

Savoirs de formation et savoir d'expérience : un processus de transformation

Annie MALO

Université Laval, Québec, Canada



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

VOLUME XXVIII:2 – AUTOMNE 2000

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Thériage,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Gérald Boudreau
Université Sainte-Anne
Simone Leblanc-Rainville
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Thériage,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Réforme curriculaire et statut des disciplines : quels impacts sur la formation professionnelle à l'enseignement?

Rédacteurs invités :

Raymond LEBLANC

Liminaire

- 1** **Éléments de problématique : quels rapports curriculaire établir dans le cadre de la formation professionnelle à l'enseignement entre les savoirs disciplinaires et les savoirs professionnels?**
Yves LENOIR, GRIFE-CRIFPE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 18** **La formation professionnelle à l'enseignement entre deux vecteurs intégrateurs en conflit : les disciplines et le curriculum**
Maurice SACHOT, Centre interuniversitaire de recherches interdisciplinaires en didactique, Université Marc Bloch, France
- 49** **Savoir et savoir enseigner : examen du rapport entre les savoirs en sciences humaines et sociales et la pratique enseignante**
Bernard REY, Université Libre de Bruxelles, Belgique
- 60** **Le secondaire et le technique en France - L'histoire d'un rapport modifié**
François BALUTEAU, ISPEF-Université Lumière Lyon 2, France
- 74** **Le rôle de la formation à l'enseignement dans la construction des disciplines scolaires**
Philippe PERRENOUD, Université de Genève, Suisse
- 100** **Penser les disciplines de formation à l'enseignement primaire, c'est d'abord penser les disciplines scolaires**
Abdelkrim HASNI, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 121** **Des façons de voir les programmes d'études de mathématiques et les programmes de formation des maîtres en mathématiques : à la recherche d'un discours**
Anna CHRONAKI, School of Education, The Open University, Royaume-Uni
- 148** **De la nature du savoir scientifique à l'enseignement des sciences : l'urgence d'une approche constructiviste dans la formation des enseignants de sciences**
Donatille MUJAWAMARIYA, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 164** **Des représentations-obstacles à prendre en compte dans la formation aux métiers de l'enseignement**
Daniel FAVRE, Université Montpellier, France
Christian Reynaud, Université Montpellier, France
- 188** **Curriculum et Coca-Cola : un nouvel emballage change-t-il la saveur? Les concepts de matière, de discipline, de savoir et de connaissance dans le contexte de la réforme du curriculum au Québec**
François LAROSE, GRIFE/CREFFE interuniversitaire, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Vincent GRENON, GRIFE/CREFFE interuniversitaire, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Sébastien RATTÉ, GRIFE/CREFFE interuniversitaire, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Mary PEARSON, GRIFE/CREFFE interuniversitaire, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 216** **Savoirs de formation et savoir d'expérience : un processus de transformation**
Annie MALO, Université Laval à Québec, Québec, Canada

Savoirs de formation et savoir d'expérience : un processus de transformation

Annie MALO¹

Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Dans le champ de la formation des enseignants au Québec, le questionnement sur le lien entre la formation et la pratique s'est intensifié à partir des années 1980. Des critiques ont déploré l'existence d'un fossé entre les théories enseignées et le contexte de la pratique, ce qui a provoqué un intérêt à l'égard du savoir d'expérience des enseignants. Comment celui-ci se constitue-t-il, notamment par rapport aux autres types de savoirs acquis pendant la formation? Plusieurs auteurs reconnaissent l'existence du processus de transformation dans la pratique quotidienne des enseignants et dans l'élaboration de leur savoir d'expérience. Parmi les rares chercheurs qui l'ont exploré concrètement, Shulman (1986a, 1986b, 1987) l'a fait et a développé le concept de savoir pédagogique de la matière. Dans cet article, les transformations des savoirs effectuées par quatre enseignants d'expérience du primaire ont été explorées. À partir d'un constat de quasi-rupture des savoirs de formation et du savoir d'expérience, l'analyse des pratiques des enseignants livre une situation un peu plus nuancée, et surtout beaucoup plus complexe, de leur rapport. Cet article insiste en particulier sur la nécessaire contextualisation du savoir d'expérience des enseignants.

1. Cette recherche a été effectuée dans le cadre d'études de deuxième cycle sous la direction éclairée de Maurice Tardif et Clermont Gauthier et grâce au soutien financier du Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR) et de la Fondation Desjardins. Je tiens également à remercier Marielle Tousignant pour ses précieux conseils et Jean-François Desbiens pour sa contribution lors de la validation de mes catégories d'analyse.

ABSTRACT

**Pedagogical Knowledge and Experiential Knowledge :
A Transformation Process at Work**

Annie MALO
Laval University, Quebec, Canada

In Quebec teacher training, the study of the link between theory and practice began intensifying in the 1980s. Owing to criticism of the gap between these two aspects of teacher training, attention has consequently been given to the experiential knowledge of teachers. How do they see their roles as teachers, particularly in relation to other forms of knowledge they acquire at university? Many authors acknowledge the existence of a transformation process at work in the daily work of teachers and in the ways by which they build their experiential knowledge. One of the very few researchers who have studied this matter in any concrete way at all is Shulman (1986a, 1986b, 1987). With reference to Shulman's concept of pedagogical knowledge of the discipline being taught, this article explores the ways in which four experienced primary school teachers transform their knowledge into action. Starting from the observation of a quasi-rupture between knowledge acquired through training and experiential knowledge, the analysis given here of teachers' practices demonstrates a more highly nuanced and much more complex relationship between the two. The need to put experiential knowledge into the proper context is particularly stressed here.

RESUMEN

**El conocimiento surgido de la formación y el conocimiento surgido
la experiencia : un proceso de transformación**

Annie MALO
Universidad Laval, Québec, Canadá

En el campo de la formación magisterial en Quebec, la interrogación sobre las ligas entre la formación y la práctica se intensificaron a partir de los años 1980. Algunos críticos deploran la existencia de un abismo entre las teorías enseñadas y el contexto de la práctica, lo que despertó un interés por el conocimiento surgido de la experiencia de los maestros. ¿Cómo se constituyen en tanto que maestros, particularmente en relación a los otros tipos de saberes adquiridos durante su formación? Algunos autores reconocen la existencia de un proceso de transformación durante la práctica cotidiana de los maestros y durante la elaboración del conocimiento surgido de la experiencia. Entre los raros investigadores que han explorado este terreno, Shulman (1986a 1986b, 1987) desarrolló el concepto de conocimiento pedagógico de

la materia. En este artículo exploramos las transformaciones de los conocimientos realizadas por cuatro experimentados maestros de primaria. A partir de la constatación de la quasi-ruptura de los conocimientos surgidos de la formación y de los conocimientos surgidos de la experiencia, el análisis de las prácticas de los maestros nos muestra una situación un poco más matizada, y sobre todo más compleja, de sus relaciones. Sobre todo, este artículo subraya la necesaria contextualización del conocimiento surgido de la experiencia de los maestros.

Programmes de formation des enseignants : bref historique et critique

Un tournant marquant dans l'histoire de la formation des enseignants au Québec a été le transfert des programmes de formation des enseignants des écoles normales aux universités². En effet, avec le rapport Parent et la création du ministère de l'Éducation dans les années 1960, la formation des enseignants est entrée dans les universités. De nombreuses raisons poussent à ce transfert, dont la volonté d'assurer une formation pédagogique appuyée sur une étroite relation entre la recherche et la formation (Rapport Parent, 1963-1966). Ainsi, l'espoir est grand en ce qui concerne l'apport de la recherche pour la pratique (ou du moins pour la formation à la pratique) de l'enseignement. Depuis, les programmes de formation des enseignants relèvent des sciences de l'éducation (histoire, sociologie, psychologie, didactique, psychopédagogie) et de la contribution d'autres sciences touchant aux contenus disciplinaires (mathématiques, français, sciences humaines, sciences naturelles, etc.).

