ne voulait certainement pas dire que la *seule* chose qui se passe dans cet acte pédagogique est le développement de la compétence de l'esprit critique, mais en cherchant à catégoriser cet acte dans le langage réformateur, elle contribue à en limiter le sens. L'acte d'enseignement qui a eu lieu n'était pas un moment où l'on cherchait activement, suivant un plan, à développer une compétence, mais un moment spontané d'échange entre un enseignant et son élève, un moment où l'enseignante,

faisant confiance à l'intelligence de son élève, l'incitant à s'engager activement avec l'objet d'étude, l'a mis au défi et l'a poussé à réfléchir plus loin. Il s'agit d'un moment où l'enseignante a posé une question qu'elle aurait bien pu ne pas poser, ne pas considérer, et donc d'un instant somme toute en dehors du temps planifié. La qualité pédagogique de cet instant n'est pas contenue dans une compétence enseignée, mais bien dans l'instant de l'action, dans l'attention du moment, une occasion saisie. Un danger de se perdre dans le langage des compétences est donc de passer à côté de ces instants souvent invisibles, mais qui font la qualité d'un bon enseignant.

Les réformateurs décrivent la nouvelle approche par compétence comme progressiste et centrée sur les besoins de l'enfant : elle insiste sur l'importance de laisser l'enfant grandir librement afin de développer son autonomie et sa personnalité de façon authentique. Aussi, le dossier sur les compétences, tout comme l'ensemble de la revue, transpire l'éthos progressiste, le ton est hospitalier, chaleureux. On voit d'innombrables photographies d'enfants : des élèves en train de travailler à leur bureau, en train de travailler en équipe, des enseignants en réunion, des enseignants qui expliquent patiemment à leurs élèves, etc. La revue, comme le système éducatif qu'elle représente, est centrée sur les besoins de l'enfant. Ce système bienveillant, qui se centre sur les besoins et le développement intégral de l'enfant, ne peut interpeler que l'adhésion.



Figure 9. Photos d'enfants en apprentissage. Numéro 112, p. 39 (à gauche) et p. 38 (à droite), 1999.

Ces photos qui montrent des élèves concentrés, qui sont en train d'apprendre, donnent une bonne image du travail de l'enseignant. Mais la présentation continue de ces images laisse aussi entrevoir une certaine complaisance ou du moins naïveté. Les difficultés liées au besoin de capter l'attention, d'assurer la discipline, ou même seulement de se présenter devant la classe, sont invisibles. Elles sont substituées par cette représentation relativement trompeuse d'un enseignement harmonieux du programme. Le lexique et l'iconographie de la pédagogie centrée sur l'élève peuvent devenir des slogans, des jargons, des icônes que l'on réitère, encore. On célèbre une image idéale libérée du flux de l'expérience réelle. On la professe religieusement comme une litanie au fil des pages. C'est l'image en laquelle la profession a foi.

Cette description de l'approche par compétence reflète une forme de « *romantisation* » des pédagogies centrées sur l'enfant, qui peut pécher par excès de zèle. Selon ces approches, l'élève est premier maître de son apprentissage: il est actif, flexible et collabore à construire son savoir. Mais comme le soulignent ironiquement Blake, Smeyers, Smith et Standish (1998 : 82), le développement de ces compétences a pour objectif de permettre aux élèves de « voyager léger » et d'intégrer finalement des compétences génériques, malléables, leur permettant de s'adapter à toute nouvelle situation sans s'encombrer de connaissances « inutiles ». Or, cette logique où les connaissances se trient en fonction de leur utilité pratique limite les possibilités d'apprentissage autant que d'enseignement à ce qui est employable, rentable. Les connaissances ne valent plus en elles-mêmes, mais seulement par rapport à leurs usages potentiels. Mais dans ce contexte, la colonisation dans le langage gestionnaire des compétences ne déforme-t-elle pas le projet émancipateur de ces pédagogies progressistes?

En effet, les compétences ont comme objectif de former des individus capables de s'adapter au monde contemporain, cependant cette adaptabilité, sans conteste utile aux individus pour « réussir », est aussi l'adaptabilité que requiert le système économique pour accroître son efficience. Le projet de formation se voit ainsi brouillé par un autre projet qui semble à première vue coïncider avec lui, mais qui, en réalité, subordonne les sujets à la loi économique de la rentabilité. Les valeurs progressistes d'autonomie et de liberté sont travesties, colonisées

par celles du management: les apprenants deviennent effectivement des sujets libres, mais aussi sans attaches et traditions, et donc parfaitement adaptables dans un monde en constante évolution, des sujets prêts à se mettre au service d'un système économique néolibéral en soif de sujets autonomes, flexibles, créatifs et surtout productifs.

En se soumettant au langage des compétences, langage emprunté au monde du travail, les pédagogues progressistes semblent perdre de vue leur projet initial, c'est-à-dire l'émancipation de l'être humain. Comme le soutient Standish (2000), il y a une grande différence entre le fait de *projeter* l'émancipation d'un être humain et celui de *programmer* son futur. La logique du programme, avec la dimension de planification efficace qu'elle comporte, est sans doute plus en mesure d'adresser les défis que nous rencontrons dans le monde social contemporain et l'accroissement incessant de son niveau de complexification. C'est ce qui justifie d'ailleurs la présence de programmes souvent très contraignants dans nos institutions (programmes scolaires, plans de relance économique) et dans nos vies (plans de carrière, régimes alimentaires, plans de retraite). Toutefois, ces programmes, par la force de la logique d'efficacité qui les sous-tend et par leur rigidité (il faut suivre le programme), ont tendance à instrumentaliser ce qui se trouve sur leur passage en vue de leur achèvement. Un projet émancipateur, soumis à la logique du programme, se trouve ainsi complètement contrecarré.

Dans la lignée de la théorie critique et de l'École de Francfort, on peut dire que c'est précisément l'apparente, mais fautive coïncidence entre les objectifs du système et ceux des sujets (c.-à-d. être efficace) qui induit ce qui semble être un des plus grands malaises contemporains, soit le sentiment récurrent chez les sujets de leur propre inefficacité et de leur inadéquation. L'individu qui en vient à confondre ses objectifs avec ceux du système n'a par ailleurs aucun outil pour résister à cet assaut invisible. Il est invisible car le discours public ambiant est en apparence progressiste (autonomie, authenticité, liberté). Or, ces valeurs qui semblaient offrir un bon espoir de résistance à la logique marchande, deviennent en partie complices de leurs méfaits (ibid.).

Voilà plusieurs exemples de traduction, de glissement de sens de la notion de compétence et des effets que ces traductions produisent. Dans la prochaine section, il sera question d'approfondir la traduction de la notion de compétence en analysant plus spécifiquement

comment s'est construit l'argumentaire qui assimile la notion de compétence à celle de connaissance, légitimant ainsi le « retrait » du langage des connaissances qui valorise le savoir désintéressé, au profit d'un langage où les connaissances doivent absolument être « mobilisables » pour être valables..

3. Quel rôle auront les connaissances dans une approche centrée sur les compétences? Josée de Repentigny. 2005.

Dans cet article, Josée De Repentigny, conseillère pédagogique à la commission scolaire des Hautes-Rivières, rend compte d'un entretien qu'elle a effectué avec Martin Kirouac, un enseignant d'histoire au secondaire. Martin partage avec le lectorat de *Vie pédagogique* deux situations d'apprentissage qu'il a expérimentées. C'est l'expérience de cet enseignant qui est relatée pour traduire la nouvelle approche par compétence.



Figure 10. Quel rôle auront les connaissances dans une approche basée sur les compétences. Numéro 134, p. 10-11, 2005.

La première situation d'apprentissage concerne la découverte de l'Empire romain. Au lieu d'enseigner aux élèves les facteurs ayant contribué au déclin de l'Empire romain comme il le

faisait auparavant, Martin laisse les élèves les découvrir par eux-mêmes : « le rôle des connaissances change, ce n'est plus une liste à cocher [...] Ils (les élèves) ont appris par eux-mêmes. » (2005 : 10). La deuxième situation consiste à faire une bande dessinée sur le Moyen-Âge. Martin commence par dresser un bref portrait du Moyen-Âge, puis laisse les élèves développer les liens et approfondir les thèmes qu'ils veulent aborder dans leur bande dessinée en cherchant eux-mêmes dans différentes ressources mises à leur disposition. Ce projet permet, soutient-il, de mobiliser plusieurs compétences à la fois et se centre sur les intérêts de l'élève afin de favoriser une acquisition significative des concepts.

Cet article montre que les connaissances demeurent aussi importantes qu'avant dans l'approche par compétence. Ce qui a changé est la manière d'y arriver. L'article montre que la nouvelle approche intègre et approfondit l'approche précédente (par objectifs) pour assurer non seulement la compréhension des connaissances, mais leur mobilisation en situation concrète. Il n'y a pas de rupture: les connaissances sont intégrées aux compétences! Comment contester la valeur de la nouvelle approche si elle n'enlève rien à ce qui était là auparavant, et ne fait que l'améliorer ?

Certains anti-réformateurs remettent en question l'approche par compétence et souhaitent un « retour aux connaissances ». Mais les tenants de la réforme rétorquent qu'il n'y a aucune raison de revenir en arrière puisque les connaissances n'ont pas disparu, et qu'elles ont même été mises en valeur. Mais mettre les connaissances ou les compétences au premier plan ne revient pas au même. Certains savoirs ne s'apprennent pas dans l'action, mais bien dans une certaine forme de passivité. Les connaissances qui soutiennent nos langages de base (les lettres, les mots, les chiffres, par exemple) s'apprennent grâce à la répétition. C'est à force d'entendre et de répéter les mots que l'enfant les intériorise un par un.

Blake, Smeyers, Smith et Standish (1998) offrent une réflexion intéressante à ce sujet. Dans un article intitulé « Learning by heart », les auteurs revisitent la méthode d'enseignement qui utilise le « par cœur ». Cette analyse originale est paradoxale pour le sens commun. La critique du « par cœur » est de nos jours bien connue : apprendre par cœur, ce n'est pas vraiment apprendre, c'est simplement répéter ce que le professeur a dit sans vraiment réfléchir activement. De plus, on dit qu'apprendre par cœur est de plus en plus inutile dans un contexte

où l'information est si facilement accessible. Pire, apprendre par cœur, comme un robot passif, va à l'encontre de la réflexion autonome active et ressemble douteusement à du martèlement doctrinaire. C'est donc très suspect. Malgré le consensus, les auteurs insistent : apprendre, c'est toujours, du moins au début, apprendre par cœur. En effet, l'éducation concerne avant tout l'*infans*, qui ne peut parler pour lui-même, et à qui on impose donc des formes de langage. L'*infans* n'est jamais réellement libre dans ses apprentissages, il apprend d'abord à parler en répétant les formes de langage et de pensée qu'il rencontre autour de lui, qu'on lui impose. C'est par la répétition que ces formes deviennent familières et que s'habituant à elles peu à peu, il devient capable de les répéter, de les réutiliser. Ces langages ne sont pas des outils qu'il mobilise, ils sont la matière, le fondement, qui rend sa pensée possible.

Les auteurs ajoutent que l'idée d'apprendre par cœur permet de penser en dehors de l'économie des compétences, laquelle exige le réinvestissement immédiat, c'est-à-dire de penser en termes de thésaurisation (ibid.). Ce qui est stocké n'est pas en présence ni en usage et excède toute utilité préalablement calculable. On accumule des connaissances sans savoir à quoi elles serviront, sans développer de compétences spécifiques. On apprend par cœur certaines chansons, certains poèmes et parfois, sans l'avoir calculé, ces mots reviennent plus tard nous habiter et influencer nos pensées, nos décisions. Ils font partie de nous. Chacun possède son propre univers constitué de mots, de langues, d'images, qu'il a intégrées tout au long de sa vie. C'est ce qui nous constitue, fait la substance de notre intériorité, de notre sensibilité, et même de notre identité. Cette intériorité ne se mobilise pas à la manière des compétences, elle s'accomplit. On est une personne critique ou on ne l'est pas, on est une personne généreuse ou on ne l'est pas : on ne choisit pas de mobiliser ces compétences parfois et d'autres fois, non.

En ce sens, la traduction selon laquelle les connaissances sont toujours déjà intégrées dans les compétences est réductrice. Les deux formes de savoirs entrent dans des registres qui ne sont pas réductibles l'un à l'autre. C'est pourquoi la nouvelle approche et l'unité discursive qu'elle impose, doivent, dans une certaine mesure, être résistées.

Traductions de la notion de compétence

L'examen des traductions performées sur le concept de compétence montre encore comment la création ou l'importation d'un concept dans un champ peut fonctionner comme une métaphore génératrice de pratiques et de discours particuliers. Encore ici, comme c'était le cas avec la pratique réflexive, des glissements de signification peuvent être observés, qui ont des effets de limitation ou de totalisation de sens.

Comme je l'ai fait avec le cas de la pratique réflexive,, je conclus en explorant ce qui se trouve à la frontière du concept de compétence, qui est central dans le discours sur et pour la professionnalisation de l'enseignement. Il s'agit encore d'explorer des significations qui ont été évincées, oubliées ou travesties, et de montrer comment le sens de la compétence, pris en charge par le discours de la professionnalisation, a contribué, d'une part, à forclure ses dimensions imprévisibles et performatives, et d'autre part, à subordonner l'apprentissage du sujet aux exigences d'efficacité du système éducatif et étatique en général.

*

L'exploration vise à sortir du faux débat sur la dualité entre les connaissances (traditionnelles) et les compétences (progressistes). En analysant une situation où l'enseignant est pris entre la rigueur exigée par la transmission du curriculum (de compétences spécifiques) et la pertinence d'assurer l'utilité des savoirs transmis pour les besoins de l'enfant, Higgins et Burbules (2011) décrivent la possibilité d'une troisième voie : l'enseignant comme traducteur. Le traducteur est celui qui préserve un texte original (assure la transmission des savoirs du curriculum) et le transforme pour l'adapter au contexte dans lequel il sera reçu (ce dont l'enfant a besoin pour se développer, voire s'émanciper) simultanément. Comme tout contenu est toujours déjà dans un processus de traduction / transformation, une compétence ne peut jamais être entièrement prédéterminée. Elle ne peut pas être située dans un lieu particulier et contrôlable : c'est-à-dire qu'elle n'est pas seulement ce que le système veut transmettre ou ce que l'élève doit acquérir. Suivant le raisonnement de Higgins et Burbules (ibid.), une compétence n'est pas localisée dans l'espace mais dans le temps, c'est-à-dire dans un lieu de performance qui demeure toujours encore à réaliser. Dans ce cadre, la compétence ne se conçoit pas comme une chose

appréhendable en acte, mais en puissance. On ne peut la prédéterminer entièrement ni en évaluer la présence, elle demeure une potentialité à nourrir sans assurance de sa destination. Higgins et Burbules affirment ainsi:

This pragmatic view of teaching as translation not only shifts the question from one of accuracy to one of fecundity, but it shifts our focus from the spatial question (where is the locus of control, teacher or student?) to the temporal one of what happens over time in the play of (mis)understandings (ibid : 372).

Higgins et Burbules (ibid.) soutiennent que la situation d'enseignement est toujours sujette à un jeu de (mé)compréhensions, c'est-à-dire que l'enseignant n'est jamais en plein contrôle de la situation et ne peut prévoir entièrement comment il sera compris par ses élèves. Ainsi, la figure de l'enseignant comme traducteur, en déplaçant le débat (quant au lieu de contrôle du savoir à transmettre / traduire) et en insistant sur l'aspect mouvant du savoir, ouvre un espace pour ce que nous avons appelé plus haut l'événementiel, un espace pour l'avènement de l'imprévu. Cela n'est pas regrettable: lorsque l'enseignant est ouvert à saisir l'opportunité qu'offre l'imprévu, ce dernier peut donner lieu à des apprentissages inusités, tant de la part des élèves que des enseignants. Pour illustrer cette dimension génératrice de l'enseignement comme traduction, Higgins et Burbules présentent l'exemple d'une lecture de Hamlet avec des élèves:

When a teacher teaches Hamlet, it is not wrong to say that she is trying to communicate something of Shakespeare's imaginative vision to her differently situated and minded students. But again, there is a crucial addendum. The text is not finished. In teaching a text, we participate in the ongoing diachronic event that it represents. It is through teaching the text — if our pedagogy rises to the level of a serious engagement — that we continue to discover what this imaginative vision encompasses (ibid : 376).

L'enseignant, en tant que traducteur, est dans une posture où il peut générer de nouvelles significations avec ses élèves, où il n'est pas seulement un transmetteur et un observateur passif de l'histoire, mais participe activement à déterminer quelle est l'histoire. La compétence n'est pas seulement celle prévue par le programme ou celle évaluée chez l'étudiant. Il ne s'agit pas d'une compétence que l'on doit posséder, mais d'une compétence qui se développe à tout instant, qui est en devenir. On revient ici à une conception de la compétence que l'histoire de

la professionnalisation des enseignants a écartée, une conception où la compétence, en tant que potentialité infinie, n'est jamais un objectif acquis, mais vise toujours à croître davantage. L'analyse des traductions dans *Vie pédagogique* permet de montrer comment l'ordre du discours professionnel a historiquement participé à écarter la dimension imprévisible et performative du développement des compétences.

*

En plus de cette ambiguïté à propos de la signification des compétences, l'analyse des traductions a également permis d'identifier des effets de limitation et de totalisation de sens qui restreignent les possibilités éducatives. Selon les questionnaires de connaissances, l'organisation de témoignages dans un « dossier » est une forme de traduction-synthèse des connaissances qui permet leur transfert efficace. Ce type de traduction a l'avantage de rendre compte d'une multiplicité de voix et de leurs points de vue respectifs dans un espace restreint. Mais ici, il faut noter à quel point les points de vue convergent. Cette section sur la notion de compétence a d'ailleurs montré comment le langage des compétences est colonisé par la logique managériale du « programme » malgré sa rhétorique progressiste, et contraint grandement les possibilités de pensée et d'action des enseignants.

En effet, le langage des compétences repose à la fois sur un discours d'émancipation des sujets (dans une perspective progressiste) et sur le contrôle social. Il est centré sur l'élève, son développement, sa formation comme sujet libre et flexible, mais en réalité, il sert avant tout l'efficacité du système. Ce langage joue sur une impression que les intérêts du système et des individus convergent, et que le fait de mettre les compétences des individus au service des intérêts du système est bénéfique pour tous. Le langage progressiste permet à ce concept d'opérer en toute légitimité dans le système, mais cela se fait parfois au détriment du sujet à qui l'on demande de mettre ses compétences au service d'intérêts qui ne sont pas nécessairement les siens. Ainsi, chaque élève doit subir le traitement pédagogique des compétences sous couvert de chercher son « émancipation ». Or, l'émancipation est une perche vers l'infini, vers la multiplicité des possibilités qui sont offertes au sujet, et non vers un « programme » de compétences prédéterminées auquel il faut se conformer. En ce sens, la

traduction « progressiste » de la notion de compétence contribue également à voiler certaines limites et dérives possibles de ce nouveau langage professionnel.

Ce nouveau langage affirme vouloir former des sujets compétents, innovateurs, flexibles, mais en réalité, cela ne peut se faire que dans les limites imposées par les dispositifs de compétences introduits par le discours sur et pour la professionnalisation. La compétence n'est pas celle du sujet, elle est standardisée par un curriculum, elle est pensée d'avance, ce qui prévient toute forme de subversion d'émerger, et toute ouverture vers l'impensé. Dans ce cadre, le sujet est libre de développer ses compétences, mais ces compétences ont été manufacturées pour lui par le programme.

Enfin, ce nouveau langage présente la compétence comme un concept plein, totalisant, dont la signification est déjà saturée, c'est-à-dire un concept qui intègre toute idée dans son discours comme si tout pouvait lui être rapporté. En effet, l'ambiguïté de signification (entre connaissances fondamentales et capacité générique ou procédurale) qui animait le concept de compétence dans l'article de Reboul (1982) a été dépassée. Du point de vue de la traduction, ce qui est arrivé n'est pas neutre : le camp des pédagogues progressistes qui est parvenu à imposer sa conception de la notion de compétence. Les anti-réformistes qui revendiquaient un « retour aux connaissances », convaincus de la valeur intrinsèque des connaissances, n'ont pu résister aux discours réformistes car ils ont entièrement intégré, colonisé, leur argumentaire en affirmant que les compétences n'impliquent pas le rejet des connaissances, mais qu'au contraire, toute compétence se construit sur des connaissances, lesquelles demeurent donc fondamentales. Les connaissances ont ainsi été *intégrées* dans le discours des compétences. Et ceux qui cherchaient à apporter une voix différente dans le discours se sont vus fatalement rapportés au même.

La notion de collaboration

La troisième et dernière traduction que j'aborde est celle de la notion de collaboration. Il existe plusieurs autres termes (partenariat, complémentarité, collégialité, travail d'équipe, travail collectif, concerté ou partagé, coopération, etc.) pour désigner le même phénomène, c'est-à-dire celui où différents acteurs éducatifs se mettent ensemble et allient leurs énergies pour établir des stratégies et accompagner les élèves dans leur cheminement scolaire.

Historiquement, les systèmes d'éducation ont été conçus autour du modèle de la cellule-classe fermée, c'est-à-dire la classe avec un enseignant, la porte fermée, et très peu d'intervention de l'extérieur. Or, on assiste depuis quelques décennies à une transformation de cette réalité et à l'institutionnalisation de nouvelles formes de travail partagé. Ce changement répond au transfert des responsabilités de l'État vers les établissements scolaires. En effet, avec le mouvement de professionnalisation des enseignants, nous sommes passés d'une situation où l'école appliquait les recommandations du système central à une situation où chaque « équipe-école » a l'obligation professionnelle de se mobiliser et d'initier un projet d'établissement, et donc de s'impliquer dans des collectifs de travail afin de mettre en place ces projets (Tardif et Borgès, 2009).

Bien entendu, il arrivait autrefois que les enseignants collaborent, mais cette pratique était périphérique (ibid.). On partageait le matériel didactique, on travaillait ensemble sur des projets ponctuels, on discutait des problèmes vécus par les élèves, mais de manière informelle. Cependant depuis les années 1980, le modèle de la cellule-classe s'est progressivement ouvert. Avec le mouvement de professionnalisation, la collaboration est devenue une exigence professionnelle explicite. Les compétences numéro neuf et dix des orientations ministérielles sur les compétences professionnelles des enseignants demandent de: 9- « coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école » et 10- « collaborer avec les autres membres de l'équipe-école en vue de la définition des orientations ainsi que de l'élaboration et de la mise en œuvre de projets en matière de services éducatifs dans les domaines de responsabilités conférés aux établissements scolaires. » (Québec, 2001 : 113)

La refonte des programmes de formation des enseignants montre que, dans les années 1990, on avait commencé à renforcer les partenariats avec les universités pour la formation pratique et pour favoriser la recherche collaborative (CSÉ, 2006). L'élaboration des projets éducatifs de chaque école visait à impliquer davantage les parents dans les écoles et à tisser des liens plus serrés avec la communauté. Lors de la dernière réforme, avec la mise en place de cycles d'apprentissage et de domaines de formation interdisciplinaires visant le développement de compétences transversales, l'exigence de collaboration s'est encore accrue. Enfin, on constate dans les dernières années, la croissance considérable d'une panoplie de nouveaux agents scolaires non enseignants (techniciens, agents de soutien, spécialistes, etc.), ce qui entraîne de nouvelles formes de collaboration et de division du travail (Tardif et Levasseur, 2010). L'enseignant professionnel doit être en mesure de collaborer avec les familles, les chercheurs, les communautés, les formateurs ainsi qu'avec les autres enseignants ou agents scolaires. C'est dire que la collaboration est devenue un impératif du milieu scolaire et que ses manifestations prennent des formes excessivement variées.

Pour analyser la notion de collaboration, j'ai délimité trois moments de traduction dans *Vie pédagogique*. Les articles choisis varient selon leur date de parution, le type de collaboration et l'occupation de l'auteur. Le premier article sélectionné est paru en 1985 et s'intitule *L'école au quotidien ou la difficile concertation des agents de l'école*. Il a été rédigé par Luce Brossard et Arthur Marsolais, les deux figures de proue de *Vie pédagogique*. Cet article est sommaire, mais j'ai décidé de l'inclure car il témoigne d'une phase préliminaire de la réflexion sur la collaboration en éducation, d'un moment où le sens de cette notion était encore en train de se définir, de se construire. La deuxième traduction identifiée provient d'un dossier sur la collaboration paru en 1994. Le dossier s'intitule *L'école et la famille : des relations à enrichir*. La collaboration entre la famille et l'école est une forme que l'on commence à préconiser de plus en plus à cette époque. Le troisième moment de traduction se situe en 2007 avec la parution d'un autre dossier qui porte sur la complémentarité des agents scolaires telle qu'elle est exigée dans la réforme actuelle de l'éducation.

1. « L'école au quotidien » ou la difficile concertation des agents d'école, Luce Brossard et Arthur Marsolais, 1985.

Cet article rend compte de la discussion qui a résulté d'une table ronde organisée par Luce Brossard et Arthur Marsolais lors de laquelle ils ont demandé à des acteurs de différents milieux (deux enseignants, un directeur, un parent, un commissaire, un chercheur au ministère) de décrire les particularités de leur école idéale. Cet effort de concertation répondait à une exigence ministérielle de l'époque : le programme de formation qui a vu le jour dans les années 1980 interpellait les acteurs du système éducatif à collaborer pour construire ensemble, dans chaque école du Québec, un projet éducatif formalisé qui explicite les valeurs centrales de l'école et la vocation particulière qu'elle veut se donner. L'article constitue le compte rendu de cet effort d'explicitation collective.

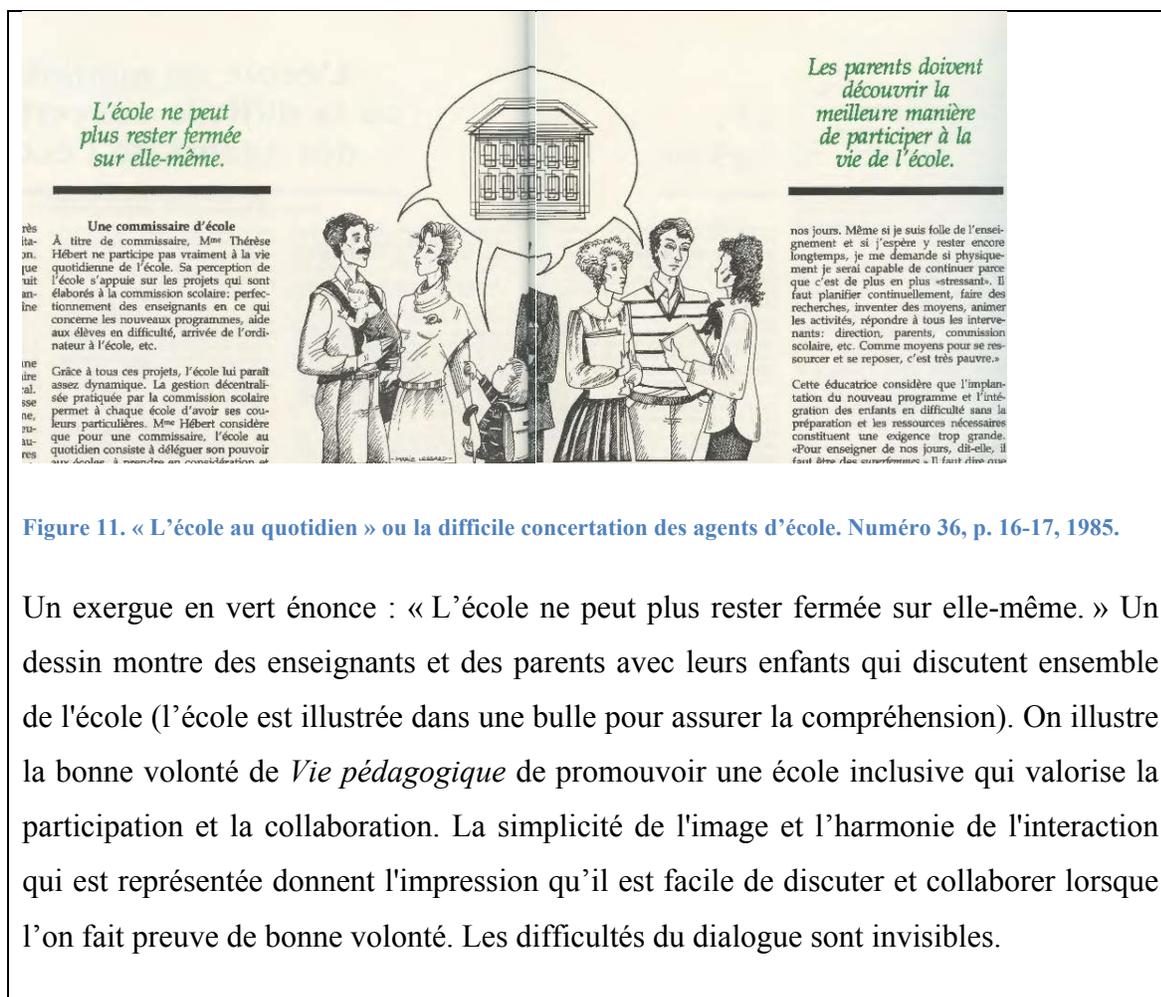


Figure 11. « L'école au quotidien » ou la difficile concertation des agents d'école. Numéro 36, p. 16-17, 1985.

Un exergue en vert énonce : « L'école ne peut plus rester fermée sur elle-même. » Un dessin montre des enseignants et des parents avec leurs enfants qui discutent ensemble de l'école (l'école est illustrée dans une bulle pour assurer la compréhension). On illustre la bonne volonté de *Vie pédagogique* de promouvoir une école inclusive qui valorise la participation et la collaboration. La simplicité de l'image et l'harmonie de l'interaction qui est représentée donnent l'impression qu'il est facile de discuter et collaborer lorsque l'on fait preuve de bonne volonté. Les difficultés du dialogue sont invisibles.

Lors de la table ronde initiée par Brossard et Marsolais, chaque interlocuteur a admis la pertinence de former un projet éducatif. Mais force est de constater la difficulté généralisée de répondre à l'appel. Cette table ronde a montré les difficultés que peut poser le dialogue. Chacun était surtout préoccupé par ses propres problèmes et était pris dans sa propre perspective: les enseignants étaient préoccupés par la difficulté de l'implantation des nouveaux programmes de l'époque; une mère aurait aimé contribuer au projet éducatif, mais ne savait pas comment elle pourrait le faire; un directeur a expliqué que ses nombreuses relations avec l'extérieur le mène à penser que l'école doit être plus ouverte sur la communauté; une commissaire a défendu que son rôle était de déléguer des pouvoirs aux écoles; une spécialiste des sciences de l'éducation qui travaille pour le ministère a expliqué que le rôle du ministère était de définir les grandes orientations de l'école. À la suite des exposés individuels de chaque participant, il s'agissait de faire la place à la discussion. Mais la discussion s'est traduite par la simple juxtaposition de perspectives individuelles sans discussion fertile. Marsolais et Brossard affirment :

Si chacun des participants arrive assez facilement à exprimer sa réalité quotidienne, il en va tout autrement lorsque l'animateur tente d'engager la discussion sur ce que chacun malgré toutes les difficultés qu'il connaît pourrait faire pour contribuer à donner à son école des couleurs particulières. Il est bien difficile de faire converger les préoccupations. (Brossard et Marsolais, 1985 : 17)

Pour parachever le caractère raté de la rencontre, les auteurs de l'article identifient quelques facteurs à considérer pour faciliter le développement de projets éducatifs concertés : le temps consacré, l'espace aménagé et surtout l'aptitude à la communication. En effet, selon les auteurs, c'est surtout la communication qui pose problème. Comment collaborer quand on ne parle pas le même langage, quand nos préoccupations sont tellement éloignées? Cette expérience soulève donc, selon eux, la question des conditions de réussite de la communication et de la possibilité d'un langage commun qui permettrait aux différents acteurs de se comprendre et travailler de concert. Les auteurs supposent la possibilité d'une intercompréhension transparente.

Malgré le fait qu'il y a, dans le vouloir dire de chacun, une part intransmissible, il est légitime de chercher à clarifier le plus possible sa pensée pour la justifier et la faire valoir. C'est ce que

les acteurs de la rencontre décrite plus haut ont voulu privilégier. Mais une autre approche consisterait à reconnaître la part d'intransmissible qui existe dans les positions de chacun, et à reconnaître que, de toute façon, ces positions ne sont jamais arrêtées une fois pour toute, qu'elles sont ouvertes à la transformation et fluctuent selon les inflexions que le dialogue peut leur donner. Dans la première approche, on communique, on transmet nos idées aux autres, cherchant à bien se faire comprendre. On est d'abord préoccupé par la fidélité et la défense du compte rendu de nos positions respectives en vue de délibérer. Dans la deuxième approche, au lieu de chercher exclusivement à transmettre nos conceptions préexistantes, on entre en *conversation*. Contrairement à la communication, qui pointe vers l'efficacité du vouloir-dire et la capacité d'être compris, la notion de conversation pointe vers l'écoute, l'échange et la possibilité d'être soi-même transformé grâce au contact de l'autre (Cavell, 2004; Saito, 2009; Standish, 2011).

La notion de conversation a été traitée de manière particulièrement intéressante par le philosophe américain Stanley Cavell (2004). Il la met en contraste avec la notion de coopération telle que la développe par exemple John Rawls (1997) dans *Théorie de la justice*. La coopération, explique-t-il, renvoie à un état social d'interactions où les sujets ont un projet commun auquel ils travaillent avec un but spécifique, que ce soit la justice sociale ou bien, dans le contexte éducatif, la réussite scolaire de tous les élèves. La « conversation », en revanche, ne vise pas tant la participation à un projet collectif préétabli qu'à instaurer un espace d'interactions où il devient possible de découvrir ce que nos projets pourraient devenir (dans Standish, 2011). Comme l'indique Standish, Cavell insiste sur la deuxième syllabe du mot conversation (-vers), laquelle suggère qu'un tournant a lieu (un revers, une inversion ou une diversion), bref une certaine inflexion qui donne une direction différente à la parole ou à la pensée. La conversation n'est donc pas un pur échange linéaire entre personnes qui cherchent à exposer et défendre leur pensée ou identité, elle comporte des déviations, des excès. Elle ouvre à la possibilité d'être soi-même transformé et devient une forme d'éducation mutuelle dont l'issue demeure nécessairement imprévisible. Pour entrer en conversation, il faut prendre le temps, avoir une certaine ouverture, il faut aussi une bonne dose de confiance en soi et en l'autre, car on s'expose et se rend vulnérable à lui.

Cavell (2004) insiste sur le fait que si la conversation donne l'avantage de respecter l'opacité des interactions humaines et l'écoute, cela ne signifie en rien que la coopération soit mauvaise ou sans intérêt. Il ne s'agit pas de choisir entre les vertus de la coopération et celles de la conversation (Cavell dans Standish, 2011). La question est de voir si l'insistance sur l'importance de l'une ne se fait pas au détriment de l'autre, si une traduction ne participe pas à en exclure une autre.

Les efforts pour plus de collaboration en éducation se sont multipliés au cours des dernières années. En lisant les pages de *Vie pédagogique*, on constate assez rapidement qu'elles ont pris le sens de « coopération » de personnes en vue d'un projet commun. Dans les pages qui suivent, je propose d'analyser cette traduction dans ses formes institutionnalisées, et comment d'autres traductions ont été écartées dans le discours professionnel enseignant, laissant de côté des dimensions importantes de la réalité éducative, par exemple son caractère transformateur et conversationnel.

2. L'école et la famille, des relations à enrichir, 1994.

Ce dossier thématique a été élaboré autour de l'idée que pour aider les élèves à réussir, la collaboration avec les familles est nécessaire. On y explique que les changements sociaux associés à la Révolution tranquille ont modifié en profondeur les rapports entre l'école et la famille, créant une discordance entre leur rôle respectif. En regard de cette évolution, *Vie pédagogique* a pris l'initiative de réunir des intervenants et chercheurs dans le but de réfléchir à cette problématique et de partager les résultats de cette réflexion avec les enseignants. La nature de la collaboration préconisée dans ce dossier renvoie aux « relations entre l'école et la famille qui ont une incidence directe sur le bien-être et la réussite des élèves plutôt que sur la mise en place des structures de participation prescrites par la Loi sur l'instruction publique » (Brossard, 1994 : 19).



Figure 12. L'école et la famille, des relations à enrichir, numéro 89, p. 19, 1994.

Le dossier comprend huit articles. Dans le premier article, le psychologue Richard Cloutier explique comment la collaboration entre l'école et la famille s'inscrit dans la mission officielle de l'école. Puis, Josée Roy, agente de recherche au Conseil supérieur de l'éducation, décrit les répercussions des changements de la structure familiale sur l'école. Ensuite, trois articles présentent les perspectives respectives des parents, des enseignants et des élèves sur les rapports entre l'école et la famille. Nicole Gagnon du ministère de l'Éducation explique en quoi il est souhaitable d'enrichir ces rapports tandis que Danielle Mallette, directrice adjointe dans une école, réfléchit aux limites dans lesquelles il est souhaitable de répondre aux besoins des familles. Enfin, Johanne Bernier décrit quelques initiatives concrètes visant à rapprocher le milieu scolaire des familles dans le but d'aligner leurs efforts en vue des mêmes objectifs.

Dans tous les articles, ce sont les objectifs éducatifs nationaux qui guident les pratiques de collaboration avec les familles. La participation des parents est comprise comme une « contribution » aux objectifs éducatifs préétablis. Par exemple, dans son article *Des questions à discuter. Vous avez dit « collaboration »*, Nicole Gagnon affirme :

ce qui est à souhaiter, c'est la cohérence entre les actions que l'école et la famille font en alternance [...] collaboration pourrait se traduire par contribution, aide à l'autre camp [...] aider l'autre à atteindre ses objectifs. (Gagnon, 1994 : 31.)

Il est possible d'observer le sens général de la contribution souhaitée par les milieux scolaires dans l'article de Johanne Bernier (1994) intitulé *L'école et la famille se rapprochent, les enfants s'accrochent*. L'auteur décrit quelques projets visant à rapprocher l'école des familles dans le but d'implanter efficacement les projets éducatifs de chaque école. Ces projets de collaboration visent, entre autres, l'aide aux devoirs, le soutien psychosocial de l'élève, à contrer la violence, etc. Ils abordent des problèmes vécus au quotidien dans les écoles, et sont ancrés dans une écoute attentive des problèmes locaux. Bernier décrit plusieurs projets où les écoles ont offert des ateliers aux parents dont les élèves avaient des difficultés pour qu'ils puissent mieux aider leurs enfants à faire leurs devoirs. À l'école Robinson, les ateliers donnaient « de l'information aux parents sur les attitudes et stratégies d'apprentissage, ainsi que de la documentation pour accompagner leurs enfants dans leurs devoirs » (ibid.). À l'école Sainte-Marie, un projet similaire a été réalisé: les parents se rencontraient « deux fois par mois afin de se familiariser avec les outils et les méthodes de travail présentés à leurs enfants » (ibid.). Les interactions lors de ces rencontres sont décrites comme interactives et réciproques. Les parents affirment avoir apprécié l'opportunité de discuter avec d'autres parents qui partageaient des difficultés semblables aux leurs. Le fait que ces projets répondent à des problématiques locales, et que les parents soient impliqués dans les discussions, montre une ouverture à l'autre et à la collaboration qui paraît inclusive.

Cependant, la formule de « l'atelier destiné aux parents » suppose une hiérarchie entre les agents scolaires, détenteurs du « savoir expert », et les parents, qui doivent apprendre leur langage. Or, une bonne conversation exige une ouverture à la possibilité de la divergence et de la transformation mutuelle. Il faut que les uns soient ouverts à la possibilité d'être ébranlés par la parole des autres, et que cette possibilité ne soit pas unidirectionnelle ou hiérarchique. Dans les exemples évoqués plus haut, cette ouverture n'est pas présente: les objectifs sont délimités d'avance par les agents scolaires, et il reste peu de place pour la divergence, pour la possibilité de remettre en question, de repenser, ou de reconsidérer ce qu'on est en train de faire. En ce sens, les parents sont invités à participer, certes, mais dans les limites imposées par le système

et les objectifs prévus par le système. Dans ce contexte, il est difficile de repenser les structures de participation ou d'imaginer de nouvelles possibilités éducatives.

Les projets humains, qu'il s'agisse de grands projets sociaux comme la justice sociale ou l'éducation nationale, ou de projets locaux et ciblés comme l'aide aux devoirs dans une école, ont toujours besoins d'avoir la possibilité d'être soumis à la discussion et à la reconsidération, sans quoi ils courent le danger de se figer dans des programmes rigides dont le sens peut simplement se perdre. En effet, dans tout projet humain, il vient un moment où l'on risque de perdre de vue les raisons qui ont initiées la collaboration en premier lieu. Le danger est de tomber dans une forme de technicisme où la procédure devient plus importante que la cause. La rhétorique du « bien-être de l'élève », de la « réussite » et de la « collaboration » peuvent acquérir une vie propre et fonctionner indépendamment des buts initialement poursuivis. C'est de cette manière que des projets d'aide aux devoirs ou de prévention de la violence peuvent être conçus, développés institutionnalisés, mais rapidement devenir improductifs parce que quelques années plus tard, ils ne répondent plus aux besoins, qui eux, sont en constante évolution.

Bref, dans les exemples présentés plus haut, l'appel à la collaboration s'est surtout traduit par un appel pour la coopération des parents, et leur contribution aux projets préétablis par les établissements scolaires. Ce type de collaboration répond aux pressions pour améliorer l'efficacité du système, car les parents viennent prêter main forte pour aider les acteurs scolaires à remplir leur mandat. Comme c'était le cas de la pratique réflexive et de l'approche par compétence, la collaboration finit par se mettre au service d'une idéologie de la planification efficace. Pour appuyer ceci, la prochaine section cherche à montrer, par l'analyse d'un dossier sur la complémentarité des acteurs scolaires, comment la traduction de la notion de collaboration (en tant que coopération) s'est imposée dans les dernières années, accentuant son caractère idéologique et totalisant.