Cependant, avec le temps, cette formule ne semble plus satisfaisante. Ainsi, durant les années 1980, de nombreux rapports, recherches et études paraîtront à ce sujet. Les critiques principales concernent particulièrement la cohérence d'ensemble du programme, notamment au regard de ses différents volets, soit disciplinaire, pédagogique et pratique. Les étudiants interrogés au sujet de leur formation professionnelle sont insatisfaits du lien théorie-pratique et affectionnent plus particulièrement leur formation pratique (Cormier, Lessard, Valois et Toupin, 1980). Par contre, leurs réponses ne font pas exception par rapport à d'autres pays ou à d'autres programmes de formation (Lanier et Little, 1986).

Cependant, il faut nuancer un peu ces conclusions au sujet de la faible valeur des « théories » provenant de la recherche pour la formation des enseignants. Une première hypothèse pouvant expliquer ces vives critiques est que la culture enseignante accorde plus d'importance à l'expérience pratique et personnelle qu'à une qualification académique et professionnelle, contrairement à d'autres professions

2. Cette tendance s'est observée dans d'autres pays à la même époque ou plus récemment, en France par exemple, avec la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) (Bourdoncle, 1993).

telles que la médecine et le droit (Lanier et Little, 1986). Une autre explication peut être reliée à la complexité de la tâche, du savoir et des habiletés que les enseignants doivent développer dans le court laps de temps que représente la formation initiale. De plus, la formation peut paraître inadéquate aux étudiants, parce qu'elle fait appel à un autre type d'apprentissage, différent de celui par lequel ils ont été traditionnellement socialisés (Calderhead, 1991; 1997). Aussi, les étudiants peuvent valoriser davantage leur formation pratique parce que celle-ci est caractérisée par un attachement émotif (à l'enseignant associé et aux élèves) et parce que les expériences qu'ils vivent sont plus mémorables (Calderhead, 1997). Cependant, certaines recherches démontrent que les étudiants reconnaissent l'utilité de leur formation théorique; tout dépend de la façon dont on les interroge et du contenu sur lequel porte l'appréciation (Grossman, 1990).

Les critiques formulées au cours des années 1980 au Québec au sujet de la formation des enseignants laissent donc croire qu'il existe un fossé entre la formation et la pratique, entre les espoirs mis dans les connaissances scientifiques enseignées et leur pertinence reconnue et éprouvée par la pratique du métier. Les réformes entreprises par le ministère de l'Éducation du Québec au début des années 1990 ont tenté de réduire ce fossé en arrimant davantage les savoirs théoriques aux nécessités pratiques. La formule retenue est d'instaurer une véritable formation « professionnelle », c'est-à-dire une formation faisant une place plus importante aux cours propres à l'enseignement et aux activités pratiques. L'articulation entre les différents volets des programmes de formation des enseignants (les trois principaux volets étant : disciplinaire, pédagogique et pratique) est ainsi organisée en fonction de « la maîtrise de l'intervention pédagogique dans les matières enseignées » (Ministère de l'Éducation, 1994a, p. 15).

Les savoirs de formation et le savoir d'expérience

Les programmes de formation s'appuient sur trois types de savoirs ayant trois origines sociales différentes (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991).

- Un premier groupe est celui des savoirs disciplinaires que l'enseignant est censé connaître et transmettre. Ces disciplines correspondent aux différentes connaissances d'une société jugées importantes à transmettre et produites par les différents champs de recherche disciplinaires (la langue et la littérature, les mathématiques, l'histoire, la biologie, la géographie, etc.). La formation à ces disciplines est assurée par des professeurs appartenant à des facultés autres que les facultés d'éducation.
- Les savoirs curriculaires relèvent des différents programmes scolaires déterminés, au Québec, principalement par le ministère de l'Éducation. Ces programmes, que les enseignants doivent appliquer, contiennent les objectifs d'enseignement, leur répartition dans le temps et les méthodes proposées pour y parvenir. Habituellement, l'appropriation de ces programmes scolaires durant la formation initiale se fait dans le cadre des cours de didactiques et, par la suite,

en contexte de pratique par l'usage des manuels scolaires proposés par les maisons d'édition.

- Les savoirs de formation professionnelle³ concernent pour leur part les différentes connaissances transmises et produites par les facultés d'éducation. Ces connaissances portent, entre autres, sur le contexte scolaire, la classe, l'enseignement, l'apprentissage et ils relèvent de différentes disciplines dites contributives, telles que la psychologie, la sociologie, l'histoire, la didactique, etc.

Ces trois types de savoirs sont produits par des instances extérieures à la pratique enseignante. Par rapport à ces savoirs, les enseignants entretiennent une relation distanciée et critique, doutant de leur capacité à les préparer adéquatement à la réalité de la pratique (Cormier *et al.* 1980; Tardif *et al.*, 1991). Ils attribuent plutôt leur compétence professionnelle au savoir d'expérience, savoir dont ils seraient les producteurs.

Graduellement, ce savoir d'expérience, tant valorisé par les enseignants, prend place dans les programmes de formation des enseignants au côté des trois premiers et, plus particulièrement, lors des récentes réformes au Québec (Ministère de l'Éducation du Québec, 1994a; 1994b), par l'importance accrue accordée aux stages, au mentorat, à l'insertion dans le milieu de la pratique.

- Le savoir d'expérience des enseignants représente « l'ensemble des savoirs actualisés, acquis et requis dans le cadre de la pratique du métier enseignant et qui ne proviennent pas des institutions de formation ou des curricula » (Tardif *et al.*, 1991, p. 65). Ces savoirs se déploient donc par et dans la pratique, dans le cadre d'un contexte (la classe et le milieu scolaire) déterminé par certaines caractéristiques et exigences qui définissent la situation d'enseignement et l'action de l'enseignant.

Mais quel lien, quel rapport est entretenu entre le savoir d'expérience et les savoirs produits par d'autres instances sociales figurant aux programmes de formation des enseignants? Y a-t-il application des savoirs de formation⁴ comme peut le sous-entendre la structure traditionnelle des programmes de formation? Y a-t-il rejet des savoirs de formation, comme le laissent croire les critiques adressées aux programmes de formation? Où peut-il y avoir une troisième option telle qu'une « retransformation », une « transformation », une « conversation » entre le savoir d'expérience et les savoirs de formation? À cet égard, il est intéressant de poursuivre l'hypothèse de Tardif *et al.* (1991, p. 68) stipulant que « les savoirs d'expérience ne sont pas des savoirs parmi d'autres. Ils sont au contraire formés de tous les autres, mais retraduits, "décapés" et soumis aux certitudes issues de la pratique et du vécu. »

3. Aussi appelés, au sens large, les savoirs pédagogiques (Shulman, 1987; Wilson *et al.*, 1987) ou, encore, le savoir des sciences de l'éducation (Gauthier *et al.*, 1997).

4. Les savoirs de formation (au sens large) renvoient aux trois types de savoirs intégrés à la formation des enseignants, c'est-à-dire les savoirs curriculaires, disciplinaires et de formation professionnelle, ces derniers concernant plus spécifiquement les savoirs pédagogiques développés par les sciences de l'éducation, d'où l'appellation plus précise et étroite des savoirs de formation professionnelle.