3. Être complémentaires pour mieux accompagner les élèves, 2007.

En 1995, les États généraux sur l'éducation soulignaient que « souvent, les difficultés dans le parcours scolaire des élèves n'étaient pas seulement dues à un manque de ressources, mais résidaient surtout dans la difficulté de coordonner les actions. » (Marchand, 2007 : 10.) Le *Renouveau pédagogique*, amorcé dès le début des années 2000, souhaitait donc aborder ce problème en accentuant l'importance de la collégialité et de la complémentarité entre les agents scolaires. La nouvelle organisation par cycles d'apprentissage de deux ans, la différenciation pédagogique, et l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires étaient les enjeux qui nécessitaient le plus la concertation des agents. Ce dossier est un outil de transfert (diffusion, explicitation, exemplification) des connaissances pour la mise en œuvre de l'exigence de collaboration présente dans le nouveau programme de formation. Il s'agit d'un discours qui vise à montrer la pertinence de collaborer davantage et les moyens d'y parvenir.

Le dossier est constitué de onze articles. Les quatre premiers traitent de la complémentarité de façon théorique, des raisons qui justifient son importance, de la manière dont elle est conçue dans le programme de formation et par les différents acteurs du milieu scolaire, et des difficultés qu'elle génère. Les sept autres articles décrivent des exemples de pratiques collaboratives : deux portent sur l'aménagement de l'espace et du temps nécessaires pour la concertation, quatre décrivent des exemples de bonnes pratiques pour impliquer les parents dans l'école et faciliter la communication avec eux, et le dernier porte sur la collaboration nécessaire pour la mise en œuvre de la politique du bulletin institutionnel uniformisé. On remarque que les intuitions esquissées dans l'article de 1985 sont centrales aux conceptions de la collaboration présente dans ce dossier. En effet, la réflexion sur la collaboration se constitue principalement autour de deux types de considération : l'espace/temps de concertation et les moyens de faciliter la communication. On remarque aussi que le dossier se limite à deux types d'interaction : celle avec les collègues dans l'école et celle avec les familles. Le leitmotiv? L'efficacité.

Seul on va plus vite, ensemble on va plus loin. Le programme de formation de l'école québécoise : Un repère commun pour la concertation des interventions éducatives. Par Nicole Gagnon.



Figure 13. Seul on va plus vite, ensemble on va plus loin. Numéro 143, p. 13, 2007.

Le langage visuel de la gestion des connaissances exige la clarté, la mise en ordre et la simplification pour assurer le transfert efficace des connaissances. Ce langage visuel est traversé par la croyance que la nature du langage est de transmettre des informations avec transparence. Les puces et les numéros sont abondamment utilisés car ils permettent une économie langagière qui donne l'impression que les objectifs éducatifs à atteindre sont clairs et univoques. Par exemple, la figure 15 explicite les objectifs des domaines généraux d'apprentissage du programme qui doivent faire l'objet d'une compréhension partagée. Le tableau sous-entend que si tout le monde comprenait les intentions des objectifs *correctement*, tout le monde les comprendrait *de la même façon* : les pratiques de chacun seraient alignées sur les mêmes principes, et seraient donc plus efficaces. Cette netteté des objectifs donnent une orientation qui paraît sécurisante, mais cette sécurité n'est-elle pas illusoire?

Est-il possible que le langage des objectifs nationaux ne soit pas approprié pour répondre aux problèmes particuliers que les enseignants et les parents rencontrent quotidiennement? Ce langage introduit dans l'imaginaire collectif l'idée que l'enseignant applique un plan d'action clairement préétabli par les gestionnaires, un langage qui insuffle des préoccupations de performance qui peuvent devenir asphyxiantes pour les enseignants. Or, tout enseignant sait intuitivement que les objectifs nationaux, bien qu'ils aient une résonance avec leur pratique quotidienne, sont différents des objectifs qu'ils poursuivent naturellement jour après. Cette différence n'est pas dans les fins généralement poursuivies mais dans la manière de traiter la notion même d'objectif : pour l'enseignant, ce n'est pas un objet externe à atteindre, mais un objet que l'on aborde, que l'on fait sien, que l'on poursuit, dans le but de l'intérioriser. C'est un rapport intime à l'objet visé.

Nicole Gagnon est spécialiste des sciences de l'éducation pour le ministère de l'Éducation. Elle est également l'une des spécialistes ayant contribué au dossier de 1994 sur la collaboration entre l'école et la famille à titre de consultante du ministère. Son article est une présentation et une clarification des exigences de collaboration du nouveau programme de formation, et elle présente la collaboration comme rien de moins que le « pivot » de ce nouveau programme. Le titre de l'article est évocateur : « Seul on va plus vite, ensemble on va plus loin. » L'argument est que l'école contemporaine doit savoir former un individu autonome et adaptable, avec une vision du monde cohérente et évolutive, capable d'agir dans un monde complexe et en constante transformation, et que pour parvenir à offrir ce type d'éducation, la concertation des interventions est nécessaire (Gagnon, 2007 : 12). Elle explique: la « complémentarité des actions ne va pas de soi; il faut y travailler » et le moyen d'y parvenir est « la prise de conscience et la mise en commun des visées éducatives les unes par rapport aux autres. » (ibid.). En structurant le programme de formation en domaines généraux de formation, en compétences transversales et en domaines d'apprentissage, l'intention était de décloisonner les savoirs et offrir aux enseignants des repères communs auxquels ils peuvent faire référence pour situer et harmoniser leurs objectifs spécifiques. Ces repères généraux permettent à

chaque enseignant de faire des liens entre ses interventions et les visées générales du programme de formation.

Il y a, dans ce désir d'intégration et d'harmonie entre les disciplines, entre les acteurs et au sein des différents aspects de l'école, le symptôme d'une quête de totalisation de sens dont on a déjà soulevé les dangers. Les possibilités d'excéder ou de dévier du programme sont forcloses par l'idéal de l'intégration parfaite dans un système trop bien ficelé. À ce sujet, Karl Weick (1976) disait que le caractère «lâchement couplé» (loosely-coupled) des systèmes institutionnels, notamment des systèmes éducatifs, bien qu'il puisse paraître comme un défaut, était en fait important et bénéfique, car il prévient leur technicisation trop rigide. En effet, en étant lâchement couplés, les différents sous-systèmes du système éducatif (les écoles, les commissions scolaires, le ministère, etc.) ont plus de liberté pour opérer selon leurs propres besoins et préoccupations. Ce couplage lâche favorise la sensibilité à l'environnement local, la créativité, l'autodétermination des acteurs, et la persistance des systèmes malgré les fluctuations locales constantes. Si la complémentarité des acteurs et des actions est certainement utile pour assurer l'atteinte d'objectifs de base du programme, elle devient un frein lorsqu'il s'agit de favoriser des pratiques d'enseignement sensibles à l'imprévisibilité inhérente des processus d'enseignement et d'apprentissage.

De plus, la quête d'harmonisation des pratiques des enseignants a pour effet de créer un système de naturel surveillance des pratiques. En coopérant étroitement, les enseignants sont davantage en contact les uns avec les autres, et il devient plus difficile de s'écarter des modèles prescrits par crainte du regard désapprobateur de l'autre. Dans certains cas, cette surveillance naturelle est certainement bénéfique pour épauler, motiver et inspirer les autres, mais quand la pression pour la performance est trop grande, elle peut devenir un frein supplémentaire à l'exercice libre du jugement critique ou à l'intuition personnelle. Dans ce contexte, la collaboration (la coopération) et le système de surveillance qu'elle induit deviennent des outils supplémentaires pour la mise en œuvre efficace d'un programme instrumentalisé.

Il ne s'agit pas de condamner les pratiques collaboratives. Il est évident qu'elles peuvent avoir un potentiel de créativité et de changement très important. La mise en commun des énergies ne se traduit pas nécessairement par l'alignement des pratiques et l'uniformisation des objectifs.

Au contraire, la collaboration peut devenir une source de richesse grâce au partage des points de vue et des expériences pratiques, et ce surtout lorsqu'elle intègre le mode de la conversation. L'article d'Hélène Larouche et Lise Francoeur Vincent reflète bien cette autre traduction de la notion de collaboration.

Un groupe d'enseignantes du préscolaire se donne un espace réflexif. Par Hélène Larouche et Lise Francoeur Vincent, 2007.

L'article relate une expérience de recherche-action initiée par une équipe de chercheurs de l'Université de Sherbrooke. La recherche n'avait pas d'objet prédéfini, il s'agissait de laisser les questionnements et problématiques émerger directement des discussions sur les expériences vécues. Par exemple, les chercheurs demandaient aux enseignantes: y a-t-il un problème qui vous dérange particulièrement dans votre classe? Puis la discussion se poursuivait pour tenter de clarifier la situation problématique, explorer des pistes de solution, mettre ces pistes à l'épreuve et en évaluer les résultats. L'analyse de la démarche de recherche a permis aux auteurs de l'article d'identifier trois conditions gagnantes pour un changement de pratique significatif chez les participantes : l'engagement, la distanciation et le soutien du groupe.

La première condition de réussite identifiée est l'engagement, qui repose sur la prise de conscience d'un problème à résoudre et sur la capacité de créer un espace de réflexion collectif qui inspire le désir de participer. La structure dynamique des discussions qui a été préconisée dans ce projet de recherche, axée directement sur des cas vécus par les enseignantes concernées et sur la participation commune à la réflexion pour trouver des solutions, contribue aussi à l'engagement, car elle reconnaît l'expérience personnelle comme source essentielle d'apprentissage. Ce type de collaboration constitue ainsi un véritable travail dans la pensée, il n'a rien de mécanique.

La deuxième condition de réussite est la distanciation. Les auteures expliquent que selon Norbert Elias, écrivain et sociologue allemand (ibid.), l'interaction sociale est toujours une tension entre engagement et distanciation, c'est-à-dire entre expérience affective et objectivité rationnelle : lorsqu'une situation nous interpelle et nous engage, il faut savoir s'en distancer

suffisamment pour pouvoir l'analyser avec objectivité. Cet effort de distanciation est une pause par rapport à l'urgence de l'action qui permet de mieux comprendre et objectiver la situation. Les enseignantes ayant participé au groupe de réflexion ont affirmé que la distanciation leur a permis de dédramatiser les situations auxquelles elles faisaient face et de devenir plus tolérantes par rapport à leur ambiguïté. Au lieu de seulement chercher à fournir des réponses et des solutions, la réflexion collective a permis de problématiser les situations et d'accepter leur complexité.

La troisième condition de réussite discutée dans cet article est l'importance du groupe. Le soutien du groupe de réflexion et la régulation qui s'y opère contribuent, affirme-t-on, à enrichir les pratiques individuelles. Pendant la recherche, les enseignantes du groupe ont été invitées à participer à toutes les étapes de recherche, ce qui a permis de partager des expériences communes, de confronter des idées divergentes, et se remettre en question. Les auteures concluent qu'une des retombées les plus appréciées de cette expérience de recherche a été le sentiment d'appartenir à une communauté. La collaboration n'est pas présentée comme une technique d'alignement des pratiques, mais comme une fin en soi, comme une attitude professionnelle qui valorise l'ouverture, le partage, et relève donc en quelque sorte de la conversation telle que la conçoit Stanley Cavell (1994).

Bien que cet article ne l'explique pas, la recherche-action a participé à mettre en place une forme de communauté de pratique, c'est-à-dire un regroupement de personnes qui permet de partager ses connaissances, idées et façons de faire (souvent tacites) pour en dégager des aspects communs pouvant être utiles à l'ensemble des membres de la communauté (Wenger, 1998). Ce qui fait la particularité de ce modèle est qu'il ne cherche pas à prédéfinir à l'avance les formes exactes de la collaboration, mais se fonde sur la mise en place de structures qui motivent et facilitent les échanges collaboratifs. Il valorise une organisation décentralisée de partage et de construction de connaissances en vue du perfectionnement de ses membres.

Dans les discours sur et pour la professionnalisation, les communautés de pratique sont valorisées car on estime que leur flexibilité permet aux membres d'adresser les problématiques locales plus efficacement. Cependant, le cadre dans lequel peuvent opérer ces communautés est, paradoxalement, grandement limité par l'ordre discursif de la professionnalisation. Bien

qu'on valorise explicitement leur autonomie, ces communautés doivent néanmoins se mettre au service du système central, et ultimement, concentrer leur énergie à l'implantation du programme et à l'atteinte d'objectifs prédéfinis. Leur autonomie et capacité de « conversation » sont limitées. Si ces communautés de pratique peuvent sembler à première vue contribuer à ouvrir les possibilités d'action des acteurs, reste que leur pouvoir et leur liberté demeurent nécessairement limités par des objectifs nationaux qui ont tendance à les contraindre à une logique d'application et de performance. D'ailleurs, il ne faut pas oublier que le modèle même des communautés de pratique, comme d'ailleurs le langage des compétences, est directement importé du langage managérial, et que c'est de là qu'il tire son efficacité.

Tableau 1 : Étapes du processus de la recherche-action repris dans notre modèle

Étapes	Description	Exemples de questions
1. La déstabilisation	État dédénché par une difficulté ressentie. Dewey parle d'une rupture dans la continuité de l'expérience, un doute qui surgit.	Y a-t-il dans ta classe un cas d'enfant qui te dérange plus particulièrement?
2. La formulation	Tentative de clarification de la situation. Il s'agit de prendre un recul pour cibler et définir le problème.	Comment décrirais-tu cet enfant pour qu'on s'en fasse une représentation?
3. L'exploration	Planification – après exploration de solutions connues – d'une nouvelle solution.	Qu'est-ce qui fonctionne habituellement mais qui ne semble pas réussir avec cet enfant?
4. La mise à l'épreuve	Mise à l'épreuve dans l'action, alors qu'on observe les effets de la solution amenée.	De quelle façon vas-tu t'y prendre pour...?
5. L'évaluation	Évaluation des résultats et application de la solution (si elle est conservée).	As-tu noté un changement dans les comportements de l'enfant? Qu'est-ce que tu retiens?

Figure 14. Un groupe d'enseignantes du préscolaire se donne un espace réflexif. Numéro 142, p. 22, 2007.

Le tableau présente un modèle, des étapes, des exemples, pour rendre les processus de collaboration explicites. Ce type de langage visuel est très populaire de nos jours. Les conférences et cours universitaires se donnent sous forme de PowerPoint, et de tableaux simplifiés. Notre monde visuel est dominé par les tableaux, les grilles, les statistiques c'est-à-dire des modes de représentation qui excluent tout ce qui, dans la pensée et la réflexion, est trop complexe pour être réduit à des classifications, et par des modes de

représentation qui dissimulent les processus qui sous-tendent la conversation authentique : les accrocs, les incertitudes, les imprévus, les hésitations, etc. Collaborer, ce n'est pas seulement trouver des réponses et résoudre des problèmes, c'est aussi prendre le temps de sérieusement considérer que l'on ne sait pas quel est le problème, qu'on n'a pas réponse à tout, d'essayer différentes possibilités à tâtons. Le tableau en revanche sous-entend que si l'on suit les étapes, on aura bien collaboré et bien travaillé. Il donne une illusion d'achèvement.

Traductions de la notion de collaboration

Les analyses de cette section ont mis en lumière deux directions profondément différentes que peut prendre la notion de la collaboration. D'une part, elle peut prendre le sens classique de coopération en vue d'un projet commun (le sens retrouvé chez Rawls), et d'autre part, elle peut prendre le sens de conversation ouverte à la découverte de nouvelles possibilités d'action et de pensée (le sens retrouvé chez Cavell). Un regard sur la documentation de *Vie pédagogique* montre que ces deux significations existent parallèlement, mais qu'avec l'évolution des langages et formes scolaires préconisés par le mouvement de professionnalisation, la dimension coopérative tend à dominer les formes souhaitées de collaboration entre acteurs scolaires, avec les chercheurs et avec les familles.

La coopération est importante pour organiser et mener des projets à terme, cela est incontestable, mais elle tend à s'imposer comme la seule façon de comprendre la collaboration. Il est important de lui opposer une certaine résistance et de chercher à faire valoir ce qu'elle tend à forclure. D'une part, pour résister aux excès de rationalisation du système induit par le mouvement de professionnalisation. D'autre part, pour assurer la valorisation de la conversation, qui est centrale dans tous les processus éducatifs.

La conversation devrait être valorisée davantage, car elle est au cœur même de tout processus éducatif. L'enseignant a une double responsabilité de transmission et de transformation : il doit permettre la préservation de la culture, mais il doit assurer la possibilité de sa transformation

en même temps. Concrètement, le pédagogue transmet des contenus qui lui préexistent, mais il adapte aussi ces contenus aux fins de leurs meilleures conditions de réception. En ce sens, l'enseignant marque sa présence dans l'acte de traduction, il renonce à l'idée de fidélité parfaite et pétrit sa matière dans un langage et une forme qui admettent l'incertitude des processus d'apprentissage, qui se construisent dans et avec la classe. C'est dire qu'il ouvre son enseignement, et lui-même, à la possibilité d'être transformé par des éléments imprévus qui transcendent le savoir contenu dans le manuel scolaire. C'est dire aussi qu'il reconnaît pleinement le rôle transformateur qu'il joue dans le développement des connaissances et des élèves. Il sait tirer pleinement parti de la richesse du milieu dans lequel il évolue, et entre donc dans un rapport « conversationnel » avec sa matière et ses élèves.

Bien que la coopération permette plus de continuité et de cohérence dans les interventions, il faut se méfier d'une planification suivant une logique trop rigide. Le fait que chacun aligne ses pratiques au nom de la planification efficace peut devenir une limite pour la fertilité de la pensée et l'action éducatives. Pour contrer les effets de totalisation, la notion de conversation peut être attrayante, car elle encourage la remise en question et stimule l'imagination.

Dans *La naissance de la tragédie*, Nietzsche distingue deux types de force : la force apollinienne et la force dyonisiaque. La première est la force de la mesure et de la rationalité, elle ordonne le monde pour le rendre compréhensible et pour pouvoir mieux le contrôler. La deuxième est la force de la création, elle est chaotique et se caractérise par la dépense sans calcul, l'excès, la volonté de puissance. Nietzsche regrette que la force et la rationalité apolliniennes soient si dominantes dans sa société (et encore plus dans la nôtre) et participent à minimiser l'importance des qualités dyonisiaques. Selon lui, ces dernières sont plus proches de la réalité mouvante de la vie, elles permettent au vivant d'assouvir son besoin de s'épanouir, de se dépenser, de créer. Les qualités apolliniennes répondent à notre « volonté de vérité », et sont certes importantes pour organiser le monde, mais elles finissent trop souvent par nier le mouvement naturel des choses et de la vie. Elles participent à la création de fictions (des modèles, des théories, des normes, par exemple) qui finissent par être confondues avec la réalité elle-même, donnant lieu à des mensonges qui assujettissent les hommes. En niant la réalité relativement chaotique de la vie, et en cherchant à figer le réel plutôt qu'à en accepter le

perpétuel devenir, ces fictions engendrent une dégradation des forces vitales qui permettent d'affirmer et d'exalter la vie.

Ce détour cherche simplement à accentuer l'importance de laisser une place à la conversation, laquelle peut ouvrir un espace pour les qualités dyonisiaques de la vie dans nos écoles. On le sait, les institutions scolaires sont des systèmes particulièrement résistants au changement. La conversation se révèle alors être une voie de résistance à la perpétuelle reproduction du statu quo. Une bonne conversation, dans laquelle les personnes sont entièrement engagées, permet de sortir de la logique d'efficacité du système, et de redonner de la vitalité aux pratiques éducatives.

Conclusion:

Les analyses notionnelle et discursive de ce chapitre ont cherché à déconstruire le discours à propos de la profession enseignante en analysant trois concepts centraux du mouvement de professionnalisation. Elles ont montré comment ce mouvement a influencé une série de traductions qui ont contribué à renforcer une conception de la profession essentiellement technique, fondée sur une idéologie de la planification efficace, et qui exclut plusieurs possibilités riches pour l'éducation. Loin de vouloir redire l'histoire du mouvement de professionnalisation des enseignants, j'ai cherché à la déconstruire dans le but de laisser apparaître les instabilités, les exclusions et les incertitudes sur lesquelles elle se fonde. Je voulais interroger les présupposés qui déterminent ce mouvement, et montrer comment les concepts qui le composent, se constituent et se stabilisent dans la pratique même de leur mise en discours et produisent des effets concrets sur les pratiques des enseignants.