De la transformation des savoirs : quelques pistes d'exploration

Le concept de transposition didactique de Chevallard

Plusieurs auteurs reconnaissent l'existence du processus de transformation dans la pratique de l'enseignant (Tardif *et al.*, 1991; Develay, 1992; Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997; Tochon, 1991; 1992; Durand, 1996). L'exemple le mieux connu est peut-être celui de la transposition didactique (Chevallard, 1985). Ce concept renvoie au passage du savoir savant au savoir enseigné ou, pour reprendre la typologie présentée précédemment, du savoir disciplinaire au savoir curriculaire. D'après cet auteur, une « déformation » est nécessaire parce que le fonctionnement didactique du savoir diffère du fonctionnement savant. Ainsi, le travail externe de transposition didactique, qui se passe en dehors du système d'enseignement, concerne la sélection et l'organisation des savoirs curriculaires⁵.

Le travail interne de transposition didactique, celui des enseignants, nommé transposition pédagogique par Tochon (1991; 1992), concerne davantage le passage du savoir disciplinaire/curriculaire au savoir pédagogique. L'enseignement, se déroulant en contexte d'interaction, implique la considération de nouveaux facteurs et impose une autre forme de transformation du savoir, celle-là effectuée par l'enseignant. D'ailleurs, Chevallard (1985) fait aussi cette distinction entre le savoir savant (défini par les producteurs de connaissances), le savoir à enseigner (déterminé par les producteurs de programmes) et le savoir enseigné (le savoir effectivement enseigné par l'enseignant)⁶. Ainsi, les savoirs mobilisés dans la tâche d'enseignement font l'objet de transformations d'abord externes, comme c'est le cas pour les savoirs curriculaires, pour ensuite faire également l'objet de transformations internes, c'est-à-dire de la part de l'enseignant. Le savoir d'expérience de l'enseignant consisterait-il alors à savoir transformer ces différents savoirs acquis pendant la formation en fonction de la complexité de la situation qui se déroule? L'hypothèse est intéressante à explorer.

Le concept de transposition didactique, bien que porteur de l'idée de transformation entre des savoirs produits par différentes instances (universitaires, administrateurs et politiciens, praticiens), illustre davantage la transformation des savoirs savants en programmes curriculaires que la transformation effectuée par les praticiens, c'est-à-dire par les enseignants en situation d'intervention. Shulman, avec l'aide de ses collaborateurs aux États-Unis, a exploré le travail particulier des enseignants

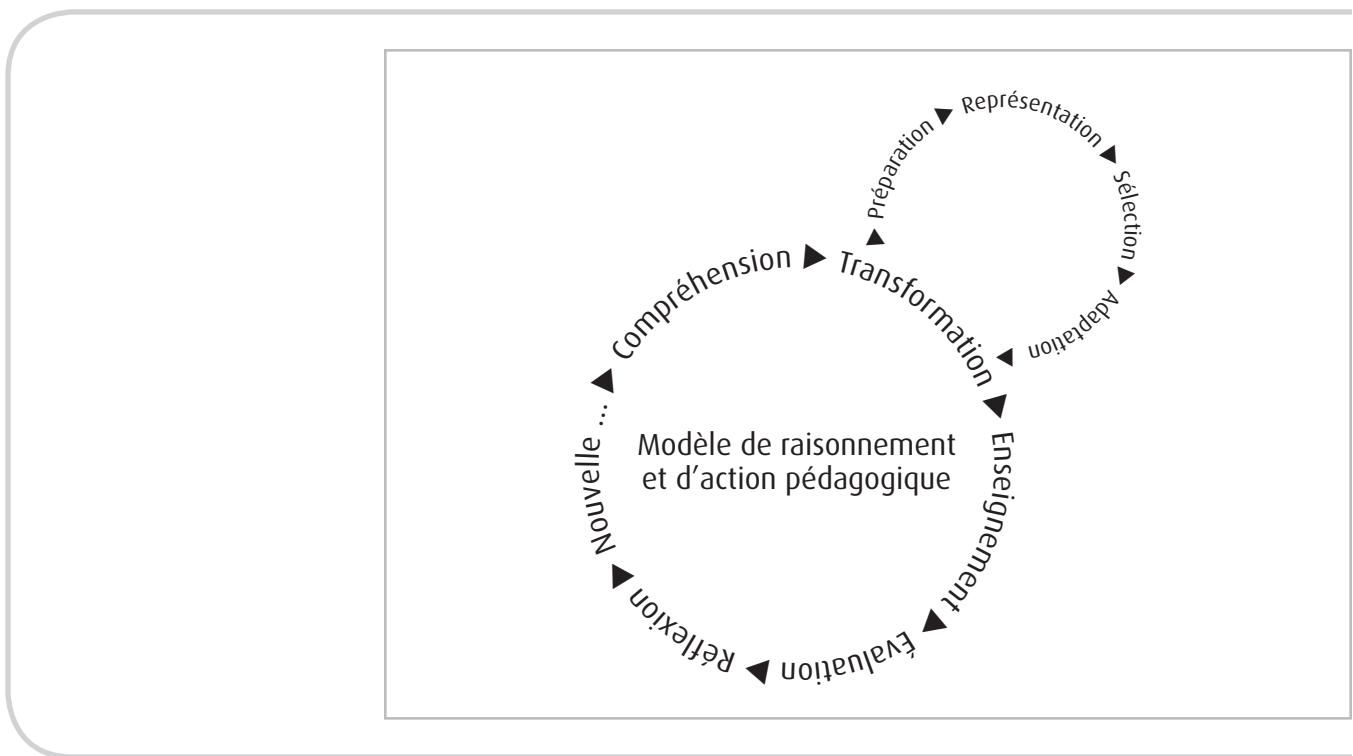
-
5. À cet égard, Tardif *et al.* (1991, p. 61) soulignent que « à l'intérieur du système scolaire, les enseignants, en tant que groupe et corps d'agents, n'exercent pas de contrôle collectif sur les savoirs curriculaires », bien que « les enseignants interviennent souvent dans l'élaboration des programmes scolaires [sur une base] individuelle ou locale, qui dépend des circonstances et des ressources disponibles, voire de la bonne volonté des intervenants ».
 6. Develay (1992) poursuit cette logique en parlant de savoirs assimilés (les savoirs effectivement appris par l'élève).

dans ce processus de transformation. Il a développé le concept de savoir pédagogique de la matière⁷ (Shulman 1986a, 1986b, 1987; Wilson, Shulman et Richert, 1987).

Le concept de savoir pédagogique de la matière de Shulman

L'idée habituellement retenue du savoir pédagogique de la matière (*pedagogical content knowledge* ou *PCK*) est que l'enseignant doit opérer une transformation pour enseigner un contenu, passant d'une compréhension personnelle à une préparation pour la compréhension des autres. Ce processus implique une façon de penser et d'agir qui permet à l'enseignant de transformer sa connaissance de la matière en plusieurs représentations à proposer aux élèves. Shulman (1987) a tenté de décrire ce raisonnement de l'enseignant dans son modèle de raisonnement et d'action pédagogique (voir la figure 1). Six processus marquent le passage d'une compréhension personnelle de la matière à l'enseignement et à l'évaluation de celui-ci.

Figure 1. Processus impliqués dans l'enseignement (modèle de Shulman)



7. Ce concept de *pedagogical content knowledge* a été traduit dans des travaux précédents (Malo, 1997; Malo et Gauthier 1994) par « connaissance pédagogique de la matière ». D'autres auteurs l'ont traduit différemment, mais pour différentes raisons cette formulation a été retenue (pour une argumentation détaillée, voir Malo, 1997). Depuis ce temps, le terme « savoir » a été de plus en plus adopté pour traduire le mot « *knowledge* » dans les recherches en sciences de l'éducation; c'est pourquoi le terme est adapté ici à cette nouvelle tendance.

Ce modèle commence par la compréhension de la discipline, qui subit ensuite une transformation. À cet effet, quatre sous-processus sont identifiés :

- 1) la préparation (analyse des manuels et autre matériel);
- 2) la représentation (du contenu de différentes façons, soit par des analogies, des métaphores, des exemples, des démonstrations, des explications);
- 3) la sélection (des formes d'activité);
- 4) et l'adaptation aux caractéristiques des élèves (difficultés, âge, culture, motivation, classe sociale, etc.).

Viennent ensuite les processus d'enseignement (instruction), d'évaluation et de réflexion. Finalement, l'enseignant aboutit à une nouvelle compréhension (de la matière, des élèves, de l'enseignement et de soi). Ces processus sont, pour Shulman, l'essence du raisonnement pédagogique.

Pour effectuer cette transformation de sa connaissance de la matière en multiples représentations, l'enseignant s'appuie sur d'autres types de savoirs : disciplinaire, pédagogique général, curriculaire, pédagogique de la matière, des apprenants, des finalités et des contextes éducationnels, des autres contenus (Wilson *et al.*, 1987; Shulman, 1987). Cette classification fait du savoir pédagogique de la matière un savoir parmi tant d'autres. Seulement, dans l'argumentation de Shulman, il semble tenir un double rôle : à la fois un produit de la transformation (un savoir constitué de tous les autres, un savoir d'expérience « épistémologiquement » différent) et à la fois une des composantes, égale aux autres, de la transformation⁸.

Le champ de recherche s'intéressant au savoir pédagogique de la matière a permis de souligner que la matière devait être pensée en fonction de l'enseignement et que ceci nécessitait un travail de transformation. En ce sens, il favorise la reconnaissance d'un savoir propre à l'enseignement et rejoint les visées des réformes de la formation des enseignants et de professionnalisation de l'enseignement. Cependant, les processus de transformation qui ont été étudiés portent davantage sur l'influence des différents savoirs de formation sur le savoir d'expérience développé par les enseignants. Par exemple, des chercheurs se sont intéressés aux implications pour l'enseignement d'une plus ou moins grande connaissance disciplinaire (Brickhouse, 1990; Gudmundsdottir, 1990; Grossman, 1989; Wineburg et Wilson, 1991) ou aux effets d'une formation pédagogique sur le choix de stratégies d'enseignement (Grossman, 1990). En d'autres mots, les recherches sur le *PCK* se demandent en quoi les savoirs disciplinaires, les savoirs curriculaire et les savoirs pédagogiques peuvent être « dénaturés » par la pratique au regard des standards ou des modèles déterminés par chacun des producteurs de connaissance. En ce qui a trait à la question des rapports entre savoirs de formation et savoir d'expérience, on peut reconnaître que les

8. Habituellement, le *PCK* n'est pas considéré comme étant de nature différente sur le plan épistémologique du ou des savoirs desquels il découle, soit principalement le savoir disciplinaire. Mais certains chercheurs tentent de le définir différemment sur le plan épistémologique. Au lieu de le considérer comme dérivant du savoir disciplinaire, ils conçoivent le *PCK* (qu'ils nomment dorénavant *pedagogical content knowing* ou *PCKg*) comme une compréhension intégrée de quatre composantes : la pédagogie, la matière, les caractéristiques des élèves et le contexte d'apprentissage (Cochran, DeRuiter et King, 1993).

recherches sur le *PCK* ont contribué à documenter les influences sur leur savoir d'expérience d'une plus ou moins grande maîtrise par les enseignants des savoirs définis par d'autres instances sociales (savoirs disciplinaires, savoirs curriculaires, savoirs pédagogiques). Toutefois, une autre façon d'aborder le rapport entre les savoirs de formation et le savoir d'expérience est de suivre l'hypothèse de la nécessaire transformation par les enseignants de ces différents savoirs afin de les adapter aux contraintes « réelles » de l'enseignement. Par exemple, comment des facteurs contextuels tels que les caractéristiques des élèves, du contexte d'enseignement et du programme à enseigner sont-ils pris en compte et influencent-ils les interventions des enseignants? Or, peu de recherches sur le *PCK* explorent comment dans la pratique ces composantes sont prises en considération et influencent l'enseignement. Rares sont les recherches qui offrent des exemples de comment les différentes composantes modifient l'enseignement en cours d'action⁹.

Par conséquent, bien qu'on reconnaisse un savoir propre à l'enseignement, celui-ci est étroitement, sinon exclusivement, lié à la matière à enseigner. Aussi, ce savoir semble se développer pendant la formation et de façon individuelle, quoiqu'en interaction avec le contenu. Pourtant, Shulman insiste particulièrement pour dire que le *PCK* est un savoir d'expérience... sans pourtant contribuer à illustrer comment ce savoir est influencé par l'enseignement, comment il évolue à travers l'expérience. Ainsi, en ce qui concerne l'interrogation initiale présentée dans cet article, la réponse reste à moitié explorée : quels rapports existe-t-il entre le savoir d'expérience et les savoirs définis par d'autres instances que les enseignants?

Si les mécanismes associés aux transformations opérées sur le savoir d'expérience à partir de l'influence des savoirs disciplinaires, curriculaires et pédagogiques acquis par l'enseignant durant sa formation initiale (ou continue) sont en voie d'être mieux compris (grâce, entre autres, aux recherches sur le *PCK*), les mécanismes liés aux transformations opérées à partir du savoir d'expérience sur les savoirs développés par les autres producteurs sont encore à explorer.

Exploration des transformations opérées à partir du savoir d'expérience

Dans cet article, l'exploration du savoir d'expérience est poursuivie à partir du *PCK* selon la perspective de Cochran *et al.* (1993) et de Grimmer et MacKinnon (1992), c'est-à-dire que le savoir d'expérience est considéré comme étant différent sur le plan épistémologique de tous les autres types de savoirs dont il est « formé » parce qu'il est produit par les enseignants et non par d'autres acteurs.

Bien qu'il soit différent sur le plan épistémologique, le savoir d'expérience entretient des liens, des rapports avec les autres savoirs, disciplinaires, curriculaires

9. D'ailleurs, la plupart des études considèrent plus souvent comme source du *PCK* trois des quatre sources possibles identifiées par Grossman (1990) : l'apprentissage par observation, la formation disciplinaire et la formation pédagogique. Rarement, on étudie l'expérience comme source du *PCK*.

et pédagogiques : quels sont-ils? Comment se passe l'utilisation dans la pratique des savoirs « théoriques »? La piste de Tardif *et al.* (1991, p. 68) semble pertinente à ce propos :

Les enseignants ne rejettent pas globalement les autres savoirs; au contraire, ils les incorporent à leur pratique, mais en les retraduisant dans les catégories de leur propre discours [...], en éliminant ce qui leur semble inutilement abstrait ou sans rapport avec la réalité vécue et en conservant ce qui peut leur servir d'une façon ou d'une autre.

Ainsi, différents processus tels que la sélection, l'ajout, l'évaluation pourraient être à l'œuvre. Pour Shulman (1987), le raisonnement pédagogique repose principalement sur le processus de transformation, lequel se rapporte à la compréhension personnelle de l'enseignant au sujet de la matière et est intimement lié au processus de représentation. Dans le cadre de la présente recherche, ces processus de transformation et de sélection n'ont pas un sens aussi restreint et ne se limitent pas au savoir disciplinaire, pas plus qu'ils ne se limitent à la phase pré-active (planification). Aussi, n'ayant pas trouvé une définition opérationnelle du concept de transformation, une démarche par induction à partir du discours des enseignants servira à en explorer les différentes facettes.