Ces observations ont permis de constater un double mouvement au sein des traductions : une tendance à restreindre le sens pour satisfaire une logique du programme (de type input-output), ainsi qu'un processus naturel de *différance*. D'une part, il existe une tendance à vouloir stabiliser, fixer le sens de la profession dans des concepts et des modèles clairement définis. Mais d'autre part, cette volonté se heurte à l'impossibilité de ne jamais vraiment pouvoir fixer ce sens, puisqu'il est dans la nature même du langage de se traduire indéfiniment. Ce double mouvement reflète un dilemme entre rigueur (la légitimité des théories et des modèles) et

pertinence (l'art de jongler avec l'incertitude de l'action), dilemme qui a été analysé au fil de ce chapitre et qui montre bien l'insuffisance du modèle de professionnalisation actuel. La rigueur professionnelle appelle l'application d'outils réflexifs, l'application de programmes d'enseignement, l'alignement des pratiques, alors que la pertinence appelle aussi l'intelligence pratique, l'ouverture à l'imprévisible, la capacité d'entrer en « conversation ». L'histoire de la professionnalisation enseignante a plutôt cherché à valoriser le pôle de la rigueur, car c'est celui qui permet, dans une société moderne, de justifier le statut et la légitimité professionnels. Mais ce faisant, elle a forcé du discours une série de notions qui sont au cœur du travail réel de l'enseignant et sont constitutives des bonnes pratiques.

Il est possible d'observer ce double mouvement dans l'analyse des traductions des trois concepts qui ont fait l'objet de ce chapitre. D'abord, l'analyse des traductions de la notion de pratique réflexive a permis de montrer comment cette notion, qui visait à l'origine une critique de la conception traditionnelle du savoir en termes de science appliquée, a été traduite, et souvent réduite, dans le contexte de la professionnalisation de l'enseignement. En effet, les traductions montrent une évolution vers une forme de pensée régulatrice visant presque exclusivement l'efficacité des pratiques prescrites. On a ainsi vu comment ces traductions, en tentant de rendre la pratique réflexive « opérationnelle », par l'utilisation des portfolios ou de guides de réflexion par exemple, ont eu pour effet de produire des modèles de pratique directifs, qui ont certainement contribué à bloquer plusieurs possibilités de pensée, de critique et d'action liées à l'intuition, la ruse ou l'intelligence pratique des enseignants.

Ensuite, l'analyse de la notion de compétence a montré comment le mouvement des traductions, pris dans la logique de la professionnalisation, et malgré l'intention de sortir de la logique restrictive des programmes « par objectifs », a paradoxalement eu des effets de limitation ou de totalisation sur les pratiques des enseignants. La notion de compétence semble constituer une ouverture sur des savoirs transversaux, flexibles et mobilisables, mais en accentuant la dimension de la pertinence sociale immédiate, elle participe à limiter la conception de l'apprentissage des élèves, et à faire valoir un programme trop fermé, qui prévient les possibilités de critique et de changement. Elle peut finir par nier le caractère

imprévisible et incalculable des processus d'enseignement et d'apprentissage et l'importance d'enseigner en dehors du schéma strict des compétences à acquérir.

Enfin, l'analyse des traductions de la notion de collaboration témoigne d'effets similaires. La collaboration, en visant une meilleure cohérence et coordination de l'action pour mettre en œuvre les projets éducatifs, risque d'imposer de manière encore plus contraignante la logique de performativité qui domine le programme aux enseignants et aux élèves. La collaboration peut participer à accentuer un système qui dissuade les pratiques qui ne s'alignent pas avec les objectifs préétablis et dont les résultats ne seraient pas immédiatement observables ou mesurables. Dans un tel système, la valeur d'une pratique éducative se mesure avant tout à sa capacité de répondre aux objectifs que l'école, le groupe, a établi, ce qui participe à minimiser la valeur de pratiques plus intuitives dont les visées seraient moins clairement établies, mais dont les qualités éducatives sont incontestables, comme la « conversation ».

Ces analyses ont montré que la tendance à la réification propre au mouvement de professionnalisation peut contribuer à limiter la pensée et l'action éducative. Elles ont montré que la logique de performativité de type « input/output » propre au mouvement qui vise à *mettre en œuvre* la professionnalisation, (en développant des pratiques réflexives, des compétences, et en encourageant la coopération notamment), a participé à la négation de dimensions centrales de l'enseignement. En focalisant sur les moyens de devenir plus efficaces, cette logique réduit l'enseignant à un applicateur de programmes qui remplit des exigences et respecte des règles, et minimise le fait qu'il est aussi et surtout un traducteur : il médiatise des savoirs et des expériences humaines dont les aboutissements sont imprévisibles.

Par ailleurs, ces analyses ont permis d'observer que les « traductions » des différents concepts n'ont rien de permanent, que leurs descriptions évoluent dans et par le langage, et sont toujours provisoires. La notion même de profession repose sur la croyance qu'il existe une division entre théorie et pratique, qu'il est possible de mettre en pratique des concepts théoriques issus de la recherche. Or, l'analyse des traductions a bien montré que cette dualité n'est qu'une construction du discours et que dans la réalité, il n'y a que des pratiques qui se traduisent indéfiniment et que les théories qui en découlent sont des portraits schématiques qu'on immortalise sur le papier, et qu'on finit parfois par institutionnaliser au nom d'une

certaine identité professionnelle. Ces mythes sont importants pour la construction identitaire de la profession, mais il ne faut pas les sublimer et en faire des dictats universels.

Parallèlement à ces analyses notionnelles et discursives, les analyses sémiotiques de ce chapitre ont permis d'illustrer d'autres formes de traduction à l'œuvre au sein de *Vie pédagogique*. Il est possible d'observer que l'univers sémiotique de la revue, notamment le style graphique et pictural, participe aussi à la production d'une mythologie de l'enseignement en tant que profession libérale. Les concepts que les auteurs ont tenté de transmettre discursivement ont fini par se figer dans des modèles, des schémas, des tableaux qui, par leur aspect simplifié et accessible, pénètrent efficacement l'imaginaire collectif. Ainsi, une image professionnelle particulière se constitue, laquelle ne correspond pas nécessairement à la réalité des pratiques quotidiennes, ni ne participe réellement à leur amélioration, mais reflète ce qu'on veut faire paraître ou signaler. L'analyse sémiotique de *Vie pédagogique* a permis de constater que les signes servent souvent à renforcer le discours déjà présent, lui donnant une efficacité au niveau de l'inconscient et de l'imagination. En effet, des articles analysés dans *Vie pédagogique* se dégagent un discours qui valorise la réflexivité, les compétences transférables et la collaboration, afin d'améliorer l'efficacité de l'action pédagogique. Et la manière de présenter ce discours peut participer à l'accentuer. L'utilisation de langages provenant d'autres champs, comme celui de la littérature jeunesse, des revues scientifiques, ou de la gestion, permet d'importer la force symbolique de ces champs et de donner au discours une efficacité renouvelée.

De plus, comme j'ai tenté de le montrer tout au long du présent chapitre, il y a une forme de moralisme qui se dégage du fonctionnement des signes présents dans les discours de professionnalisation des enseignants. Par l'étalement des tableaux, des schémas, des dessins, des photos, on impose implicitement un éthos de la bonne pratique, de ce à quoi elle doit ressembler. On peut parler d'une *iconographie* de l'enseignement dans le sens religieux du terme. Les photos attendrissantes d'enfants, le style qui tantôt imite la science, tantôt imite le design publicitaire, sont de purs signifiants: ils présentent une image de la bonne pratique qui interpelle le croyant à s'y conformer, une image qui a peu à voir avec la réalité, mais qui devient plus réelle que la réalité, parce qu'elle est sans cesse réitérée. L'analyse sémiotique de

Vie pédagogique permet ainsi d'observer comment les signes participent implicitement à la consolidation d'une orthodoxie normative de la pratique. D'une part, le bon enseignant doit être progressiste, juste et inclusif, et d'autre part, il doit savoir utiliser le langage scientifique et managérial correctement.

Dans ce cadre, la circulation des signes qui représentent les valeurs professionnelles (justice, inclusion, rationalité, compétence, efficacité) dans l'espace public est cruciale. Dans son ouvrage *The University in Ruins* (2006), Bill Readings appelle satiriquement l'université contemporaine « l'université de l'Excellence » pour parodier ce que Kant nommait autrefois « l'université de la Raison » ou ce que von Humbolt nommait « l'université des Lettres ». Il soutient que les notions d'*excellence* et de *qualité* qui se multiplient dans les discours actuels sur l'éducation supérieure n'ont qu'un intérêt de forme et non de contenu. Elles sont réitérées sans cesse dans le seul souci de bien paraître (pour attirer plus d'étudiants et recevoir plus de financement notamment). Mais cette attitude peut devenir néfaste quand la circulation des signes de bonne pratique devient plus importante que la qualité réelle de l'enseignement.

Readings propose de substituer à la notion d' « Excellence » celle de « Pensée » (Thought). À l'envers du mot « Excellence », le mot « Pensée » ne prétend pas avoir un référent plein, il ne prétend pas avoir une signification précise et mesurable, et appelle indéfiniment à être substantifié. Comme le soutient Readings, il peut moins facilement servir d'alibi à la nécessité de réfléchir au sens de ce qu'on est en train de dire et à partir d'où on le dit (dans Standish, 2013). De la même manière, les discours relatifs à la bonne gestion, à la science, à l'enseignement centré sur l'élève, etc. sont en danger de devenir des réifications, c'est-à-dire des formules creuses transformées en choses, en icônes, que l'on célèbre, sans savoir pourquoi et au nom de quoi exactement. Mais comme le note Standish, l'emploi d'une autre terminologie, « Thought » pour remplacer « Excellence », peut mener au même problème, c'est-à-dire devenir source de réification, et succomber à ce qu'il tentait précisément de subvertir. On peut donc se demander si cette stratégie peut réellement aider à résister à la colonisation des discours dominants contemporains. Un acte de resignification est nécessaire pour résister aux discours dominants, car il offre de nouvelles voies de pensée, mais il doit être accompagné d'un travail de déconstruction des discours existants (ce que j'ai cherché à faire

dans ce chapitre-ci), car ce travail permet de mieux comprendre la manière dont fonctionnent les signes et les discours, la manière dont ils peuvent agir comme des icônes religieuses et induire la piété.

Pour aller dans le sens de ce travail de resignification, je propose, dans le prochain chapitre, de repenser la notion de « profession » dans un ordre discursif différent, qui cherche à éviter la réification, c'est-à-dire la fixation de la profession enseignante dans une orthodoxie particulière. Je propose de repenser l'enseignement en termes de « profession de foi ».

Chapitre 6 : Vers une resignification de la profession enseignante.

Les concepts de pratique réflexive, d'approche par compétence ou de collaboration participent de façon systémique à la construction du discours professionnel en enseignement qui s'impose depuis déjà plusieurs décennies. En se construisant, ce discours détermine ce qui entre ou non dans l'imaginaire collectif des enseignants (et de la société en général) et par le fait même, dans la définition de leur identité professionnelle. Sans être totalitaire, ce discours a quelque chose de totalisant: il n'exerce pas de coercition directe sur l'enseignant afin qu'il réalise un type de pratique ou forme un type de citoyen particuliers, mais il agit sur son identité et ce faisant, le constitue de l'intérieur. Ce discours professionnel, avec ses mythes particuliers, définit les pratiques et les discours conçus comme valables et exclut toutes sortes de pratiques ou considérations qui n'entreraient pas dans l'ordre discursif prédéfini qu'il permet de penser. Il procède d'une ontologie et d'une épistémologie particulières et a des implications éthiques et politiques qui visent à le préserver. C'est précisément la façon dont se décline l'ordre discursif propre à la professionnalisation des enseignants, au fil des traductions des acteurs, que j'ai cherché à décrire dans le chapitre précédent.

Dans le chapitre précédent, on a vu que les traductions peuvent prendre des directions multiples et relativement imprévues²⁹. Cependant, ces traductions se conforment généralement à une logique de performativité. Les discours courants produits pour et sur la professionnalisation des enseignants possèdent un *sens* (une direction) tourné vers le futur et l'actualisation d'un idéal d'efficacité professionnelle. Ce sens est dirigé par une logique de production selon laquelle des objectifs sont prescrits et les actions y menant, planifiées. En cherchant à objectiver et fixer le sens des choses dans des modèles, cette logique engendre des discours qui schématisent et dénaturent la réalité vécue. Ils participent à nier le mouvement

²⁹ Bien entendu, la plupart du temps, il est possible de suivre les directions que prend le sens et elles ne nous surprennent pas. Mais je rappellerai ici ce que j'ai dit dans les chapitres précédents: qu'il est inhérent aux signes d'opérer de manière imprévisible, et cette imprévisibilité, elle, n'est pas relative. Cela ne veut pas dire que nous ne pouvons jamais vraiment savoir ce que nous signifions, mais qu'il y a une indécidabilité inhérente au signe. Le langage procède d'un certain ordre, mais la nouveauté, l'imprévisibilité, font partie de cet ordre.

inhérent aux traductions incessantes que performant les enseignants au quotidien dans leur salle de classe. Bien sûr, ces discours demeurent importants dans la mesure où ils constituent aussi les cadres avec lesquels les êtres humains donnent un *sens* (une signification) aux choses. Mais leur monolinguisme peut devenir paralysant, car il conduit le professionnel à se concevoir comme un exécutant et non comme un créateur responsable, et l'empêche de se développer de façon autonome. Il peut ainsi contraindre et réduire les possibilités de pensée et d'action des enseignants.

Dans le présent chapitre, je propose de considérer la profession dans sa dimension performative. Le sens, compris non comme direction, mais comme signification, brise un instant le mouvement artificiel de la linéarité, et transcende notre volonté de tout comprendre et de rendre des comptes sur tout. Il excède la logique professionnelle traditionnelle le temps de se déprendre de son pouvoir de subjectivation. Il ouvre la voie à une autre conception de la profession dans laquelle la traduction de la recherche en pratiques cesse d'être comprise comme une transposition passive d'une langue à l'autre, mais devient une pratique transformatrice et engagée. Tout se joue dans l'interstice entre ce qui est déjà et ce qui est à venir, et c'est là que l'enseignant, en tant que traducteur, peut jouer un rôle déterminant. Bref, le présent chapitre vise à confronter l'ordre discursif dominant en enseignement à une pensée du dehors pour tenter d'inclure d'autres considérations et ouvrir le champ des possibilités de pensée et d'action.

Se trouver sur le seuil

L'enseignant, médiateur par excellence, se trouve à tout instant dans un espace de traduction, à la frontière entre ce qui a déjà été et ce qui est à venir. D'abord, il est un médiateur par excellence des savoirs existants de l'humanité et se voit responsable de leur destin. Ensuite, il est aussi le guide qui introduit les jeunes à la vie adulte et donc, qui les amène à évoluer, s'émanciper, se transformer. Il est à tout instant dans cet interstice médiateur et c'est en ce sens qu'il est maître de ce que Hannah Arendt appelle la *natalité* des choses. Il aide à faire advenir ce qui n'est qu'en gestation, ce qui revêt encore une ambiguïté fondamentale. Car si l'enseignant est d'abord celui qui « transmet » les savoirs de l'humanité et contribue à perpétuer les traditions humaines, il est aussi celui qui doit ouvrir la possibilité du

changement, laisser la nouvelle génération prendre possession de son avenir afin de ne pas rester soumis et dépendant de ce qui la précède. L'enseignant doit préserver tout en émancipant. Il est donc, comme le traducteur, médiateur de sens : il participe à la transmission et la création de la culture.

Pour Arendt, la natalité constitue l'actualisation de la liberté, c'est-à-dire de la capacité de faire quelque chose de véritablement nouveau, qui n'est pas entièrement prédéterminé par l'histoire ou les traditions. En ce sens, la natalité porte en elle un potentiel immense de changement, mais aussi de subversion, elle peut faire naître ce qui n'a jamais existé, ce qui n'a peut-être même jamais encore été pensé :

For Arendt, teachers operate in a space of crucial and fragile negotiations between the mature and the uninitiated, between tradition and innovation. Those already on the scene desperately need what Arendt calls the 'natality' of each generation of newcomers. We rely on their capacity 'to undertake something new, something unforeseen by us' (Arendt, H. 1961). This is because humans do not live in a natural world, but in a constructed world of projects and meanings. Without new perspectives, human meanings ossify and become meaningless signs. Without fresh infusions of hope, human projects collapse into lifeless habits. (C. Higgins, 2005 : 452)

La responsabilité de l'enseignant, en tant que traducteur, transcende le besoin de développer des compétences (linguistiques, sociales ou critiques) chez ses étudiants, car l'enseignant est responsable, non seulement de transmettre l'héritage du passé, mais aussi de créer la possibilité de l'avènement de la nouveauté afin que l'avenir puisse demeurer source d'espoir et d'attente. La posture que la thèse de la traduction exige de l'enseignant est donc de rester fermement sur le seuil qui délimite ce qui a été et ce qui est à venir, les traditions et la nouveauté, le savoir et la performance. C'est la posture du traducteur qui se trouve toujours simultanément dans une situation de souvenir et de deuil³⁰. Or cette posture est d'une exigence considérable. Comment se tenir dans cet espace impossible? Il s'agit de maintenir la tension entre les exigences de réserve et de déploiement, de transmission et de création. L'enseignant n'est ni simplement le transmetteur d'une culture figée, ni entièrement ouvert à l'expression libre de toutes les

³⁰ Cette tension éclairée par Ricoeur (2003) a déjà été discutée au chapitre 3.

possibilités signifiantes, il se trouve dans cet espace limite où il veut transmettre sans soumettre.

Se trouver sur le seuil, c'est être à l'intérieur et à l'extérieur au même moment: c'est un moment d'indécidabilité. Bien entendu, l'enseignant qui se trouve devant 30 élèves, pris dans le feu de l'action, ne peut hésiter indéfiniment: il doit passer son programme. Son travail est dans l'action. Mais peut-être pas en tout temps. Peut-être peut-il être bénéfique de parfois prendre le temps de simplement être là, habiter l'espace et le temps sans chercher à les maîtriser. Se trouver sur le seuil, c'est aussi prendre ce temps, dans les moments d'indécidabilité, et laisser-faire, laisser la possibilité de l'avènement de la natalité. Peut-être y a-t-il dans cet espace de tension et d'incertitude, une composante bafouée de la profession?

Il existe une qualité de l'enseignant capable de mettre en place un certain rythme d'apprentissage avec ses élèves, capacité qui ne s'acquiert qu'avec l'expérience et la sensibilité, un peu comme le musicien de jazz apprend à improviser avec d'autres musiciens grâce à la maîtrise de son instrument et surtout grâce l'écoute. Il ne transmet pas simplement un contenu à ses étudiants, il crée un espace de conversation. Il ne pose pas des problèmes aux étudiants qui appellent à la résolution, il expose des problèmes qui mettent en branle le questionnement et donc, l'intelligence. Ce rythme est tout à fait différent de celui de la planification efficace qui domine le modèle professionnel actuel. En réalité, trop de planification peut empêcher une bonne écoute et la mise en place de ce bon rythme.

Faire profession de foi

La notion de profession est chargée de sens. Les professions remplissent une fonction sociale régulatrice importante: elles se fondent sur un haut niveau d'expertise, elles donnent confiance et confèrent un statut. Mais la notion de profession peut aussi dépasser ce type de considérations. Le terme « profession » signifie littéralement « aveu public ». Anciennement, un aveu consistait en un engagement écrit d'un vassal à son seigneur, en échange d'un fief et de la protection de ce seigneur. Ainsi, dans l'expression « faire profession de foi », il y a l'idée d'une déclaration officielle et publique d'engagement au nom d'une foi, c'est-à-dire d'une croyance religieuse, d'une opinion politique ou autre. Il y a l'idée d'un engagement envers

quelque chose de plus grand que soi, et sur lequel nous avons peu de prise. C'est ce sens de la profession comme foi qui définit historiquement l'enseignement comme vocation, c'est-à-dire comme appel intérieur pour exercer un métier et comme dévouement. En ce sens, la profession de foi se double de la subjectivation d'un appel intérieur³¹.

Dans sa conférence prononcée à l'université de Stanford en 1998, puis traduite en français sous le titre de *L'université sans condition*, Derrida (2001) propose de penser l'avenir de l'université en considérant le travail du professeur comme une profession de foi. Sa réflexion porte sur le travail du professeur d'université, mais son analyse peut s'appliquer à la réalité des enseignants dans la mesure où ces derniers participent également à la médiation des savoirs de l'humanité et à la formation de la société à venir. Pour Derrida, la profession de professeur n'est pas seulement *constative*, suivant la distinction effectuée par J. L. Austin entre les énoncés constatifs et performatifs³², c'est-à-dire qu'elle ne consiste pas simplement à transmettre un ensemble de savoirs objectifs et de compétences organisées. La profession de professeur est aussi performative : elle est une déclaration de foi. Derrida affirme :

Elle excède le savoir purement technoscientifique qui constitue la base des expertises. La profession ne renvoie pas à la compétence de l'expert ou à un ensemble de pratiques, mais elle promet d'être, elle se commet, elle s'engage publiquement, se dévoue, se donne, se met en gage et même se bat dans un acte performatif de la parole (Derrida, 2001 : texte consulté sans pagination).

Le professeur n'est pas seulement un passeur culturel des savoirs de l'humanité, de ce qui a été, mais aussi de ce qui est à venir. Il professe sa foi en ce qu'il espère pour l'homme à venir, pour l'université à venir, la démocratie à venir. Ces « à venir » ne sont pas des idéaux

³¹ J'aimerais souligner un point important que je n'ai pas développé dans la thèse. Il est évident que la vocation et l'appel intérieur pour l'enseignement sont largement féminins. Il y aurait une réflexion à faire sur le genre et la traduction, dans la mesure où le sens de la traduction va d'une science essentiellement mâle (des hommes experts qui gèrent l'appareil éducatif) à une pratique de l'enseignement essentiellement féminine (des femmes dans leur classe). Il y a, à la base de la domination à laquelle on cherche à résister ici (notamment celle du scientisme et de l'ethos managérial), un « phallocentrisme » évident.