Dans le cadre de cette recherche, quatre enseignants d'expérience du primaire, dont trois femmes et un homme, ont été sollicités¹⁰. Ces enseignants ont entre quinze et vingt-neuf ans d'expérience. Ils pratiquent tous dans la région de Québec, trois sont en milieu urbain et un en milieu rural, dans des milieux socio-économiques variés. Tous enseignent dans des écoles publiques, mais de taille variable. Un des enseignants enseigne en 1^{re} / 2^e année, un autre en 5^e / 6^e année et deux enseignants en 6^e année.

Deux ou trois observations d'environ cinquante minutes ont été réalisées dans les classes des enseignants et avaient pour cadre le déroulement d'une leçon. Trois des quatre enseignants, ainsi que les parents de leurs élèves, ont accepté que les leçons soient filmées. Dans l'autre cas, l'enseignant a accepté que les leçons soient enregistrées. Des entrevues, au nombre de deux ou trois selon les enseignants, se sont déroulées quelques jours après l'observation et ont été réalisées, la plupart du temps, pendant une période libre, dans la classe de l'enseignant. Elles ont été enregistrées et retranscrites sous forme de *verbatim*. Pendant les entretiens, quatre grands thèmes ont été abordés, et ce, en référence, le cas échéant, à la leçon précédemment observée et filmée. Le premier thème porte sur le parcours professionnel de l'enseignant, son expérience et sa formation, de même que sur les différents savoirs qu'il juge pertinents pour sa pratique. Les deuxième et troisième thèmes abordent le déroulement de la leçon, en tentant de cerner les différents moments où l'enseignant a pu effectuer des modifications et les raisons qui l'ont amené à les faire, le deuxième thème portant sur la planification et l'apport des savoirs disciplinaires et curriculaires et le troisième thème, sur le déroulement de la

10. Les enseignants ont participé à cette recherche sur une base volontaire, avec l'appui de leur direction d'école. Dans cette présentation, le principe d'anonymat et de confidentialité est respecté.

leçon et l'apport du savoir pédagogique. Le quatrième thème sert de conclusion et interpelle les participants au sujet de leur rôle comme enseignants. Les observations et les entretiens se sont déroulés pendant les mois de mars et d'avril 1995 à une fréquence d'environ une fois par semaine.

En ce qui concerne l'analyse, les données ont été regroupées, dans un premier temps, selon les types de savoirs (disciplinaires, curriculaires, pédagogiques) tels que définis par Tardif *et al.* (1991) et selon deux types de transformation (de la pratique, de façon quotidienne, et des savoirs, qui se produit à plus ou moins long terme)¹¹. De plus, des catégories portant sur les différentes contraintes qui ont pu provoquer ces transformations ont été retenues. Finalement, à la suite de codages répétés, effectués entre autres à l'aide du logiciel *HyperResearch*, vingt-deux catégories d'analyse ont été déterminées, éprouvées et retenues.

Le savoir curriculaire : sélection, ajout et réorganisation

Tout d'abord, les quatre enseignants rencontrés se font un point d'honneur de respecter le programme. Bien que le savoir curriculaire s'avère pour eux essentiel à maîtriser, ils le remodelent en fonction des besoins du contexte. Par exemple, ils interprètent les différents programmes en fonction du temps disponible, des caractéristiques des élèves et de différentes exigences du contexte.

D'emblée, les enseignants soulignent l'importance d'une connaissance globale des programmes, c'est-à-dire de leurs contenus, de leurs différents objectifs, selon l'année d'enseignement concernée. Cependant, il ne suffit pas d'en connaître les contenus. Il faut savoir discriminer ce qui est essentiel de ce qui ne l'est pas. Il faut reconnaître parmi l'ensemble des objectifs quels sont les éléments importants, lesquels sont désignés par la mention « objectif terminal ».

Au début de ma carrière [...] même si on me disait que [l'objectif] n'était pas terminal, j'avais tendance à vouloir que mon élève le sache en partant de ma classe. Là, je sais que s'il est terminal en 6^e année, par exemple les solides, [...] je vais être moins paniquée si [en 1^{re} année l'élève] ne se souvient pas tout à fait de ce qu'est un sommet. Il va l'apprendre en 2, en 3, en 4... [...] Je ne vais pas essayer de lui en rajouter plus que ça. Parce que je sais qu'à chaque année on en rajoute un peu plus. C'est pour éviter aussi qu'il se fasse toujours répéter [les mêmes choses].

Les enseignants doivent connaître cette répartition des objectifs d'une année à l'autre ainsi que leur importance relative pour chacun des degrés d'enseignement. Cette connaissance, bien qu'elle soit amorcée pendant la formation, semble être plus approfondie au fil de l'expérience. Deux des quatre enseignants, qui ont enseigné à toutes les classes, ont souligné que cette expérience leur confère une connaissance des programmes qui leur permet de mieux hiérarchiser et pondérer les objectifs à atteindre selon la profondeur de compréhension à viser chez les élèves.

11. Cependant, dans le cadre de cet article, ce sont les transformations (« à long terme ») concernant les savoirs qui seront principalement abordées, bien qu'il soit difficile d'en traiter sans faire référence aux transformations effectuées au quotidien. En effet, ces deux processus sont intimement liés.

En ayant enseigné à bien des niveaux, je sais ce que les enfants ont appris, [à quoi ils] ont été sensibilisés en 1^{re}, en 2^e. Je suis capable de faire le lien. Puis je suis capable de savoir à quelle place partir.

Quant aux deux autres enseignants, ils ont toujours enseigné au même cycle, sinon à la même classe, et ils n'ont pas souligné de façon aussi évidente l'importance de cette connaissance pratique des programmes, que Shulman (1986a) a appelée la connaissance verticale des programmes, c'est-à-dire la connaissance des contenus de la même matière enseignés aux autres années scolaires.

Certains enseignants ont discuté également l'importance de faire des liens entre les contenus de programme, capacité qui s'acquerrait aussi avec les années.

J'ai fait les fractions et le pourcentage en même temps parce que je sais que ça va ensemble, que les enfants vont mieux saisir. C'est [le genre de] liens que, après un certain nombre d'années d'enseignement, tu es capable de savoir.

Ainsi, à l'intérieur d'une même matière, les enseignants regroupent certains objectifs pour les enseigner consécutivement, alors que les programmes ne proposent pas cette répartition dans le temps. Ils en profitent donc pour organiser leur enseignement de telle sorte que les enfants développent une connaissance globale de la matière et non pas une connaissance fragmentée.

Quand moi j'enseigne les divisions, les additions de fractions, je reste avec les mêmes termes. [...] Il faut que les enfants sentent que ça fasse un tout et non pas que tu montres un tiroir de fractions, un tiroir de nombre à virgule, un tiroir de pourcentage.

Les enseignants font aussi ce type de réorganisation pour sauver du temps, préoccupation notamment vitale pour ceux qui enseignent dans des classes à niveaux multiples.

Pour les mêmes raisons de temps et de cohérence, les enseignants peuvent aussi effectuer un autre type de réorganisation des objectifs, celui-là touchant à plusieurs matières, interpellant ce que Shulman (1986a) a nommé la connaissance latérale ou horizontale des programmes. Pour un des enseignants, cette volonté s'étend à toutes les disciplines d'enseignement, puisqu'il fonctionne par intégration des matières. Il faut d'ailleurs souligner cette caractéristique de l'enseignement primaire : les enseignants enseignent eux-mêmes plusieurs matières, ce qui peut favoriser davantage les fusions d'objectifs concernant différentes matières.

Les enseignants ont aussi souligné le fait qu'ils pouvaient aussi aller plus loin que le programme, en déborder, selon les besoins et l'intérêt des élèves ou parce qu'ils enseignent dans une classe à niveaux multiples.

Les noms abstraits [ne sont pas au programme] mais [j'en ai parlé] au moins pour les ouvrir. Surtout que dans le dictionnaire [quand ils le consultent] des fois [c'est indiqué :] abstrait, figuré... C'est pour ça que je les ai ouverts un petit peu [à cette notion].

Selon ces enseignants, le savoir curriculaire est très important dans le sentiment de compétence qu'ils ont à propos de leur pratique. Bien connaître les programmes leur permet de bien organiser leur enseignement. Tout en affirmant les respecter, les enseignants ont insisté sur la nécessité d'y apporter des ajustements. Ils effectuent des sélections parmi les objectifs, ils réorganisent également ces contenus soit en les présentant à un autre moment que ce qui est prévu dans les programmes ou en les jumelant à des objectifs d'autres matières. Ces différentes modifications sont nécessaires à cause de nombreuses contraintes. Une des contraintes majeures avec laquelle les enseignants doivent composer et qui n'est pas considérée dans les programmes concerne le temps d'apprentissage. Comme l'indiquent Tardif et Lessard (1999, p. 264) :

Les programmes scolaires officiels sont linéaires et cumulatifs, tandis qu'enseigner, c'est, pour une part importante, répéter, reprendre, redire, revoir, revenir en arrière, faire des détours pour revenir au même endroit... [...] Au primaire, les temps prévus par le ministère de l'Éducation sont à la minute près pour chaque matière.

Ainsi, les enseignants doivent jongler avec les exigences des programmes, avec le temps disponible et le rythme d'apprentissage des élèves.

Quand tu as des groupes faibles, il faut que tu saches fonctionner avec [eux]. L'essentiel est déterminé par les programmes, c'est sûr. En sachant que ce sont des notions qui se continuent au secondaire, tu peux dire, on va les laisser un peu tomber. Je n'irai pas en profondeur là-dedans. Mais avec certains élèves, tu peux aller plus en profondeur.

En conclusion, le rapport au savoir curriculaire ne semble pas problématique pour ces enseignants, ils reconnaissent son utilité tout en ne s'y soumettant pas de façon stricte. Par ailleurs, des modifications sont opérées sur les programmes d'enseignement afin de les adapter au contexte rencontré et à une vision personnelle de l'enseignement.

Le savoir disciplinaire : maîtrise, réorganisation et évolution

En ce qui concerne le savoir disciplinaire, il est considéré comme un élément essentiel de la compétence d'un enseignant. Pour se sentir compétents, les enseignants doivent connaître d'abord et avant tout la matière. Pour un des enseignants, la passion et l'intérêt à l'égard d'une matière garantissent en quelque sorte la maîtrise du savoir disciplinaire.

Si tu enseignes les sciences de la nature et que tu [...] n'aimes pas [cette matière], que tu ne connais pas beaucoup de choses dans ce domaine-là, c'est entendu que la matière, tu vas la passer vite. Tu vas plutôt dire aux élèves, on a une dictée à faire cette semaine, vous avez des fiches à compléter [...]. Tandis que moi, je vais élaborer beaucoup plus. [...] Je vais être plus passionné avec eux.

Selon l'avis de cet enseignant, partagé aussi par un autre, non seulement la maîtrise d'une matière, mais surtout l'intérêt qu'on y porte ont un impact sur les moyens utilisés pour l'enseigner : plus tu la maîtrises, plus tu es flexible dans ton enseignement, et plus tu choisis des activités élaborées; moins tu la maîtrises, plus tu proposeras des activités bien déterminées et rigides. Ces remarques rejoignent les résultats de recherches « traditionnelles » sur le *PCK*. En effet, la majorité de ces études se sont intéressées à l'influence (positive) d'une connaissance solide et profonde de la matière sur l'enseignement.

Bien qu'ayant été un aspect peu explicité par les quatre enseignants, l'expérience les amène à modifier les différents savoirs disciplinaires, notamment quand ils soulignent la nécessité de « faire des liens ». Pour ce faire, il ne suffit pas de maîtriser les programmes, mais il faut également comprendre les notions.

Quand tu commences, tu as tellement peur que tu enseignes une chose à la fois. [...] Mais quand tu as de l'expérience, avec la phrase qu'un enfant vient de dire, tu peux faire de l'analyse, tu peux faire de la conjugaison, tu peux faire de la grammaire, tu peux la mettre au pluriel, tu peux faire les formes de phrase. Tout le français va y passer, l'enfant, lui, est dans tout ça, il apprend tout ça en même temps. Plus je reçois de stagiaires, plus je m'aperçois que c'est ça qui fait la richesse de l'expérience. [...] Tu fais des liens. C'est ce que tu n'es pas capable de faire au début de ton enseignement.

Certaines remarques d'enseignants ont porté sur l'aspect incomplet du savoir disciplinaire. Incomplet non pas nécessairement à cause d'une formation inadéquate, mais à cause de l'étendue des connaissances de certaines matières et de leur perpétuelle évolution. Pourtant, les enseignants interrogés considèrent qu'ils en maîtrisent suffisamment pour offrir un enseignement de qualité. La volonté de compléter leurs connaissances quand le besoin se fait sentir pallie les limites identifiées.

Pour enseigner les fractions en 6^e année, je ne ressens pas le besoin d'aller [approfondir mes connaissances]. Par contre, quand j'enseigne les sciences humaines, j'ai besoin de parfaire des choses. [...] Les enfants m'apportent des choses des fois dont je ne suis pas trop au courant. C'est comme ça aussi que [je me renouvelle]. Je ne sais pas tout, mais [...] je me sens quand même capable d'enseigner les fractions.

De plus, il peut arriver que l'expérience de l'enseignement amène les enseignants à changer leur compréhension de certains concepts. Par exemple, en tentant de développer des activités qui permettent aux élèves d'acquérir certaines notions, l'enseignant peut en arriver à reconsidérer sa propre compréhension des concepts concernés.

Moi-même, j'apprends. C'est ça qui est intéressant dans l'enseignement, c'est que tu fais une activité avec eux et tu t'aperçois que tu as oublié telle chose dans ton enseignement, mais qui était peut-être difficile à prévoir aussi. Mais c'est comme ça que tu acquiers de l'expérience. Tu te dis : la prochaine fois, je vais en parler.

Cependant, la transformation du savoir disciplinaire par l'expérience ne ressort pas de façon aussi nette dans les entrevues des quatre enseignants que dans les travaux de Shulman. Le but de la présente recherche d'ailleurs n'était pas de tracer l'évolution du savoir disciplinaire ou d'en évaluer l'adéquation avec les connaissances disciplinaires « modernes » récemment développées. Toutefois, certains extraits laissent croire que des transformations des savoirs disciplinaires sont nécessitées par le contexte de l'enseignement, dues, notamment, à l'acte de faire apprendre, de traduire ces notions, de trouver des activités pour les faire apprendre aux élèves.