³² Je rappelle brièvement que, selon Austin, l'énoncé constatif renvoie à un énoncé descriptif qui a valeur de vérité (le chien est un mammifère) alors que l'énoncé performatif en est un qui réalise son contenu par l'acte de son énonciation (je vous déclare mari et femme).

normatifs vers lesquels nous devons tendre : ils ne sont pas encore advenus et notre pensée ne peut les concevoir ou les anticiper. Ils n'appellent pas, comme c'est le cas dans la métaphysique platonicienne, l'atteinte d'un idéal préconçu. Plutôt ils se font solliciter et engagent celui qui reçoit l'appel, comme un appel de l'au-delà, une expérience messianique difficilement exprimable. Ces « à venir » renvoient ainsi à quelque chose comme une promesse qui aurait été oubliée, dont on aurait perdu le sens, mais dont le mirage interpelle la foi et l'engagement dans un monde meilleur (mais non appréhendable). La structure de cette notion est paradoxale, explique Simon Critchley (2005 : 69), car elle possède la structure d'une promesse, mais elle a lieu *ici et maintenant* et non dans un futur idéalisé.

L'enseignant (ou le professeur) a des responsabilités sociales. Il a un programme à passer et des règles à suivre. Nous attendons tous de lui, en tant que citoyens, qu'il assume les responsabilités qui lui ont été prescrites avec intégrité. Cependant, l'enseignement, comme c'est le cas d'autres professions, n'est pas seulement un travail prescrit, il répond aussi à un appel, il interpelle celui qui s'y consacre, il l'engage. Or, cette dimension spirituelle de l'appel a bien peu de valeur en regard des exigences professionnelles établies, bien qu'elle ait des effets importants sur l'enseignant et son travail. En effet, l'appel de l'enseignant reflète en lui un manque à combler, un espoir à investir, une force désirante, qui vient de l'extérieur : un désir de former ce qui est encore à venir comme une promesse à remplir, une foi en la possibilité de réaliser cette promesse, à travers la formation de l'homme et de la société de demain : ses élèves et sa classe. Ce n'est pas que l'enseignant doive vivre dans la foi et l'attente d'un monde meilleur, mais qu'il doit maintenir une foi en la possibilité de ce qui n'est pas encore advenu, mais reste à venir, c'est-à-dire une ouverture sur l'impensé.

Le professeur, comme médiateur de ce qui est déjà advenu, mais aussi de ce qui est à venir est un traducteur par excellence. Il transmet la culture, les grands textes de l'histoire, les découvertes scientifiques, et par cette transmission, il participe à la production du savoir de demain. Il lui donne une couleur, un ton et un horizon de sens. Et ce faisant, il participe à forger les possibilités de l'homme à venir et de la société à venir.

Il faudra alors se demander ce que signifie « professer ». Que fait-on quand, performativement, on professe ? Mais aussi quand on exerce une profession et

singulièrement la profession de professeur? Je me fierai donc souvent et longtemps à la distinction maintenant classique d'Austin entre speech acts performatifs et speech acts constatifs. Cette distinction aura été un grand événement de ce siècle – et il aura d'abord été un événement académique. Il aura eu lieu dans l'université. D'une certaine façon, ce sont les Humanités qui l'ont fait advenir et qui en ont exploré les ressources. C'est aux Humanités et par les Humanités que cela est arrivé, avec des conséquences incalculables. Tout en reconnaissant la puissance, la légitimité et la nécessité de cette distinction entre constatif et performatif, il m'est souvent arrivé, parvenu à un certain point, non pas de la remettre en question, mais d'en analyser les présupposés et de la compliquer. Aujourd'hui encore, mais cette fois d'un autre point de vue, je finirai, après avoir beaucoup compté avec ce couple de concepts, par désigner un lieu où il échoue - et doit échouer. Ce lieu, ce sera précisément ce qui arrive, ce à quoi l'on arrive ou qui nous arrive, l'événement, le lieu de l'avoir-lieu - qui se moque du performatif, du pouvoir performatif, comme du constatif. Et cela peut arriver dans et par les Humanités. Maintenant je vais commencer, à la fois par la fin et par le commencement. Car j'ai commencé par la fin comme si c'était le commencement (Derrida, 2001: texte consulté en ligne sans pagination).

Derrida affirme que le doublon conceptuel constatif/performatif sur lequel il n'a cessé de jouer, de construire sa pensée et de déconstruire la pensée occidentale, doit lui-même être mis en échec dans la mesure où il peut, lui aussi, être contraignant pour la pensée. Et c'est le rôle de l'université, et plus précisément du professeur, de faire advenir cet échec. Le professeur doit ouvrir la possibilité à ses étudiants de penser à contre courant, non pas pour oublier ou nier le passé, mais pour ouvrir la possibilité de l'altérité, la possibilité d'une pensée du singulier, du dehors, de l'impensé, de l'à venir. Et seule la foi peut permettre au professeur de faire comme si cette pensée était possible, comme si cela avait été promis. La tâche de l'université à venir est une tâche de déconstruction : c'est-à-dire celle d'ouvrir la possibilité de l'événement. L'événement chez Derrida renvoie à l'avènement impromptu de la natalité, et n'advient que si l'on est ouvert à sa possibilité. Il surgit au milieu de ce qu'on est en train de faire sans qu'on l'ait prévu ni qu'on puisse le contrôler.

L'école et l'université n'ont pas tout à fait le même rôle. Si l'on peut facilement concevoir l'université comme un lieu de critique et de remise en question à travers la déconstruction et la célébration de l'événement, il n'en va pas de même pour les écoles primaire et secondaire. Ce sont des lieux de formation « première » de l'identité et des savoirs de base, et ces savoirs doivent être inculqués avant que toute déconstruction soit même possible. Comment déconstruire ce qui n'a pas encore été construit? Cependant, en regard de la société à venir,

l'enseignant de l'école primaire et secondaire est lui aussi « professeur de foi ». Bien qu'il le fasse différemment, il participe lui aussi à ce que l'ouverture à l'avènement de la natalité soit possible. Un exemple banal serait l'apprentissage de la langue ou de la lecture. Il n'advient pas suivant un plan précis. Il survient toujours comme un événement. Un jour l'enfant sait parler, lire, écrire. La confiance, la foi de l'enseignant en la capacité de ses élèves à faire advenir la natalité sont cruciales pour ces avènements. La foi se répercute sur les élèves, sur leur disposition à accueillir et faire advenir la natalité des choses.

Cet espace d'imprévisibilité par rapport à ce qui peut advenir est un espace de possibilité, mais aussi un espace de responsabilité :

Dans le lexique du « professer », je soulignerai moins l'autorité, la compétence supposée et l'assurance de la profession ou du professeur que, une fois encore, l'engagement à tenir, la déclaration de responsabilité. Je dois laisser en réserve, faute de temps, cette longue histoire de la « profession », de la « professionnalisation » qui conduit au séisme actuel. Retenons-en pourtant un trait essentiel. L'idée de profession suppose qu'au-delà du savoir, du savoir-faire et de la compétence, un engagement testimonial, une liberté, une responsabilité assermentée, une foi jurée obligent le sujet à rendre des comptes devant une instance à définir. Enfin, tous ceux qui exercent une profession ne sont pas des professeurs. Il va donc nous falloir prendre en compte ces distinctions parfois brouillées: entre travail, activité, production, métier, profession, professeur, entre le professeur qui dispense un savoir ou professe une doctrine et le professeur qui peut aussi, en tant que tel, signer des œuvres — qui peut-être le fait déjà ou le fera demain (Derrida, 2001 : texte consulté en ligne sans pagination).

Dans ce passage, Derrida souligne l'importance de l'engagement de celui qui professe. Cette dimension de la responsabilité du professeur le distingue d'autres professionnels. Derrida rappelle que les processus de professionnalisation s'accompagnent de formes officielles de reddition de comptes. En effet, ces processus s'accompagnent généralement d'une autonomie qui est donnée aux professionnels afin d'agir au meilleur de leur connaissance et de leur compétence. Cette autonomie rend le professionnel imputable de ses actions, d'où la nécessité pour lui de rendre des comptes devant une instance publique. Le caractère professorale de la profession de professeur soulève cependant une difficulté : le professeur ou l'enseignant ne peut pas s'identifier comme source définitive des apprentissages. Il est bien-sûr imputable de ses mauvaises conduites envers un élève ou un collègue, mais au regard de son rôle de

professeur, l'imputabilité est difficile à établir. Si un élève apprend telle chose, s'il acquiert telle attitude, l'enseignant ne peut jamais s'identifier et s'imposer comme l'auteur de cette *œuvre*. En ce sens, sa responsabilité professionnelle peut difficilement être évaluée ou mesurée. Son engagement et sa foi, en revanche, doivent être infinis. Infinis, non pas dans le sens que l'enseignant doit se dévouer sans limites, mais dans le sens où il doit s'engager, croire, avoir foi, en la capacité infinie, sans limites, d'apprentissage de ses élèves.

Réviser l'imaginaire de la profession enseignante

Dans le discours sur et pour la professionnalisation que j'ai analysé dans le chapitre précédent, le professionnel est conçu comme un acteur du progrès social. Il est guidé par des standards de pratiques (des compétences professionnelles) et des objectifs (des missions à accomplir et des compétences à transmettre) clairement établis. Pour atteindre les objectifs prédéfinis, certaines pratiques sont jugées particulièrement efficaces par les chercheurs, par exemple la pratique réflexive ou la pratique collaborative. La profession de l'enseignant est fortement influencée par le langage de la recherche, mais au lieu de stimuler la pensée et les pratiques, on a pu observer que ce rapport à la recherche contribue souvent à les annihiler.

Dans le modèle professionnel actuel, l'enseignant est conçu comme un « passeur culturel », un « guide », un « facilitateur ». Il aide les élèves à apprendre les connaissances du passé, les traditions et les formes de vies sociales, ainsi qu'à sortir de l'enfance et entrer dans le monde adulte du « travail ». Selon ce modèle, le savoir est déjà là, non médiatisé, objectivé, à la disposition de l'élève. Le rôle de l'enseignant est de le guider dans cette appropriation. Le savoir est conçu comme marchandise informationnelle, comme un objet qu'on peut déplacer d'un point A à un point B. Cette figure de l'enseignant professionnel comme passeur culturel sous-entend que l'enseignant est neutre et impartial dans le geste de médiation. Mais cette prétention à l'impartialité pose problème dans la mesure où elle peut pousser l'enseignant à sous-estimer l'importance de son intervention, de sa traduction des connaissances à enseigner, ainsi que de sa traduction des connaissances issues de la recherche en éducation.

La reconnaissance de cette dimension active de la traduction est un enjeu particulièrement important, car elle pourrait permettre de modifier l'imaginaire collectif entourant la profession

enseignante. L'imaginaire collectif renvoie au portrait que l'on se fait de nous-mêmes en tant que collectivité, il inclut notamment les mythes que nous construisons sur nous-mêmes ainsi que les idéaux qui nous guident. De plus en plus, l'imaginaire professionnel des enseignants, tel que décrit dans le chapitre précédent, est fondé sur l'imagerie des professions établies, sur les mythes du transfert des connaissances et de la planification efficace. Mais si l'enseignant se situe effectivement dans un interstice, s'il se trouve sur le seuil, s'il est professeur de foi et traducteur, alors il ne peut prétendre à la neutralité ou à l'impartialité. Il sait qu'il affecte non seulement le sens des connaissances qu'il est en train de « transmettre », mais également le programme ou le plan qu'il cherche à « appliquer ». Sa responsabilité dépasse toute forme de calcul d'efficacité de sa pratique et s'encre fondamentalement dans le champ de l'engagement et de la profession de foi.

Ce rapport religieux à la profession, bien qu'il soit nié de la conception normative actuelle de la profession enseignante, demeure actif dans l'imaginaire enseignants, mais de façon détournée. C'est-à-dire que l'idéologie scientiste et managériale présente dans le discours professionnel enseignant peut agir comme une sorte de culte. Elle produit des icônes, des liturgies, des traditions que les sujets finissent par adorer, mais de façon largement inconsciente. Il est important d'insister sur le fait que ce qui est en jeu ici, ce n'est pas la science ou le management en tant que tel, mais bien leur mutation en idéologie ou en culte. Et la reconnaissance de cette dimension religieuse, c'est-à-dire de la présence inévitable d'une foi dans la pratique des enseignants, permettrait à la profession de saisir l'ampleur de sa responsabilité, de sortir de la foi aveugle en des forces qui la subjuguent et de mettre cette foi non dans des icônes ou des slogans pédagogiques, mais dans sa tâche présente qui est de préparer « ce qui est à venir » (ce qui n'existe pas encore, n'a pas de présence et ne peut se mesurer ici et maintenant, mais qui a été promis, nous permettant ainsi de continuer d'espérer et de nous engager entièrement). En ébranlant suffisamment les mythes, l'imaginaire collectif peut évoluer. Et une telle révision n'est pas purement conceptuelle, car les changements dans l'imaginaire collectif ont toujours une incidence sur les attitudes et les comportements.

Par exemple, au lieu de se concevoir comme un représentant fidèle de la profession telle qu'elle est déjà établie à un moment donné, l'enseignant peut se concevoir comme un

traducteur de sa profession : il participe à chaque instant à sa redéfinition. Une identification professionnelle préétablie peut restreindre et frustrer l'expression identitaire : le fait de définir les standards professionnels en termes trop techniques peut participer à la sous-estimation des dimensions liées au jugement, aux émotions et aux relations humaines. Dans le même esprit, nier tout standard professionnel et ne jurer que par les traditions et l'expérience peut priver l'enseignant de ressources imaginées par d'autres pouvant permettre l'enrichissement de la pratique. En s'inspirant de Hannah Arendt, Anne Phelan (2010) propose de déplacer la notion de « reconnaissance », laquelle insiste sur des modèles déjà entièrement prédéfinis de l'identité en vue de la reconnaissance de son statut, pour faire valoir la notion de réception ou bienvenue (welcome) beaucoup plus ouverte aux particularités du moment présent et à l'aspect messianique de la profession. Phelan suggère qu'une attitude plus hospitalière (more welcoming) à la présence de l'altérité ici et maintenant, qui « reconnaît » l'incertitude de la situation, est beaucoup plus fertile pour développer de bonnes pratiques. En se concevant comme un traducteur se situant fermement sur le seuil, l'enseignant se place dans une situation d'indécidabilité, et il est plus réceptif face à l'autre. Cette attitude « professionnelle » n'est pas nouvelle dans le sens où elle existe déjà dans les meilleures pratiques, mais comme elle ne permet pas de formuler des normes de pratique claires et définitives, elle ne constitue pas un « modèle » de pratique à proprement parler. Malgré cette difficulté, il est sans doute un horizon auquel on aurait avantage à être plus sensible à l'avenir et qui mériterait de pénétrer davantage l'imaginaire collectif entourant la profession enseignante.

Éthique de la traduction

Selon Heidegger, l'homme, étant un être de langage, est ontologiquement différent de l'animal. Il rejette l'idée selon laquelle nous sommes simplement des animaux augmentés de la faculté de langage, car contrairement aux animaux, nous ne sommes pas dans un rapport direct au monde, mais dans un rapport toujours médiatisé par un ordre symbolique (déjà interprété maintes fois, de surcroît). Il existe toujours une distance, un interstice, entre nous et le monde, ce qui force les mouvements de traduction. Celui qui nie cet aspect médiateur croit qu'il peut accéder directement au monde, donc le comprendre et le contrôler. En revanche, celui qui accepte qu'on ne puisse jamais saisir immédiatement et pleinement le monde qui

nous entoure est plus sensible à ses aspects incontrôlables, incompréhensibles, et au fait que quelque chose sans cesse nous échappe. Ce rapport médiatisé au monde est certainement la source de la foi, religieuse ou non, en quelque chose qui dépasse l'homme et nous pousse à agir dans une direction particulière. Il ne s'agit pas simplement d'une foi en l'avenir, en quelque chose qui, inévitablement, va advenir, mais bien d'une foi qui engendre un engagement à rendre les choses meilleures.

Cette pensée du dehors permet de confronter deux formes de connaissance : une épistémologie positiviste selon laquelle « connaître » consiste à appréhender objectivement le monde et le maîtriser, et une épistémologie du sacré, selon laquelle « connaître » est de l'ordre de la reconnaissance ou de l'acceptation (Phelan, 2010; Ruitenbergh, 2011). La différence entre ces formes de connaissance est facilement observable lorsque l'on compare la connaissance d'une théorie (p. ex. : La théorie de la relativité) et la connaissance de quelqu'un (p. ex. : Je connais Martine). Dans le premier cas, la connaissance est saturée alors que dans le second, la connaissance est simplement une ouverture vers l'autre : jamais je ne prétendrais tout connaître de Martine et la *maîtriser*.

L'à-venir est un futur qu'on ne peut prévoir, où nous ne serons jamais présents, où nous ne pouvons pas être présents puisqu'il n'advient jamais comme nous l'avions imaginé. Il y a donc dans l'à-venir une impossibilité de connaître, seulement une promesse, un appel. Celui qui est appelé par l'à venir, un avenir souhaité et attendu, est au fond appelé à répondre à cet appel, et donc à s'engager, à se commettre. Ainsi, l'enseignement comme profession est une forme de responsabilité qui ne se limite pas à la connaissance de l'expert, mais se prolonge dans la reconnaissance qu'il y a de l'incertain et de l'incontrôlable, ce qui en fait aussi une profession de foi.

L'approche de la traduction aide à reconnaître la distance qui existe entre nous et les choses. En effet, elle permet de penser et d'accentuer nos propres actions de médiation dans le monde, et donc notre responsabilité infinie. Dans les termes de Ost (2009a), l'opération de traduction pose moins la question de la fidélité à un original que de la responsabilité par rapport à l'œuvre produite. Le traducteur est celui qui doit traduire malgré le fait qu'il est impossible de restituer le sens d'un énoncé sans l'affecter d'une manière ou d'une autre, sans le trahir. Mais

cet acte de trahison participe aussi à l'enrichissement des langues, car en ouvrant la possibilité de signifier autre chose, il refuse d'imposer une lecture univoque, limitative comme s'il n'y avait qu'un sens, unique et ultime.

En ce sens, il y a dans la bonne traduction, une responsabilité de résistance. Le traducteur n'est pas le restituteur passif d'un texte, mais le producteur d'une œuvre. Pour ne pas tomber dans la logique linéaire à sens unique, il doit savoir saisir les brèches et les investir d'une force de création, permettre leur *resignification* dirait Judith Butler (2009). C'est au moment de la traduction, c'est-à-dire au moment où la resignification est possible par l'acte performatif d'assignation du sens, qu'il est possible enfin de rompre avec ce qui a déjà été, avec ce qui a été cristallisé en modèles institutionnalisés et d'ouvrir la possibilité d'un événement.

L'indécidabilité liée à la nature traductrice du langage ne mène pas au relativisme, mais à la réalisation que nous sommes responsables du sens que nous donnons aux choses. En effet, le fait que le signe ne soit pas saturé de sens, qu'il soit ouvert à l'appropriation, implique une responsabilité quant au sens à lui donner. Comme Derrida l'exprime dans *Force et Signification*, « seule l'absence pure – non pas l'absence de ceci ou de cela –, mais l'absence de tout où s'annonce toute présence, peut inspirer, autrement dit travailler et nous faire travailler. » (1968 : 17.) C'est dire que l'absence de sens inhérent au signe implique que c'est le sujet agissant, celui qui se doit de traduire parce qu'il participe au monde et à l'action concrète, qui doit assumer en dernière instance la traduction, l'ultime signification dont il accepte de se tenir responsable, sans faire référence à un point d'origine qui aurait donné le sens à sa place et le libèrerait du fardeau de cette signification, de cette « responsabilité infinie » dirait Derrida (1993). Cela implique de se commettre, car dans le monde de l'action, on ne peut rester dans l'indécision, il faut plonger et donc faire le deuil de la traduction parfaite. Bien sûr, le sens va évoluer dans l'action, mais à chaque étape, il faudra faire face à l'angoisse de la décision. Ainsi, faire le *deuil* de la traduction parfaite, c'est se commettre à une décision, se compromettre malgré l'indécision. Telle est la lourde responsabilité de l'enseignant. Derrida affirme ainsi :

Si la responsabilité n'était pas infinie, il n'y aurait pas de problèmes moraux ou politiques. Il n'y a de problèmes moraux et politiques, et tout ce qui en découle, que

à partir du moment où la responsabilité n'est pas limitable. » (Traduit de l'anglais par Simon Critchley, 2005 : 60.)