Le rapport des enseignants au savoir disciplinaire ne semble pas plus problématique que leur rapport au savoir curriculaire. Même s'ils avouent ne pas tout connaître, même s'ils peuvent en apprendre au fil de leur carrière, de leur point de vue, ils ont l'impression de maîtriser suffisamment les savoirs disciplinaires acquis en formation. Pourtant, les nombreuses recherches sur le *PCK* explorant la maîtrise des contenus disciplinaires par les enseignants ont montré que nombre d'entre eux ne présentent pas toujours les versions les plus à jour des connaissances. On peut comprendre de cet « écart de vision » que le contexte de l'enseignement primaire n'amènerait pas les enseignants à douter de leurs compétences disciplinaires même s'ils en reconnaissent les limites et qu'ils effectuent certaines modifications, notamment des ajouts et des réorganisations « épistémologiques » en cours de pratique. Une première hypothèse pouvant expliquer ce rapport aux savoirs disciplinaires est peut-être, comme l'indiquent Tardif et Lessard (1999, p. 258), que « la distance qui sépare le savoir de la communauté scientifique, le savoir transmis par les enseignants et le savoir social (notamment le savoir des parents d'élèves et celui des élèves) n'est pas encore problématique. Les enseignants ont vraiment l'impression d'en savoir plus que leurs élèves et les parents ». En outre au primaire, les enseignants auraient le temps de revoir leur matière au fur et à mesure de leur préparation.

Comment je me suis préparée? [...] Premièrement, j'ai tout lu la matière. C'est toujours une chose que je fais. Je lis toute la matière. [...] J'ai tout lu ces chapitres-là hier soir [...] pour me rafraîchir la mémoire [et...] je me suis mis des choses importantes dans ma tête. [...] Même si ça fait deux, trois ans que je l'enseigne. Je relis ma matière.

Finalement, une dernière hypothèse formulée par Tardif et Lessard (1999) concerne l'importance accordée au primaire aux relations aux élèves, à la gestion de classe et aux problèmes sociaux que l'école doit prendre en charge, comparativement aux savoirs à enseigner.

Le savoir pédagogique : évaluation, sélection, personnalisation

Les enseignants ont fait référence ici et là à certains concepts divulgués par les sciences de l'éducation, les plus cités relevant des stratégies didactiques et des phases d'enseignement : la mise en situation, l'élément déclencheur, l'objectivation, la pratique guidée, l'exercitation, partir des connaissances antérieures des élèves, favoriser leur rôle actif, leur développement intégral, en être au stade de la manipulation, de l'abstraction, faire des transferts, etc. Cependant, bien que les enseignants

connaissent ces stratégies, il semble qu'ils n'en font pas une application simple, mais une réinterprétation et une réorganisation en une structure personnelle et cohérente construite au fil de l'expérience.

J'ai développé ma technique personnelle si tu veux. J'ai essayé de l'ajuster au fil des années. Au début, tu sors de l'université avec beaucoup de bagages, mais tu ne sais pas comment démêler tout ça. [...] Au début, je me souviens, j'essayais d'appliquer un peu ce qu'on m'a montré à l'université. Au fil des années, j'ai plutôt essayé de découvrir ma technique et non pas d'appliquer une technique qui est valable pour tout le monde.

Un des enseignants en arrive à formuler son rôle par la métaphore de l'entonnoir qui laisse entendre les nécessaires sélections et synthèses que l'enseignant doit opérer au cours de sa pratique quotidienne et au cours de sa carrière afin de parvenir à organiser son enseignement en un tout cohérent pour les élèves, mais également pour lui-même, pour que ses interventions soient coordonnées et aient un sens. Il souligne finalement que c'est au fil de l'expérience qu'il a acquis, développé, construit cette compréhension globale de l'enseignement qui exige plusieurs savoirs.

Il y a je ne sais plus combien d'années, je trouvais que ça n'avait pas de bon sens parce qu'on recevait des directives de la commission scolaire, de tous les conseillers pédagogiques. Eux ne faisaient aucun lien d'une matière à l'autre. [...] Chacun détenait la façon de faire. Mais nous, on a toutes ces matières-là, on a le même groupe d'élèves, on a un horaire. [...] Moi, je me disais il faut que je passe tout ça, il ne faut pas que je sois nerveuse, il faut que je fasse quelque chose qui a du bon sens, il ne faut pas que je sois stressée. [...] Mais il fallait absorber tout ça, le comprendre, et le ressortir dans un enseignement qui avait de l'allure. C'est à nous de faire les liens. Parce que, dans les classes, il faut en faire des liens. [...] Finalement en suivant des cours, en discutant avec les enseignants, en faisant des échanges, j'en suis arrivée à les faire, les liens. Mais c'est par des démarches personnelles que j'en suis arrivée à ça, je pense.

Par conséquent, les différentes notions qui sont retenues par les quatre enseignants ne relèvent plus de savoirs pédagogiques développés par les sciences de l'éducation, mais sont intégrées à un savoir d'expérience, issu d'un processus de transformation de ces savoirs, d'une démarche personnelle liée aux contextes rencontrés, aux expériences vécues. Cependant, ce savoir d'expérience n'est pas à ce point unique, idiosyncrasique, incomparable qu'il soit impossible d'en faire une certaine comparaison, une certaine « évaluation » telle que certains chercheurs le sous-entendent (pour une synthèse critique voir aussi Calderhead, 1997; Malo, 1998). Au contraire, ce savoir d'expérience fait l'objet d'une certaine objectivation par la confrontation collective entre praticiens (Tardif *et al.*, 1991). À cet égard, l'importance et la présence des échanges avec les autres enseignants ont été largement soulignées dans les facteurs d'influence de transformations de la pratique (Malo, 1997). De plus,

un enseignant a clairement illustré cette confrontation non seulement des différents savoirs d'expérience personnels des enseignants, mais également des savoirs théoriques (notamment acquis pendant la formation continue) dans le processus d'objectivation de son savoir pratique¹² :

La théorie que je suis allée prendre pendant que j'enseignais m'a amené des certitudes, des arguments. Quand tu enseignes avec des gens qui pensent différemment de toi, tu peux toujours [décider de] ne rien dire et continuer, mais quand tu as la théorie aussi [pour appuyer ta pratique], tu dis : « excuse-moi l'apport de la psychologie cognitive devrait changer nos pratiques. [...] Ce n'est pas une question de mode, c'est une question qu'il y a eu des recherches qui ont été faites. » [...] Ça m'a amenée à dire : « Maintenant, ça fait au-dessus de vingt ans que j'enseigne, j'ai essayé différentes choses, de ça je suis certaine. »

Parmi les trois types de savoirs analysés, c'est par rapport aux savoirs développés par les sciences de l'éducation que les quatre enseignants interrogés semblent apporter le plus de transformations. Ils ne retiennent pas tout des préceptes qu'on leur a enseignés ou qu'on leur propose. Ils en font une sélection parce que les multiples contraintes contextuelles les y obligent, et aussi parce qu'ils n'endossent pas tous les postulats que ces préceptes véhiculent. Ils développent leur cohérence d'enseignement autour de choix personnels qui colorent les stratégies retenues et développées. Cependant, les enseignants rencontrés n'ont pas exprimé un rejet total des savoirs développés par les recherches en éducation. Ils en reconnaissent une certaine valeur, une utilité pratique.

Conclusion

Quel type de rapport entretiennent les savoirs de formation et le savoir d'expérience des enseignants? L'analyse des travaux de recherche sur le *PCK* nous a amenés à reconnaître un premier type de rapport reposant sur l'influence des savoirs de formation (curriculaires, disciplinaires et pédagogiques) sur le savoir d'expérience. Cependant, l'hypothèse explorée dans le cadre de cet article concernait un autre type de transformation, cette fois des différents savoirs de formation à partir du savoir d'expérience, transformation nécessitée par les contraintes du contexte.