L'approche de la traduction qui a des implications éthiques importantes pour l'enseignement. Si les textes produits par les chercheurs et transmis aux enseignants n'ont pas de significations figées, alors chacun de nous est responsable du sens que nous leur donnons et de ce qu'ils peuvent produire. Dans sa conférence intitulée « Calling Education to Account », Paul Standish réfléchit au sens de la reddition de comptes en éducation, mais aussi comme être humain. Il interroge notre rapport aux chiffres, au langage de la statistique. À propos, de la puissance des chiffres, de leur propension hégémonique, de leur essentialité, de leur monolinguisme, il affirme :

Numbers, it seems, can appear in translations of texts in a way that is entirely without loss or distortion and in this respect they are unlike the (more obviously) linguistic aspects of those texts. But in a sense this is to say that they cannot be translated at all—given that all translations between natural languages do involve loss and distortion in some degree. To some, this will confirm the view that numbers achieve an ideal clarity of meaning. (Standish, 2010).

En apparence, ce langage des chiffres et des statistiques peut assurer la fonction communicative du langage. Il offre l'illusion de la transparence. C'est pourquoi il est si séduisant et tend à coloniser nos manières de voir les choses et d'expérimenter le monde. De la même manière, on peut imaginer que les enseignants, pris dans une « esthétique de la statistique », préfèrent des connaissances déjà prêtes pour améliorer leurs pratiques, des recettes qui n'ont pas à être traduites, des connaissances procédurales immédiatement employables. Le danger ici est que ce type de « connaissances » (ou marchandises informationnelles) contribue à la fermeture de la pensée. En utilisant le langage des chiffres, ou en imposant des standards de pratique rigides qui sont en apparence directement applicables, le management professionnel induit une attitude techniciste chez les enseignants, et les libère de leur propre responsabilité par rapport au sens réel de ce qu'ils sont en train de faire.

On remarque dans le système professionnel actuel, la présence croissante de « critères » de performance, qui sont représentatifs de la pénétration de l'esthétique managériale de la statistique. Ces critères délimitent avec précision, par exemple, les compétences à acquérir, les

normes à appliquer, ou les modes d'évaluation à employer. Ils sont séduisants, car ils offrent une apparence d'objectivité pour développer des leçons, appliquer des normes éthiques, évaluer la réussite d'un élève. Ils sont sans doute utiles pour encadrer la pratique, mais ils sont toujours aussi nécessairement imparfaits, ce qui doit appeler à la vigilance et à la posture traductive. D'ailleurs, il est intéressant de remarquer que le mot « critère », bien qu'il ne soit pas rare, ne fait pas vraiment partie du langage quotidien de la plupart des gens. Pourtant il est devenu courant dans le langage des enseignants et même des élèves qui se demandent s'ils ont satisfait les *critères* de réussite. Ainsi, ce mot a pénétré langage commun, mais avec un sens technique particulier. Pour les enseignants, les critères renvoient à des listes de contrôle des compétences évaluables en termes binaires: l'apprenant atteint ou non les critères de performance. Le langage des critères a imprégné en profondeur ce champ de pratiques humaines, obscurcissant parfois la manière dont le jugement rationnel et la sensibilité morale fonctionnent réellement.

Ces considérations éthiques sur la traduction me semblent ouvrir des possibilités très concrètes pour les acteurs de l'éducation, tant pour les enseignants, les formateurs et les chercheurs.

Quelques implications concrètes

Si toute traduction laisse inévitablement à *désirer*, et nous confronte à la nécessité de l'assignement du sens et à l'angoisse de la décision, comment agir? Chaque décision a évidemment des implications importantes, car une fois prise, on ne peut l'effacer. La même chose est vraie par exemple lorsque nous disons quelque chose à quelqu'un : nous ne pouvons jamais effacer ce qui a été dit, on peut seulement supplémenter le discours pour tenter de le rectifier, ou de le préciser. Ce qui est dit est dit, ce qui est fait est fait. C'est pour cette raison que la responsabilité de la traduction est grande. Mais comment assumer cette responsabilité si la traduction parfaite est impossible?

La première étape est sans doute de commencer par accepter qu'il y a dans le travail enseignant un fond d'indécidabilité, et donc que le malaise qui naît de l'incertitude ne peut pas être entièrement dissout « grâce à » l'idéologie scientifique. Cela ne veut pas dire que la recherche ou la science soient inutiles pour la pratique, mais seulement qu'elles ne peuvent

remplir cet espace d'incertitude et d'indécidabilité. En fait, la réalité de la traduction, le fait que nous sommes plongés dans la traduction, dans l'incertitude, concerne tout le monde, ce qui inclut également les chercheurs et scientifiques. En ce sens, ce qui doit être résisté n'est pas la science elle-même, mais bien les idéologies de toutes sortes (celle de la science objective ou de la planification efficace notamment), lesquelles reposent sur une forme de fausse conscience suivant la conception marxiste, et comprennent donc toujours une certaine corruption de la pensée avec les effets contraignants que j'ai décrits plus haut.

Au cours des dernières décennies, l'enseignement a été affecté par un nombre croissant d'épuisements professionnels et de désistements qui témoignent d'un malaise profond au sein de la « profession ». Je soupçonne que le mouvement de professionnalisation, et donc l'officialisation de normes objectives de plus en plus contraignantes et souvent paradoxales encadrant les pratiques, n'est pas étranger à ce malaise croissant. N'y a-t-il pas en effet une certaine hypocrisie dans le fait de croire que des normes universelles peuvent indiquer au professionnel comment agir? Ces normes peuvent bien sûr orienter ou guider sa pratique dans ses fondements, mais leur interprétation doit pouvoir varier selon le contexte, selon les acteurs, selon l'instant. Et aucune norme ne peut remplir cet espace d'indécidabilité. Et la responsabilité d'agir malgré cette indécidabilité fait partie de tous les métiers relationnels. Mais en enseignement, elle devient particulièrement lourde à porter, car nous ne sommes jamais tant responsables que devant l'homme à venir. Le fait d'être confronté quotidiennement à cette responsabilité infinie par rapport à ce qui est à venir engage l'être dans la question éthique à tout moment. C'est sans doute ce qui rend la posture de l'enseignant parfois si intenable.

Les enseignants en formation ou débutants espèrent souvent des connaissances toutes faites pour réduire l'incertitude du travail, leur vulnérabilité devant l'imprévisible, et la surcharge éthique qui en résulte. Le danger toutefois de cette culture de l'information est au contraire de fermer la pensée et la créativité et de déresponsabiliser les acteurs de la signification de ce qu'ils sont en train de faire. Une éthique de la traduction implique donc une prise de conscience du sens que chacun donne aux « données », de la nécessité de réfléchir sur ce sens et de s'engager. L'enseignant comme interprète actif et responsable est dans cette posture de

traduction. Par exemple : il ne suffit pas de savoir (un savoir constatif) qu'il existe une tendance à la reproduction sociale dans les sociétés, encore faut-il savoir donner un sens à ce constat. Quelles sont les implications pédagogiques de la réalité de la reproduction? Cela demeure encore problématique. Un enseignant peut estimer que cette tendance sociale lourde justifie son impuissance par rapport aux difficultés de certains de ses élèves, alors qu'un autre peut estimer que son rôle social est plutôt de participer à l'égalisation des chances sociales de ses élèves. C'est précisément cette difficulté, cette impossibilité de savoir vraiment quoi faire en regard de ce constat, que l'enseignant va devoir confronter dans sa pratique. Il serait pertinent de former les enseignants le plus tôt possible pour qu'ils soient en mesure de faire face à ce type d'incertitude. On pourra par exemple se demander jusqu'à quel point la tendance de la reproduction justifie-t-elle l'incapacité de l'enseignant de faire une différence, ou quel est le rôle social de l'enseignant par rapport à la réalité sociale de la reproduction? Ces questions éthiques, pour lesquelles aucune réponse claire et tranchée n'existe, font partie intégrante de la pratique quotidienne des enseignants.

Une éthique de la traduction ne se consolide pas toute seule. Elle doit être au cœur de la formation initiale et continue des enseignants. Elle ne doit pas seulement se trouver dans les cours spécialement dédiés à l'éthique, mais elle doit toucher le fondement même de la formation dans son ensemble. Il faudrait, dans les cours offerts dans les facultés d'éducation, ainsi que dans les recherches présentées aux enseignants et futurs enseignants, des modèles qui refusent les réductions hâtives et les prescriptions unidirectionnelles. On ne peut présenter aux étudiants des connaissances toutes faites, des normes trop rigides, des cahiers d'enseignement trop directifs et des recherches trop normatives, puis espérer d'eux qu'ils abordent le matériel de manière réflexive et responsable. Au contraire, il faudrait que les formateurs eux-mêmes adoptent une posture qui participe à hésiter, à problématiser les situations, à interpréter les textes au lieu de les aborder comme des savoirs établis. Les formateurs ont donc une responsabilité importante et devraient fournir des connaissances qui ne sont pas fermées et objectives, mais problématiques et incertaines pour habituer les enseignants à faire face à l'incertitude. Les chercheurs ou formateurs devraient avoir une certaine pudeur lorsqu'ils transmettent des savoirs dans leurs cours et leurs rapports de recherche, c'est-à-dire une réserve qui les force à laisser parfois certaines choses implicites, problématiques, irrésolues. Il

y aurait, en ce sens, peut-être avantage à présenter aux étudiants des textes non pas clairs et transparents, mais opaques, difficiles d'accès, qui exigent une certaine discipline de l'esprit, une réflexion lente, une interprétation active pour les habituer à cette posture de la pensée.

Cela suppose des structures institutionnelles plus flexibles et plus ouvertes. S'il paraît souhaitable que les formateurs offrent aux enseignants en formation des cours qui favorisent le développement de leurs qualités de traducteur, ils auront besoin d'espace et de flexibilité pour que leurs cours deviennent de vrais lieux d'interrogation, de doute face à l'incertitude, et d'analyse de la complexité.

Cela implique aussi au final que les mondes de la recherche et de la pratique devraient être plus autonomes par rapport aux systèmes d'État, mais aussi l'un par rapport à l'autre. La recherche ne devrait pas se soumettre aux exigences immédiates de la pratique et la pratique ne devrait pas se concevoir comme une application servile de la recherche. Les deux ont leur propre logique, fonctionnent dans des univers discursifs différents, et pour respecter ces spécificités, il importe de maintenir une bonne distance entre les deux. Et pour respecter cette distance, il faudrait préconiser une éthique et une pratique de la traduction, ce qui est loin d'être une tâche simple.

ÉPILOGUE: OUVRIR DES ESPACES DE TRADUCTION POUR LA « PROFESSION » ENSEIGNANTE

Cette section conclusive a deux visées: 1) synthétiser brièvement l'argument directeur de la thèse, 2) réfléchir aux conséquences concrètes de la thèse de la traduction sur la manière de concevoir le phénomène même de traduction de la recherche en pratiques. Quel type d'interfaces, ou d'espaces de traduction, pourrait remplacer une revue comme *Vie pédagogique* en vue de résister au discours dominant de la professionnalisation? Comment repenser les espaces de formation ou de développement professionnel des enseignants en fonction de l'approche de la traduction?

Les processus de traduction analysés au chapitre cinq permettent de constater que, de manière générale, le processus de professionnalisation de l'enseignement, bien qu'il constitue un levier pour changer des pratiques vétustes, contribue souvent paradoxalement à limiter la portée des changements à l'œuvre. En effet, les analyses ont montré comment les notions de « pratique réflexive », « compétences » ou « collaboration », initialement porteuses d'innovation, sont progressivement traduites en termes de pratiques rigides, limitées ou contraignantes, au lieu d'ouvrir des possibilités créatives et transformatrices d'action. Les transformations souhaitées par les réformes sont donc contrecarrées par l'effet limitant du modèle réformateur lui-même. C'est pour résister à ce modèle que j'ai cherché, dans le chapitre six, à avancer une autre conception de la profession, fondée sur des éléments souvent exclus des discours professionnels contemporains, c'est-à-dire des éléments relatifs à l'intuition, la foi, et la sensibilité morale.

Je ne veux pas donner à croire que je revendique un simple retour aux formes traditionnelles des métiers de l'enseignement. Nous avons certainement à gagner des concepts importés par le discours scientifique. Mais ces concepts, sous l'effet d'une certaine idéologie scientiste et managériale de planification efficace, ont tendance à se réifier, voire à être « sublimé », c'est-à-dire à acquérir une force symbolique qui les transcende, à se muer en objet figé, et à participer à la consolidation d'une mythologie professionnelle qui emprisonne la pensée et

l'action, et ferme les possibilités d'investir le sens de ce que nous faisons et de penser ou faire autrement.

L'idée d'une « profession » enseignante au sens libéral du terme, et incidemment d'une professionnalisation de l'enseignement, n'a rien d'innocent. Elle se nourrit du puissant discours sur la modernité et le progrès, discours difficile à résister. Comme le soutenait Weber (2005), la notion de profession qui est apparue au 19^e siècle, représente une nouvelle tendance sociale, fondée sur des valeurs libérales et progressistes. Les professions, parce qu'elles reposent sur un savoir établi prétendument objectif, et parce qu'elles sont régulées par des normes qui se présentent souvent sous forme procédurale, sont en mesure de libérer les acteurs des dogmes et croyances traditionnelles, et conséquemment, d'assurer le progrès social et économique des systèmes étatiques.

Or la professionnalisation des métiers, si elle peut donner lieu à une certaine émancipation par rapport aux modes de connaissance et de gestion traditionnels, présente également des limites importantes. Cette thèse a cherché à éclairer la manière dont le mouvement de professionnalisation de l'enseignement, dans sa forme actuelle, pose des problèmes fondamentaux d'un point de vue métaphysique: il repose sur une conception erronée de l'identité, de la connaissance, du sens, de l'être humain, et du monde en général. Au statut de profession s'associent des conceptions particulières de l'identité comme autonomie rationnelle, de la connaissance comme banque d'informations objectivables ou de compétences transférables, du sens comme monolithique et linéaire, et de l'être humain comme agent purement rationnel. Or, ces conceptions reposent en large partie sur notre foi dans le progrès, foi peut-être souhaitable pour avancer, mais qui peut aussi mener à la négation des dimensions traductrices de la réalité humaine. Elle peut mener à la négation du fait que l'homme et son histoire sont en devenir permanent, et que rien ne peut jamais entièrement être fixé une fois pour toute. Il existe des incertitudes, des excès, des déviations, des imprévisibilités. Et en niant ces dimensions, c'est l'homme qui est nié et qui se trouve enfermé dans un cadre contraignant qu'il finit par se soumettre à des règles et des procédures qui n'ont plus de liens avec les aspirations initiales de cette foi.

Ce modèle positiviste de l'homme et de la connaissance peut être utile pour organiser le monde et résoudre certains problèmes sociaux, politiques ou économiques, mais il peut devenir néfaste quand on l'applique au monde de l'éducation de façon trop stricte. Dans le processus éducatif, où l'on participe à préparer et former la société à venir, il est important de reconnaître que l'avenir comporte une grande part d'incertain et d'imprévisible, et d'apprécier que l'on ne peut tout maîtriser. Il importe de laisser un espace d'ouverture pour l'avènement de possibilités encore inexistantes, encore impensées, qui stimulent la volonté, l'imagination, l'énergie, la persévérance et la vie en général. Sans cette ouverture, il y a danger que la vie et la culture se figent et deviennent mornes et désespérantes.

Le modèle de la professionnalisation de l'enseignement peut devenir néfaste quand il repose sur une idéologie managériale trop rigide. Le problème ici n'est pas de vouloir planifier l'action éducative le plus rationnellement possible, mais de penser que la logique managériale soit la seule valable. Cette fausse croyance peut amener les acteurs concernés à réduire leurs pratiques à des recettes prédéfinies et des critères mesurables, ou encore à abdiquer devant l'impossibilité de respecter le plan établi. Ce faisant, ce modèle peut détourner les acteurs de plusieurs aspects importants de l'enseignement, prévenant la possibilité de meilleures pratiques éducatives, et augmentant les malaises (souffrances, épuisement professionnel, désistements) associés à la pratique.

Les problèmes issus du modèle de la professionnalisation sont profonds et appellent à être résolus. L'approche de la traduction offre des possibilités intéressantes, car elle permet de développer une « économie³³ » professionnelle différente de celle de la professionnalisation. Selon l'approche de la professionnalisation, l'enseignement et l'apprentissage doivent toujours être explicites et mesurables, et entrent dans une économie de l'échange et de la satisfaction, c'est-à-dire une économie fermée qui totalise le champ concerné (Standish, 2005). Dans cette économie, l'étudiant qui suit un cours remplit un contrat: il reçoit un plan de cours, prend

³³ L'idée d'une autre économie qui dépasserait l'économie de l'échange et de la satisfaction pour revitaliser les pratiques des enseignants est empruntée à Paul Standish (2001 ; 2005). Ce dernier fait notamment appel aux notions d'altérité (telle que développée par Emmanuel Levinas) et d'intensité (telle que mise de l'avant chez Nietzsche) pour penser une telle économie de la dépense.

connaissance des exigences et les remplies. Il ne cherche pas à sortir du cadre imposé, il ne cherche pas à approfondir sa compréhension des contenus, il ne cherche pas à les remettre en question non plus. Il achète ses crédits universitaires pour son emploi futur. Il n'y a pas d'excès, pas de pertes. Or, ce type d'économie laisse de côté le meilleur de l'enseignement et de l'apprentissage: par exemple, lorsqu'un élève se trouve pris par la soif d'approfondir un sujet d'étude, par le désir de comprendre quelque chose qui lui était jusque-là insaisissable, par la sensation stimulante de découvrir une nouvelle dimension de la réalité humaine ou sociale, bref des éléments d'apprentissage qui ne sont ni explicites ni mesurables dans une économie fermée.

La notion de traduction permet de transcender une économie fermée grâce à la perspective de la transformation perpétuelle du langage, des hommes et du monde. Elle permet de penser la profession enseignante autrement, en tenant compte des dimensions d'imprévisibilité, d'incertitude, d'ouverture à l'autre, propres au champ de l'enseignement. Mais à quoi peuvent ressembler concrètement les expressions « imprévisibilité », « incertitude », « ouverture » en pratique?

Pour conclure la thèse, je propose une première tentative, certainement trop brève et maladroite, de réflexion sur les implications pratiques de ces expressions. Pour ce faire, je propose de repenser les lieux d'interface entre la recherche et la pratique (les lieux de traduction) qui pourraient compléter celles qui ont traditionnellement prédominé comme les revues professionnelles (dont *Vie pédagogique*), les formations initiales en enseignement, les cours de formation continue, les conférences professionnelles, etc. Ces interfaces, étant gérées par des instances exogènes au milieu de pratique de l'enseignement, sont souvent déconnectées des enjeux qui préoccupent réellement les enseignants de métier ou en formation.

Pour permettre au savoir professionnel de se développer, il semble pertinent de favoriser le développement d'interfaces informelles de partage et de confrontation des connaissances, ou d'interfaces formelles qui ne se basent pas sur la domination du savoir homologué. Ce qui semble important est de créer des espaces où il est possible de reprendre possession de ce métier (de cette « profession »), qui a été saisi par les instances politiques au bénéfice du

mouvement de professionnalisation. Cette idée d'une restitution à l'usage commun, d'une réappropriation par les acteurs locaux de leur propre travail, de leur métier, c'est donc l'idée d'un combat, d'une résistance, d'une volonté d'émancipation, d'une profanation, des structures institutionnelles classiques³⁴.

On retrouve ces espaces sur le web, dans les bureaux des professeurs à l'heure du lunch, dans une rencontre après les heures de classe, etc. Ils existent en parallèle des mécanismes de médiation centralisés, mais ne sont pas suffisamment reconnus et valorisés. Ils sont pourtant très fertiles, car ils permettent aux acteurs de s'engager directement dans leur propre développement, de mobiliser les outils dont ils ont réellement besoin, de se remettre en question, de créer, d'innover, et de partager les idées qui les animent. Ils permettent une véritable réappropriation du métier par ceux qui le pratiquent.

Ces interfaces offrent un lieu de rencontre ouvert à la conversation. Par exemple, les blogues professionnels ou les réseaux de clavardage, présentent des opportunités particulièrement intéressantes et fertiles pour développer de nouvelles formes d'interactions. Ces nouvelles technologies sont relativement récentes, et nous sommes encore en train d'explorer les possibilités qu'elles offrent. Mais de façon générale, les réseaux sur internet offrent un espace de conversation libre (non hiérarchique) et ininterrompue que les acteurs peuvent s'approprier et employer aux fins qui les concernent, et non pour satisfaire des finalités préétablies par le système en place. Les conversations peuvent prendre des directions multiples et parfois inattendues, les personnes y sont engagées, elles ne sont plus seulement des utilisatrices passives de connaissances produites par d'autres.

Dépourvues de noyau central, les réponses qui se développent dans ces espaces interstitiels naissent et se transforment graduellement au contact d'autres réponses, à la façon des rhizomes qui se dispersent sous la terre, à l'abri des regards. La figure du rhizome (Gilles Deleuze et

³⁴ L'idée de profanation vient de Giorgio Agamben (2006) et renvoie au mouvement qui consiste à rendre à l'usage commun des hommes ce qui avait été sacrifié aux dieux, à désacraliser en quelque sorte quelque chose qui avait été divinisé. La transformation des églises en centres communautaires serait, en ce sens, une forme de profanation.