D'après les propos recueillis auprès des quatre enseignants interrogés, leur savoir d'expérience ne semble pas se constituer en rupture, comme nombre de chercheurs et critiques l'ont prétendu notamment au cours des années 1980 au Québec, mais en

12. Ce processus d'objectivation « interpraticiens » fait écho à ce que Gauthier *et al.* (1997) revendiquent au sujet de la validation par la recherche du savoir d'expérience des enseignants, processus qui produirait un savoir d'action pédagogique rendu enfin public et passé au test de la preuve par la recherche. Cela amène à nuancer leur propos selon lequel « le savoir de l'enseignant est dans une large mesure privé et ne fait l'objet d'aucune réelle validation systématique [...] chaque enseignant, reclus dans son propre univers, se construit une sorte de jurisprudence privée » (p. 24). Les enseignants rencontrés ont rapporté plusieurs occasions où ils ont dû argumenter leurs choix professionnels, soit parce que des collègues, la direction d'école ou encore des parents remettaient en question leur pratique, par exemple.

s'abreuvant aux trois types de savoirs acquis en formation et développés par d'autres instances (scientifiques des disciplines et des sciences de l'éducation et administrateurs de l'éducation).

Bien qu'il n'y ait pas rupture, le savoir d'expérience des enseignants, tel qu'il a été étudié dans cette recherche, n'est pas non plus une application directe des différents savoirs acquis en formation. Il semble se définir dans le sens de l'hypothèse de Tardif *et al.* (1991, p. 68) au regard d'une nécessaire « relecture » des savoirs de formation. Comme l'ont rapporté les quatre enseignants, plusieurs transformations semblent s'opérer au moment de l'enseignement et en cours de carrière par rapport aux trois types de savoirs retenus dans cet article. Certaines sélections, réorganisations, bonifications, voire mutations, seraient effectuées pour chacun de ces types de savoirs. Cependant, il faut dorénavant pousser davantage l'analyse de ces transformations pour en préciser la nature et les mécanismes, pour mieux en comprendre l'effet et l'ampleur.

L'étude des pratiques des enseignants livre une situation un peu plus nuancée, et surtout beaucoup plus complexe, du rapport qu'entretiennent les savoirs développés par d'autres acteurs et le savoir d'expérience développé par les praticiens enseignants. On constaterait même une double conversation entre les savoirs de formation et le savoir d'expérience. Une première « conversation » prendrait la forme d'« évaluation » en cours de pratique des savoirs acquis en formation initiale, les enseignants retenant ceux qui paraissent à leurs yeux pertinents pour répondre aux réalités quotidiennes qu'ils vivent et « rejetant » ceux qui leur semblent moins utiles. Une deuxième « conversation » a aussi lieu en cours de carrière. Les savoirs acquis en formation continue semblent servir d'argumentation aux enseignants pour appuyer leur savoir d'expérience. Par conséquent, ils contribuent au processus d'objectivation du savoir d'expérience des enseignants par la « confrontation » des différents points de vue d'enseignants.

En conclusion, il semble pertinent de multiplier, tout au long de la formation (initiale et continue), les moments et les lieux de « conversation » des différents savoirs nourrissant la pratique enseignante, conversation avec le contexte, avec les autres enseignants et avec les autres producteurs de savoirs.

Références bibliographiques

- BOURDONCLE, R. (1993). L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation initiale des enseignants en Angleterre. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, p. 133-151.
- BRICKHOUSE, N.W. (1990). Teachers' Belief about Nature of Science and Their Relationship to Classroom Practice. *Journal of Teacher Education*, vol. 41, n° 3, p. 53-62.

- CALDERHEAD, J. (1997). *Understanding Teacher Education : Case Studies in The Professional Development of Beginning Teachers*. Londres : Falmer.
- CALDERHEAD, J. (1991). The Nature and Growth of Knowledge in Student Teaching. *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, p. 531-535.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- COCHRAN, K.F., DERUITER, J.A. et KING, R.A. (1993). Pedagogical Content Knowing : An Integrative Model for Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*, vol. 44, p. 263-272.
- CORMIER, R., LESSARD, C., VALOIS, P. et TOUPIN, L. (1980). Les enseignantes et enseignants du Québec : une étude socio-pédagogique. *La formation et le perfectionnement*, vol. 6. Québec : Gouvernement du Québec.
- DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF.
- DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- GAUTHIER, C., DESBIENS, J.-F., MALO, A., MARTINEAU, S. et SIMARD, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval et de Boeck.
- GRIMMETT, P.P. et MACKINNON, A.M. (1992). Craft Knowledge and The Education of Teachers. *Review of Research in Education*, vol. 18, p. 385-456.
- GROSSMAN, P.L. (1990). *The Making of A Teacher : Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York : Teachers College.
- GROSSMAN, P.L. (1989). A Study in Contrast : Sources of Pedagogical Content Knowledge for Secondary English. *Journal of Teacher Education*, vol. 40, n° 5, p. 24-31.
- GUDMUNDSDOTTIR, S. (1990). Values in Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Teacher Education*, vol. 41, n° 3, p. 44-52.
- LANIER, J.E. et LITTLE, J.W. (1986). Research on Teacher Education, dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, 3^e édition. New York : Macmillan, p. 527-569.
- MALO, A. (1998). *Étude de la construction du savoir professionnel des stagiaires en enseignement abordé à travers le concept de répertoire*. Premier séminaire de recherche doctorale. Texte non publié. Québec : Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- MALO, A. (1997). *Exploration de la notion de transformation à partir d'une analyse critique du concept de connaissance pédagogique de la matière de L. S. Shulman*. Mémoire de maîtrise non publié. Québec : Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

- MALO, A. et GAUTHIER, C. (1994). *Connaissance pédagogique de la matière : comment représenter un contenu pour qu'il soit plus facile à enseigner*, Communication présentée dans le cadre du 7^e congrès pédagogique du primaire de l'Association québécoise des enseignants du primaire (AQEP). Québec : Hôtel Hilton et Centre des congrès de Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1994a). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : orientations et compétences attendues*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1994b). *La formation à l'enseignement : les stages*. Québec : Gouvernement du Québec.
- COMMISSION PARENT (1963-1966). *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec : Gouvernement du Québec.
- SHULMAN, L.S. (1987). Knowledge and Teaching : Foundations of The New Reform. *Harvard Educational Review*, vol. 57, p. 1-22.
- SHULMAN, L.S. (1986a). Those Who Understand : Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, vol. 15, n° 2, p. 4-14.
- SHULMAN, L. S. (1986b). Paradigms and Research Programs in The Study of Teaching : A Contemporary Perspective, dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, 3^e édition, New York : Macmillan, p. 3-36.
- TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contributions à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- TARDIF, M., LESSARD, C. et LAHAYE, L. (1991). Les enseignants des ordres primaire et secondaire face aux savoirs : une esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, vol. 23, p. 55-69.
- TOCHON, F.V. (1992). Trois épistémologies du bon enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, p. 181-197.
- TOCHON, F.V. (1991). Entre didactique et pédagogie : épistémologie de l'espace/temps stratégique. *Revue de la pensée éducative*, vol. 25, p. 120-133.
- WILSON, S.M., SHULMAN, L.S., RICHERT, A.E. (1987). "150 Different Ways" of Knowing : Representations of Knowledge in Teaching, dans J. Calderhead (dir.), *Exploring Thinking*. Londres : Cassell, p. 104-123.
- WINEBURG, S.S. et WILSON, S.M. (1991). Subject-Matter Knowledge in The Teaching of History, dans J. Brophy (dir.), *Advances in Research on Teaching*, vol. 2. Greenwich, CT : Jai Press, p. 305-347.