Félix Guattari, 1980) est représentative d'une épistémologie des instabilités et de la traduction dans la mesure où elle s'oppose à la figure plus classique de l'arbre, qui possède des racines, un tronc et des feuilles. L'arbre croît dans une seule direction et la santé de ses feuilles dépend de la vigueur de ses racines. Il se développe suivant un ordre hiérarchique où les éléments du haut sont subordonnés à ceux du bas, alors que le rhizome croît dans des directions multiples et imprévisibles, il n'a pas de centre, et chaque élément peut en influencer un autre. Selon cette structure, les réponses interstitielles des enseignants peuvent se développer dans une multiplicité de directions, donner naissance à une infinité de nouvelles pratiques, de nouvelles idées qui, à leur tour, peuvent en générer d'autres. De plus, elles sont à l'abri de toute forme de velléités d'institutionnalisation qui pourraient assécher ou paralyser le travail qui s'y opère. Bref, le développement croissant de blogues professionnels, de cafés pédagogiques, ou toute autre forme de réseaux informels dans les milieux de pratique, sont le signe d'une vivacité que l'on devrait apprécier à sa juste valeur.

Afin de favoriser l'approche de la traduction au sein de la profession enseignante, il est donc pertinent d'encourager la création et le développement de ces réseaux interstitiels. Alors que les modes plus traditionnels de diffusion des connaissances reposent sur des structures hiérarchiques qui subordonnent les acteurs, compromettent leur autonomie professionnelle et leur créativité humaine, ces réseaux ont le mérite de stimuler la créativité, l'engagement et de permettre à l'enseignement de se concrétiser en tant que véritable profession de foi. Mais cela veut-il dire que l'approche de la traduction ne peut se développer que dans les interstices du système, en marge du travail normal?

Pour développer des espaces interstitiels au sein même des institutions, il faudrait des espaces où la connaissance n'est pas perçue comme un outil détaché de soi, mais comme quelque chose de vivant qui se développe au fil de l'interrogation, de la réflexion, de la conversation avec les autres. Il faudrait des espaces où l'apprentissage du métier (ou de la « profession ») n'est pas conçu comme un stockage de marchandises informationnelles, mais comme l'exploration de la complexité du développement humain, de l'incertitude des pratiques, de l'imprévisibilité du devenir social. Il faudrait des espaces où l'apprentissage n'est pas seulement perçu comme

l'acquisition de compétences désincarnées, mais comme le développement de qualités personnelles qui forgent l'identité.

Concrètement, il faudrait des institutions plus autonomes où il est possible de problématiser, d'interroger, de remettre en question, de douter, de vouloir aller plus loin, d'hésiter et non seulement, de résoudre des problèmes, de répondre aux critères, de remplir les objectifs. Il y aurait donc d'importants changements à apporter dans la structure de base de nos institutions de formation des maîtres et de formation continue. Il faudrait des cours où les contenus à enseigner ne privent pas le professeur de la possibilité du questionnement ouvert, de dévier de son sujet, d'aller dans des directions imprévues, et ne privent pas l'élève de la possibilité d'apprendre des choses qui ne sont pas évaluables, ou d'apprendre par chance quelque chose qui n'était pas au programme. Il faudrait des espaces dans lesquels les enseignants en formation auraient la possibilité de discuter librement de leurs pratiques, d'être déstabilisés par la complexité et l'incommensurabilité des situations éducatives, de les interpréter pour en dégager du sens, et mieux comprendre ce qu'ils font ou devraient faire. Les institutions pourraient devenir des espaces de conversation ouverte et stimulante, de véritables opportunités d'exploration éthique et de développement *professionnel*. Il faudrait savoir résister à tout prix à la tendance pernicieuse à la réification qui traverse le monde de l'éducation, et tout particulièrement celui des sciences de l'éducation.

Bibliographie

- Abbott, Andrew. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labour*. University of Chicago Press: Chicago.
- Agamben, Giorgio. (2006). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Paris : Payot & Rivages.
- Andrews, Edna. (2003). *Conversations with Lotman: Cultural Semiotics in Language, Literature, and Cognition*. Toronto: University of Toronto Press.
- Angenot, Pierre et Luce Brossard. (1982). « L'école doit donner à chacun une compétence. Entrevue avec Olivier Reboul. » *Vie pédagogique*, no. 16, p. 19-22.
- Appignanesi, Richard et Chris Garrat. (1995). *Introducing Postmodernism*. New York : Totem Books.
- Arendt, Hannah. (1961). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Presses-Pocket.
- Auerbach, Erich. (1968). *Mimésis. La représentation de la réalité dans la littérature occidentale*. Paris : Gallimard.
- Bakhtine, Mikhaïl. (1970). *Problèmes de la poétique de Dostoïevski*. Paris : Éditions l'Âge d'homme.
- Bakhtine, Mikhaïl. (1986). *The Dialogic Imagination*. Austin : University of Texas Press.
- Ball, Stephen. (2003). « The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. » *Journal of Education Policy*, vol. 18, no. 2, p. 215-228.
- Barthes, Roland. (1964). *Essais critiques*. Paris : Éditions du Seuil.
- Barthes, Roland. (1970). *L'empire des signes*. Paris : Flammarion.
- Barthes, Roland. (1972). *Le degré zéro de l'écriture*. Paris : Éditions du Seuil.
- Barthes, Roland. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris : Éditions du Seuil.
- Barthes, Roland. (1984). *Le bruissement de la langue. Essais critiques IV*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bérubé, Bruno (2005). *L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique : Résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Enquête réalisée dans le cadre du rapport

annuel 2004-2005 du Conseil supérieur de l'éducation. Document consulté en ligne à l'adresse suivante:

<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/EtudesRecherches/50-2099.pdf>

Bissonnette, Steve, Mario Richard et Clermont Gauthier. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative, quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Benjamin, Walter. (2000). « The Task of the Translator ». Dans Lawrence Venuti (dir.). *The Translation Studies Reader*. London: Routledge.

Bergdahl, Lovisa. (2009). « Lost in Translation: On the Untranslatable and its Ethical Implications for Religious Pluralism. » *Journal of Philosophy of Education*, vol. 43, no. 1, p. 31-44.

Bernier, Johanne. (1994). « L'école et la famille se rapprochent, les enfants s'accrochent! » *Vie pédagogique*, no. 89, p. 33-38.

Bernstein, Richard, J. (2006). « An allegory of Modernity/Postmodernity: Habermas and Derrida. » Dans Lasse Thomassen (dir.). *The Derrida Habermas Reader*. Chicago : University of Chicago Press.

Bhabha, Homi. (1994). *The Location of Culture*. New York : Routledge.

Blake, Nigel, Paul Smeyers, Richard Smith et Paul Standish. (1998). *Thinking Again: Education after Postmodernism*. Westport, CN: Bergin & Garvey.

Bloom, Lisa et Ellen Bacon. (1995). « Using Portfolios for Individual Learning and Assessment. » *Teacher Education and Special Education*, vol. 18, no. 1, p. 1-9.

Boucher, Monique (2003). « Tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur Vie pédagogique. » *Vie pédagogique*, no. 126, p. 5-7.

Bourdoncle, Raymond. (1991). « La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. » *Revue française de pédagogie*, no. 94, p.73-91.

Bowker, Geoffrey. (2007). « Actor-Network Theory. » Dans Georges Ritzer (dir.). *The Blackwell Encyclopedia of Sociology Online*. Consulté en ligne à l'adresse suivante :

http://www.sociologyencyclopedia.com/public/tocnode?id=g9781405124331_yr2011_chunk_g97814051243317_ss1-9

- Bradbury, Helen, Nick Frost, Sue Kilmister, et Miriam Zukas. (2009). *Beyond Reflective Practice: New Approaches to Professional Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Broadfoot, Patricia. (2000). « Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : L'État évaluateur. » *Revue française de pédagogie*, vol. 130, p. 43-55.
- Brossard, Luce et Arthur Marsolais. (1985). « L'école au quotidien et la difficile concertation des agents d'école. » *Vie pédagogique*, no. 36, p.15-18.
- Brossard, Luce. (1989). « Mot de la rédaction. » *Vie pédagogique*, no. 62, p. 2.
- Brossard, Luce. (1994). « L'école et la famille, des relations à enrichir. » *Vie pédagogique*, no.89, p. 19.
- Brossard, Luce. (1999a). « Faire acquérir des compétences. » *Vie pédagogique*, no. 112, p. 11-12.
- Brossard, Luce. (1999b). « Des pratiques pédagogiques qui favorisent l'acquisition des compétences. » *Vie pédagogique*, no. 112, p. 26-42.
- Busino, Giovanni. (1989). *Autonomie et autotransformation de la société: la philosophie militante de Cornélius Castoriadis*. Genève : Librairie Droz.
- Butler, Judith. (2004). *Le pouvoir des mots. Discours de haine et politique du performatif*. Paris : Éditions Amsterdam.
- Calhoun, Craig. (2008). *Secularism, Citizenship and the Public Sphere*. California : University of California Press.
- Callon, Michel. (1986). « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques dans la Baie de Saint-Brieuc. » *L'Année sociologique*, no. 36.
- Chan, Adrienne. S., Donald Fisher et Kjell Rubenson. (2004). *Policy Narrative for British Columbia*, Centre for Policy Studies in Higher Education and Training (CHET), Internal draft.
- Cheetham, Graham et Goeff. E. Chivers. (2005). *Professions, Competence and Informal Learning*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Clot, Yves et Daniel Faïta. (2000). « Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. » *Travailler*, no. 4, p.7-42.
- Colby, Anne et William M. Sullivan. (2008). « Formation of Professionalism and Purpose :

Perspectives from the Preparation for the Professions Program. » *The University of St. Thomas Law Journal*, vol. 5, no. 2, p. 404-427.

Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Gouvernement du Québec.

Critchley, Simon. (2005). Déconstruction et communication. Quelques remarques sur Derrida et Habermas. Dans Charles Ramond (dir.). *La déconstruction*. Paris : PUF.

Cuban, Larry. (2000). « Why is it so Hard to Get Good Schools? » Dans Dorothy Shipps et Larry Cuban (dir.). *Reconstructing the Common Good in Education*. Palo Alto, CA : Stanford University Press, p. 148-172.

Dallmayr, Fred. (1989). « Hermeneutics and Deconstruction : Gadamer and Derrida in Dialogue. » Dans Michelfelder et Palmer (dir.). *The Gadamer-Derrida Encounter*. New York : State of New York University Press, p. 75-93.

Deleuze, Gilles et Félix Guattari. (1980). *Mille Plateaux*. Paris: Éditions de Minuit.

Del Rey, Angélique. (2010). *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique d'élèves performants*. Paris : La Découverte.

De Repentigny, Josée. (2005). « Quel rôle auront les connaissances dans une approche centrée sur les compétences? » *Vie pédagogique*, no. 134, p. 10-11.

Derrida, Jacques. (1967). *De la grammatologie*. Paris : Éditions de Minuit.

Derrida, Jacques. (1968). « La différance. » *Bulletin de la société française de philosophie*, no. 3. Paris : Armand Collin.

Derrida, Jacques. (1972). *La dissémination*. Paris : Éditions du Seuil.

Derrida, Jacques. (1972a). « Signature, événement, contexte. » Dans *Marges – de la philosophie*. Paris : Éditions de Minuit.

Derrida, Jacques. (1972b). *Positions*. Paris : Éditions de Minuit.

Derrida, Jacques. (1982). *L'oreille de l'autre. (otobiographies, transferts, traductions). Textes et débats avec Jacques Derrida*, sous la direction de Claude Lévesque et Christie V. McDonald. Montréal: VLB éditeur.

- Derrida, Jacques. (1996). *Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*. Paris : Galilée.
- Derrida, Jacques. (2001). *L'université sans condition*. Paris : Galilée. Consulté en ligne à l'adresse suivante :
- <http://www.jacquesderrida.com.ar/frances/universite.htm>
- Desaulniers, Marie-Paule et France Jutras. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desjardins, Richard. (1994). « Les savoirs d'expérience des enseignants et des enseignantes : fondements essentiels du développement pédagogique d'une école. » *Vie pédagogique*, no. 91, p. 44-46.
- Dewey, John. (1902). *Child and Curriculum*. Chicago : University of Chicago Press.
- Dickersin, K. (2008). « Building an Evidence Base: Lessons Learned from Systematic Reviews. » *What works clearinghouse*. Event transcript, december 2008. Consulté en ligne à l'adresse suivante :
- http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/multimedia/20081212evidenceintopractice/wwc_121208_transcript.pdf
- Dobson, Stephen. (2012). « The Pedagogue as Translator in the Classroom. » *Journal of Philosophy of Education*, vol. 46, no. 2, p. 271-286.
- Dubar, Claude et Pierre Tripier. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.
- Ducrot, Oswald. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Éditions de Minuit.
- Durand, Marc et G. Arzel (2002). « Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants. » Dans M. Carbonneau et M. Tardif (dir.) *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école*, Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 61-77.
- Eco, Umberto. (2003). *Dire presque la même chose. Expériences de traduction*. Milan : Grasset.
- Elbaz, Freema. (1983). *Teacher Thinking : A Study of Practical Knowledge*. Londres : Croom Helm.
- Feuer, M. J. (2008). « Building an Evidence Base: Lessons Learned from Systematic

Reviews.» *What Works Clearinghouse*. Event transcript, december 2008. Consulté en ligne à l'adresse suivante :

http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/multimedia/20081212evidenceintopractice/wwc_121208_transcript.pdf

Foucault, Michel. (1966). *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard.

Foucault, Michel. (1971). *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.

Foucault, Michel. (1976). *L'histoire de la sexualité t.1. La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.

Foucault, Michel. (2004). *Naissance de la bio-politique, cours au Collège de France (1978-79)*. Paris : Gallimard.

Frank, Manfred. (1989). « Limits of Human Control of Language : Dialogue as the Place of Difference between Neostructuralism and Hermeneutics. » Dans Michelfelder et Palmer (dir.) *The Gadamer-Derrida Encounter*. New York : State of New York University Press, p.150-162.

Furlong, John. (2000). « Intuition and the Crisis of in Teacher Professionalism. » Dans Atkinson, T. et G. Claxton (dir.) *The Intuitive Practitioner*. Berkshire : Open University Press, p. 15-31.

Gagnon, Nicole. (1994). « Des questions à discuter. Vous avez dit « collaboration. » *Vie pédagogique*, no. 89, p. 31-32.

Gagnon, Nicole. (2007). « Seul on va plus vite, ensemble on va plus loin. Le programme de formation de l'école québécoise : un repère commun pour la concertation des interventions éducatives. » *Vie pédagogique*, no. 142, p. 11-14.

Gane, Nicolas. (2002). *Max Weber and Postmodern Theory. Rationalization versus Re-enchantment*. New York : Palgrave.

Glissant, Édouard. (1997). *Le discours antillais*. Paris : Gallimard.

Goupil, Georgette. (1998). « Le portfolio : vers une pratique réflexive de l'enseignement. » *Vie pédagogique*, no. 107, p. 38-40.

Greich, Jean. (1977). *Herméneutique et grammatologie*. Santa Barbara : Éditions du CNRS.

Habermas, Jürgen. (1990). *The Philosophical Discourse of Modernity. Twelve Lectures*.

Cambridge : MIT Press.

Habermas, Jürgen. (2006). « Religion in the Public Sphere. » *European Journal of Philosophy*, vol. 14, no. 1, p. 1-25.

Hammersley, Martyn. (2002). *Educational Research, Policymaking and Practice*. London : Paul Chapman Publishing.

Hardcastle, John. (2009). « Vygotsky's enlightenment precursors. » *Educational Review*, vol. 61, no. 2, p. 181-195.

Hargreaves, Andy et Leslie Lo. (2000). « The Paradoxical Profession : Teaching at the Turn of the Century. » *Prospects*, vol. 30, no. 2, no. 114.

Hargreaves, Andy. (2000). « Four Ages of Professionalism and Professional Learning. » *Teachers and Teaching : History and Practice*, vol. 6, no. 2, p. 151-182.

Heidegger, Martin. (1971). *Qu'est-ce qu'une chose?* Paris : PUF.

Heidegger, Martin. (1975). *Poetry, Language, Thought*. New York : Perennial Classics.

Hénaire, Jean. (1999). « Le temps des compétences. » *Vie pédagogique*, no. 112, p. 14-16.

Higgins, Christopher. (2012). « Response to Jeannie Kerr, Promoting Dialogue on Teacher Professionalism: Opening Possibilities Through Gadamer's Aesthetic Judgment and Play Metaphor. » *PES (Philosophy of Education Society) annual conference*. Pittsburgh, Pennsylvania.

Higgins, Christopher et Nicholas, C. Burbules. (2011). « Teaching and Translation. » *PES (Philosophy of Education Society) annual conference*. Urbana, Illinois.

Higgins, Christopher. (2005). « Dewey's Conception of Vocation : Existential, Aesthetic, and Educational Implications for Teachers. » *Journal of Curriculum Studies*, vol. 37, no. 4, p. 441-464.

Hottois, Gilbert (1997). *De la Renaissance à la Postmodernité. Une histoire de la philosophie moderne et contemporaine*. Bruxelles : De Boeck.

James, Henry. (2004). *Le motif dans le tapis. La bête dans la jungle*. Paris : GF Flammarion.

Johnson, Terry. J. (1995). Governmentality and the Institutionalization of Expertise. Dans T. J. Johnson, G. V. Larkin et M. Saks. (dir.) *Health Professions and the State in Europe*. London: Routledge.

- Jbilou, Jalila. (2010). *Adaptation des résultats de recherche. Concepts et mesures*. Thèse de doctorat présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval, Québec.
- Kotzee, Ben. (2012). « Private Practice : Schön and the Missing Social Dimension in Reflective Practice. » *Studies in Continuing Education*, vol. 34, no. 1, p. 5-16.
- Labaree, David. F. (2003). « The Peculiar Problems of Preparing Educational Researchers. » *Educational Researcher*, vol. 32, no. 4, p. 13-22.
- Ladmiral, Jean-René. (1989). *Traduire : théorèmes pour la traduction*. Paris : Gallimard.
- Lang, Vincent. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Lantheaume, Françoise. (2007). « L'activité enseignante entre perception et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. » *Éducation et Sociétés*, vol. 19, no. 1, p. 67-83.
- Larouche, Hélène et Lise Francoeur Vincent. (2007). « Un groupe d'enseignantes du préscolaire se donne un espace réflexif. » *Vie pédagogique*, no. 142, p. 21-24.
- Legendre, Renald. (2002). *Stop aux réformes scolaires : pour dénouer la crise... maintenant!* Montréal : Guérin.
- Lessard, Claude et Maurice Tardif. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990. Histoire, système et structures*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Lessard, Claude. (2000). « Nouvelles régulations et professions de l'éducation. » *Éducation et Société*, no 6, p. 5-19.
- Lessard, Claude. (2008). « Recherche et politique éducative. » Dans Van Zanten (dir.). *Le dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF.
- Lessard, Claude et Frederic Saussez. (2009). « Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve à la lumière de quarante années de recherche en matière de conception et d'implantation des politiques en éducation. Note de synthèse. » *Revue française de pédagogie*, vol. 168, p. 111-136.
- Lotman, Yuri. (2001). *Universe of the Mind. A Semiotic Theory of Culture*. London: B. Tauris & Co Ltd.
- Lusignan, Guy. (2002). « Comment guider, accompagner et soutenir les élèves dans le développement de leurs compétences? » *Vie pédagogique*, no. 123, p. 28-33.
- Lyotard, Jean-François. (1979). *La condition postmoderne : Rapport sur le savoir*. Paris :

Éditions de Minuit.

Marchand, (2007). « Être complémentaires pour mieux accompagner les élèves. » *Vie pédagogique*, no. 142, p. 10.

Marshall, Gordon. (1998). « Professions. » *Dictionary of sociology*. Consulté en ligne à l'adresse suivante:

<http://www.encyclopedia.com/doc/1O88-professions.html>

Marsolais, Arthur. (1999). « Compétence, compétences : À bas l'incompétence! » *Vie pédagogique*, no. 112, p. 12-14.

Marsolais, Arthur. (2003). « Ni procès, ni recette : Vie pédagogique et l'émergence de la pratique réflexive. » *Vie pédagogique*, no. 126, p. 8-10.

Martineau, Stéphane. (1999). « Un champ particulier de la sociologie : les professions. » Dans Gauthier Clermont et Maurice Tardif. (dir.) *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* Québec : Presses de l'Université Laval.

Mazuir, Françoise. (2004). « Le processus de rationalisation chez Max Weber » *Sociétés*, no. 86, p. 119-124.

McLaughlin, Milbrey. W. (1998). « Listening and Learning from the Field : Tales of Policy Implementation and Situated Practice. » Dans Hargreaves Andy, Ann Lieberman, Michael Fullan et David Hopkins. (dir.) *International Handbook of Educational change*, p. 70-84.

Musil, Robert. (1995). *L'homme sans qualités, tome 1*. Paris : Éditions du Seuil.

Nanda, Meera. (2011). « Not as Old as You Think. » Open Magazine. Consulté en ligne à l'adresse suivante : <http://www.openthemagazine.com/article/living/not-as-old-as-you-think>

National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*.

Nietzsche, Friedrich. (1971). *La généalogie de la morale*. Paris : Gallimard.

Oancea, Alis. (2005). « Criticisms of Educational Research: Key Topics and Levels of Analysis. » *British Educational Research Journal*, vol. 31, no. 2, p. 157-183.

Ost, François. (2009a). *Traduire. Défense et illustration du multilinguisme*. Paris : Fayard.

Ost, François. (2009b). « L'intraduisible, condition de possibilité de la traduction. » Leçon donnée à l'Académie royale des sciences, des lettres et des arts de Belgique, le 11 mars.

Consulté en ligne à l'adresse suivante:

<http://www.academieroyale.be/cgi?usr=vwvaqnf42&lg=fr&pag=919&tab=111&rec=88&frm=0&id=3939&flux=29667981>

Phelan, Anne. (2010). « Bound by Recognition: Some Thoughts on Professional Designation for Teachers. » *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 38, no. 4, p. 317-329.

Québec. (2009). (Sous la direction de Réjean Landry). *La recherche, comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert des connaissances en éducation*. Texte consulté en ligne à l'adresse suivante:

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=803>

Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec.

Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec.

Québec. (1992). *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouveau et valorisation de la profession*. Ministère de l'Éducation du Québec.

Québec. (1994). *La formation à l'enseignement. Les stages*. Ministère de l'Éducation du Québec.

Rawls, John. (1997). *Théorie de la justice*. Paris : Éditions du Seuil.

Readings, Bill. (2006). *The University in Ruins*. Cambridge, Mass : Harvard University Press.

Reichenbach, Roland. (2003). « On Irritation and Transformation : Ateleogical *Bildung* and its Significance for the Democratic Form of Living. » Dans Lovlie, L., K. P. Mortensen et S. E. Nordenbo. (dir.) *Educating Humanity. Bildung in Postmodernity*. Cornwall : Blackwell publishing.

Ricœur, Paul. (2004). *Sur la traduction*. Paris : Bayard.

Rorty, Richard. (2006). « Habermas, Derrida, and the Functions of Philosophy. » Dans Lasse Thomassen. (dir.) *The Derrida Habermas Reader*. Chicago : University of Chicago Press.

Ruitenbergh, Claudia. (2011). « The Empty Chair : Education in an Ethic of Hospitality » *PES (Philosophy of Education Society) annual conference*. Urbana, Illinois.

- Saito, Naoko. (2009). « Ourselves in Translation : Stanley Cavell and Philosophy as Autobiography. » *Journal of Philosophy of Education*, vol. 43, no. 2, p. 253-267.
- Schön, Donald. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Simard, Denis et Stéphane Martineau. (2010). « Entre recherches, pratiques et théories : pour une culture de la recherche pédagogique. » *Recherche en éducation. La culture professionnelle des enseignants : entre savoirs, recherches et pratiques*. Hors Série no. 2.
- Simons, Maarten et Jan Masschelein. (2009). « The Art of Not Being Governed Like That and At That Cost : Comments on Self-Study in Studies of Governmentality. » Dans Peters, M., T. Besley, A. C., Olssen, M., Maurer, S. et Weber, S. (dir.) *Governmentality Studies in Education*. Rotterdam: Sense.
- Simons, Maarten et Jan Masschelein. (2008). « It Makes us Believe that it is About our Freedom : Notes on the Irony of the Learning Apparatus. » Dans Smeyers Paul et Marc Depaepe (dir.) *Educational Research : the Educationalization of Social Problems*. Gent : Springer.
- Smeyers, Paul et Marc Depaepe. (2008). *Educational research : the Educationalization of Social Problems*. Gent : Springer.
- Smyth, John. (1987). «Developping and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. » *Journal of Teacher Education*, vol. 40, no. 2, p. 2-9.
- Spillane, James P., Brian J. Reiser et Todd Reimer. (2002). « Policy Implementation and Cognition : Reframing and Refocusing Implementation Research. » *Review of Educational Research*, vol. 72, no. 3, p. 387-431.
- Stake, R. E. (2000). « Qualitative Case Studies. » Dans Denzin, N. K. et Y. S. Lincoln (dir.) *Handbook of Qualitative Research, second edition*. London : Sage Publications.
- Standish, Paul. (1991). « Educational Discourse : Meaning and Mythology. » *Journal of Philosophy of Education*, vol. 25, no. 2, p. 171-182.
- Standish, Paul. (2000). « In Freedom's Grip. » Dans Pradeep, A. Dhillon et Paul Standish (dir.) *Lyotard, Just Education*. London : Routledge.
- Standish, Paul. (2002). « Disciplining the Profession : Subjects Subject to Procedure. » *Educational Philosophy and Theory*, vol. 34, no. 1, p. 5- 22.

- Standish, Paul. (2004). « Europe, Continental Philosophy and the Philosophy of Education. » *Journal of Comparative Education*, vol. 40, no. 4, p. 485-501.
- Standish, Paul. (2010). « Calling Education to Account. » Dans Smeyers, Paul et Marc Depaepe (dir.) *The Ethics and Aesthetics of Statistics*. Gent : Springer.
- Standish, Paul. (2011). « Social Justice and the Occident. » *Tenth East-West Philosophers' Conference*. Honolulu, Hawaii.
- Standish, Paul. (2012). « Impudent Practices. » *PESGB annual Conference*. New College, Oxford.
- Standish, Paul. (2013). « Signs of the Times: Iconography of a New Education. » Dans Marc Depaepe et Paul Smeyers. (dir.) *Educational Research: Material Culture and its Representation*. Gent : Springer.
- Tardif, Maurice, Claude Lessard et Louise Lahaye. (1991). « Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant. » *Sociologie et sociétés*, vol. 23, no. 1, p. 55-69.
- Tardif, Maurice et Clermont Gauthier. (1998). « L'enseignant comme acteur rationnel : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement? » Dans Paquay, Léopold, Marguerite Altet et Évelyne Charlier. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck, p. 209-238.
- Tardif, Maurice et Cécilia Borgès. (2009). « Transformation de l'enseignement et travail partagé ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 42, no. 2, p. 83-100.
- Tardif, Maurice et Louis Levasseur. (2010). *La division du travail éducatif*. Paris : PUF.
- Tardif, Maurice (2012). « Réflexivité et expérience du travail enseignant. » Dans M. Tardif, C. Borgès et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 29-52.
- Tardif, Maurice. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges: Précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Thériault, Roger (1979). « Éditorial. » *Vie pédagogique*, no. 1.
- Todorov, Tzvetan. (1981). *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Paris : Éditions du Seuil.
- US Department of Education. (2001). *No Child left behind Act*.

- Van der Maren, Jean-Marie. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Neste, Marthes et Arthur Marsolet (2000). « Aider les équipes-écoles à faire apprendre les élèves plus et mieux. Entrevue avec Luce Brossard. » *Vie pédagogique*, no. 116, p. 5-8.
- Weber, Max. (1917; 2005). « La science, profession & vocation. » Dans Isabelle Kalinowski (dir.) *Max Weber. La science, profession & vocation, suivi de Leçons wébériennes sur la science et la propagande*. Marseille : Agone.
- Weick, Karl. (1976). « Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. » *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, p. 1-9.
- Wellington, Bud. (1991). « The Promise of Reflective Practice. » *Educational Leadership*, vol. 48, no. 6, p. 4-5.
- Wenger, Etienne. (1998). *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wittgenstein, Ludwig. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

Appendice 1: Évolution et structure de *Vie pédagogique*.

Cet appendice vise principalement à dresser un portrait général du contenu et de l'histoire de la revue *Vie pédagogique*, notamment pour le lecteur qui ne connaît pas la revue. La documentation pour cette description vient du site internet, des archives de la revue (c.-à-d. des articles qui rapportent l'histoire de la revue), d'une analyse comparative des tables des matières de chaque numéro et d'entrevues publiées dans la revue avec des acteurs clés de la revue, notamment Luce Brossard et Arthur Marsolais, qui ont grandement contribué à son rayonnement pendant près de vingt ans.

Vie pédagogique a vu le jour en 1979 dans la foulée de la parution de *L'école québécoise, Énoncé de politique et plan d'action (1979)*. Elle provient d'une volonté ministérielle de rapprocher les milieux de la recherche et de la pratique en éducation. Son mandat officiel est de contribuer à l'innovation dans la pensée et la pratique pédagogiques. Au tout début, la revue est publiée approximativement six fois par année, puis à partir de 1990, cinq fois par années et après 1997, quatre fois. Monique Boucher, directrice de *Vie pédagogique* entre 2003 et 2006, explique que cette réduction est liée à l'accroissement constant du lectorat et des coûts de production et de distribution qui s'ensuivaient. Si le nombre de numéros annuels a diminué, le volume de chacun a néanmoins augmenté au fil des ans. En fait il a pratiquement doublé de telle sorte que le nombre total d'articles a généralement augmenté quand même (Boucher, 2003). Dès son émergence, la revue est immédiatement appréciée.

Luce Brossard, qui a dirigé la revue pendant ses vingt premières années, admet qu'au début, il était plus difficile d'amener les enseignants à parler de leurs réalisations et à écrire sur leur pratique (2000 : 5). Il fallait que les membres du comité de rédaction s'impliquent énormément, rencontrent les auteurs, s'entendent avec eux sur un plan de travail et les encouragent dans leur écriture. Puis, avec les années, c'est devenu plus facile, affirme-t-elle. Plus facile, d'une part parce que les acteurs qui acceptent d'écrire sont plus habitués à la culture de la recherche pédagogique. Mais plus facile aussi, car plusieurs articles sont désormais rédigés par des pigistes, des professionnels de la rédaction et de la traduction pour fins pédagogiques.

Chaque numéro est composé d'articles indépendants portant sur des thèmes variés, rédigés par différents acteurs (enseignants, professeurs, conseillers pédagogiques, consultants, directeurs d'écoles, psychologues, agents du ministère, etc.) qui, la plupart du temps, soumettent des articles de leur propre chef. Ces articles contiennent des descriptions et analyses de pratiques pédagogiques innovantes, des entrevues, des analyses de méthodes d'enseignement ou de courants pédagogiques, des contenus permettant aux s'enseignants de s'interroger sur leur pratique (Thériault, 1979).

Lors des premières années, la section *Dossier* n'est présente que dans environ un tiers des numéros et comporte un nombre restreint d'articles. Avec le temps, ils ont commencé à prendre de plus en plus de place. Quelques années plus tard, chaque numéro comportait son propre *Dossier* et leur volume avait considérablement augmenté. Les dossiers portent sur des thèmes particuliers choisis par le comité rédactionnel en fonction de leur pertinence pour le réseau scolaire (Boucher, 2003). À titre d'exemples : le premier dossier en 1979 porte sur l'évaluation, un dossier de 1990 porte sur les cheminements particuliers, un dossier en 2000 porte sur les cycles d'apprentissage, et un en 2010 porte sur l'éducation à l'environnement. Les articles qui les composent sont habituellement commandés à des auteurs ciblés. Certains sont théoriques, ils questionnent la nature et la portée de concepts, d'approches ou de pratiques pédagogiques, documentent leur histoire ou l'état de la recherche à leur sujet. D'autres décrivent plus directement la pratique ou l'expérience professionnelle, c'est-à-dire le vécu des acteurs scolaires par rapport au thème abordé. Il arrive également que les articles soient le produit de tables rondes effectuées avec des enseignants ou d'entrevues avec des spécialistes. Cette diversité permet de fournir une variété de points de vue et constitue, selon la logique du transfert des connaissances, un bon moyen de rendre accessibles les différentes connaissances sur un sujet précis.

La revue compte également, depuis sa création, une section *En abrégé* dans laquelle les membres du comité rédactionnel rendent compte des nouveaux développements de la recherche, c'est-à-dire des publications, des conférences, colloques ou autres événements pédagogiques qui ont eu lieu ou qui sont à venir, ainsi que des nouvelles publications ministérielles. Cette section vise à renseigner les praticiens sur ce qui se passe dans le monde

la recherche et des politiques éducatives et à les inviter à y prendre part. En synthétisant et vulgarisant, cette section rend facilement accessibles des productions importantes.

Il y a aussi une section *Outils et techniques* dans laquelle différents acteurs présentent des ressources didactiques et pédagogiques jugées utiles pour le milieu scolaire. Cette section se présente comme une banque d'idées, de trucs, de jeux, d'activités ou de projets à réaliser avec les élèves pour les stimuler ou les introduire à de nouvelles réalités. On y trouve parfois des exemples très structurés d'activités pédagogiques qui demandent à l'enseignant une reproduction fidèle des procédures. Il est à noter que ce type d'offre de ressources techniques est surtout observable dans les premières années de la revue comme si, avec le développement du mouvement de professionnalisation, on avait voulu se défaire de cette approche trop techniciste. Dans les années subséquentes, les outils et techniques proposés dans la revue se présentent comme des exemples qui visent à inspirer plutôt que comme des guides procéduraux.

La section *Lus, vus et entendus* rapporte dans chaque numéro les nouveautés intéressantes du moment, qu'il s'agisse de livres, de conférences ou colloques, d'événements politiques ou formatifs concernant l'activité pédagogique. Habituellement, cette rubrique rend compte de lectures pertinentes dans les champs disciplinaires qui alimentent le discours pédagogique (sociologie, psychologie, philosophie, anthropologie, communication, didactique, etc.).

Une section *Échange* est présentée dès 1979. On invite les lecteurs à échanger, partager sur leur pratique. Cependant, cette rubrique peine à s'imposer. On en retrouve deux exemples en 1979 (dans les numéros 4 et 5), puis un en 1982 (numéro 16), puis plus rien, la section disparaît. Un phénomène similaire se produit avec la section *Opinion du lecteur* qui apparaît en 1983 (numéro 23). Il faut attendre 1987 (numéro 46), 1989 (numéro 60), puis 1990 (numéros 65 et 66) pour voir la rubrique réapparaître. Enfin, elle paraît pour la dernière fois en 1992 (numéro 80). Cette rareté s'explique probablement par le fait que la rubrique dépend de la contribution du lectorat pour assurer un suivi constant. Ainsi, malgré le fait que revue cherche des moyens de faire participer les praticiens à la réflexion et la production de la revue, la culture de l'échange pédagogique peine à entrer dans les pratiques réelles. Les lecteurs demeurent plutôt passifs.

En 1985 (numéro 39), on remarque le premier changement de style graphique. Sur la page couverture, la vignette du gouvernement du Québec est désormais apposée. La revue est beaucoup plus dense, l'écriture plus petite. Les tableaux et les graphiques sont abondants. Le sommaire est désormais présenté en 3 colonnes et est beaucoup plus descriptif. Les listes et les puces (« bullet points ») tapissent les pages. Les dessins de style naïf disparaissent et laissent la place à plus de photos. Ces quelques éléments graphiques démontrent une volonté de s'approcher du style de la revue scientifique, de paraître plus sérieuse, plus « professionnelle », comme une source d'informations fiable et légitime. Luce Brossard explique que :

« même si la revue a commencé plus comme un magazine, pour évoluer vers l'analyse, la mise à jour des connaissances des enseignants dans le domaine de la pédagogie, on constate, dès le début, le souci de situer et d'examiner les expériences. » (Dans Van Neste et Marsolais, 2000 :6).

En même temps que ce virage vers la revue d'analyse, le *Mot de la rédaction* disparaît et est remplacé par une page *Histoire de rire*, une page où les lecteurs sont invités à raconter des histoires drôles qui ont eu lieu dans leur classe ou école. On ajoute également des dessins à caractère ludique pour illustrer chaque section. Cela témoigne probablement d'une volonté de rendre la revue conviviale et d'amener le lectorat à participer et s'appropriier la revue davantage. Le professionnalisme passe par le caractère « scientifique » des productions, mais aussi par l'échange et la participation.

L'importance de l'échange et la participation est encore réitérée par la promotion de trois nouvelles rubriques. En 1986 et 1987 (numéro 44 à 57), une nouvelle section nommée *Jeunes journalistes* publie les meilleurs textes écrits par les élèves. La rubrique est retirée après 2 ans, mais laisse la place à une autre nommée *Les jeunes et les mots*, laquelle disparaît à son tour en 1992 (numéro 81). En demandant aux enseignants de faire participer leurs élèves, les enseignants sont aussi appelés à participer. En 1987 (numéro 46), une autre rubrique émerge sous le titre *Entre les lignes* : il s'agit d'une invitation à la réflexion et la discussion. Au tout début, tous les articles sont écrits par Marcel Chabot, membre du comité de rédaction de la revue, mais assez rapidement, les lecteurs commencent à participer à la discussion et la

rubrique s'impose comme un lieu de réflexion et de débats. On peut y voir divers acteurs de divers milieux interagir.

En 1987 (numéro 50), une autre rubrique s'impose sous l'intitulé *Recherche en éducation*. Comme le nom l'indique, cette rubrique est consacrée à la présentation de résultats de recherches récentes produites par des universitaires. Un effort de vulgarisation et de « traduction » est mis en œuvre pour montrer la pertinence sociale de la recherche et donc, le type d'implications qu'elle peut avoir pour les pratiques pédagogiques ou les politiques éducatives. Elle permet également d'introduire les praticiens au langage peu familier de la recherche universitaire. Cette rubrique s'impose rapidement dans presque chaque numéro.

En 1989 (numéro 62), *Le Mot de la direction* réapparaît, mais pas un simple résumé comme au début, ni un éditorial souligne-t-on, mais « un mot pour attirer l'attention sur un événement particulier, pour réfléchir à une question pédagogique spécifique, pour commenter un article, pour proposer un objet de recherche » (Brossard, 1989 : 2). *Histoire de rire* est déplacé à la dernière page de la revue. Ces *Mot de la direction* sont très représentatifs de la rhétorique professionnelle de *Vie pédagogique*. Par exemple, pendant l'année 1993, cette section traite de thèmes comme l'autonomie professionnelle, l'évaluation formative, l'éducation à la citoyenneté, les défis de la modernité, etc.

Un autre changement de style graphique survient en 1998. Le papier glacé est adopté. Les photos sont imprimées en couleur. Il y a davantage d'insertions publicitaires : il y en a dès la première page, mais aussi plusieurs pages insérées au milieu de chaque numéro. On fait la promotion de matériaux didactiques, de politiques éducatives, d'activités pédagogiques, d'événements de développement professionnel, etc. On cherche à augmenter la qualité graphique pour qu'elle ait l'air plus professionnelle, plus proche de la revue ou du journal grand public. Par exemple, la première lettre de l'article est présentée en gros caractère gras et reproduit en transparence sur le fond de la page comme le font les journaux quotidiens.

En l'an 2000, Luce Brossard, qui était jusque-là la tête et l'âme de *Vie pédagogique*, prend sa retraite après 20 ans de service. Elle est remplacée par Monique Boucher qui prend en charge la revue pendant 3 ans avant de céder les rênes, en 2003, à Camille Marchand. 2003 est aussi

l'année où la revue est numérisée. On souhaite rendre la revue plus accessible, accroître l'interaction grâce au support informatique, créer des archives facilement accessibles, augmenter le nombre d'articles dans chaque numéro.

En 2004, deux nouvelles rubriques apparaissent. La première (numéro 130) est nommée *Impressions* et la deuxième (numéro 132), *Événements à venir*. *Impression* est encore un lieu d'expression et de partage pour les éducateurs sur leurs propres expériences, leurs réussites ou leurs difficultés. *Événements à venir*, le nom l'indique, est un espace d'annonces et d'informations sur les activités liées à la pédagogie. Auparavant, ces annonces s'inséraient simplement dans la rubrique *En abrégé*. Il semble qu'en multipliant les rubriques, on cherche à créer des sections claires et précises. On cherche peut-être aussi à montrer que la revue diffuse bien la recherche, les colloques, les activités de formation, et rempli bien son mandat de professionnalisation.

À partir de 2008, à cause de contraintes budgétaires, la version papier de la revue est éliminée : on ne maintient que la version web. Cela a eu un impact assez important sur le lectorat qui diminue, indique Monique Boucher (2003). On plaide pour un retour de la version papier, mais ces souhaits restent vains. En juin 2011, alors que la revue est sous la direction d'Estelle Ménassier depuis près d'un an, les fonds publics sont retirés et la publication de la revue cesse entièrement.

Enfin, l'histoire et la réception de la revue témoignent de la popularité et de la pertinence de la revue au fil de ses 32 ans d'existence. *Vie pédagogique* témoigne d'un rapprochement progressif entre le milieu de la recherche et celui de la pratique. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce rapprochement. Les objets de recherche et les méthodes de travail des universitaires ont changé, et concernent de plus en plus les enseignants. Les praticiens s'intéressent davantage aux données de la recherche car ils prennent conscience de leur pertinence, soutient Luce Brossard (2000: 7-8). Cependant, celle-ci affirme aussi que si certains concepts se sont bien implantés et légitimés, ils demeurent souvent uniquement dans la sphère du discours. Par exemple, les idées de projet éducatif ou d'autonomie professionnelle sont bien ancrées dans le discours professionnel, mais il demeure difficile d'en voir concrètement les traces dans les pratiques.