

Table des matières

Introduction

Maurice Tardif, histoire d'une contribution exceptionnelle à l'étude de la formation et de la profession enseignante

Martial DEMBÉLÉ

Mourad BACHA

Geneviève SIROIS

Adriana MORALES PERLAZA

Entretiens

Entretien avec Maurice Tardif

Martial DEMBÉLÉ

Mourad BACHA

Entretien avec Claude Lessard

Martial DEMBÉLÉ

Mourad BACHA

Entretiens avec Marie Benoit et Pierre Turcotte (extraits)

Martial DEMBÉLÉ

Mourad BACHA

Chroniques étudiantes

Être dirigée par Maurice Tardif : une expérience académique et humaine

Deborah ANDRADE TORQUATO SCHIMIDT

Encadrement de la relève scientifique : le professeur Maurice Tardif, sens pratique de la direction d'une recherche

Mourad BACHA

Maurice Tardif, entre encadrant, formateur et mentor

Morgane LE GOUELLEC

Témoignages de ses collègues du Québec

Du travail et des savoirs enseignants

Cecilia BORGES

Maurice Tardif là où on ne l'attend pas : les technologies numériques en éducation

Simon COLLIN

Maurice Tardif : quelques mots sur sa carrière universitaire et ce qu'il laisse à la recherche sur l'enseignement au Québec et ailleurs

Jean-François DESBIENS

La rencontre des bessons

Clermont GAUTHIER

Prendre un pas de recul pour dégager un portrait d'ensemble au sujet de l'insertion professionnelle en enseignement au Québec

Mylène LEROUX

Geneviève SIROIS

Maurice Tardif, modèle d'universitaire accompli

Claude LESSARD

Le Vieil Ours et la philosophie

Arianne ROBICHAUD

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

Bernard WENTZEL

Témoignages de ses collègues internationaux

De la recherche académique à la gestion d'une institution et de programmes de formation à l'enseignement : l'héritage suisse de Maurice Tardif

Abdeljalil AKKARI

Maurice Tardif : la perspective d'une école de pensée québécoise sur la formation et la profession enseignante

Samuel DE SOUZA NETO

Denise Gisele DE BRITO DAMASCO

Flavia MEDEIROS SARTI

Maurice Tardif, sociologue du travail enseignant

François DUBET

L'immense saveur de notre ami Maurice

Vincent DUPRIEZ

Il pleure dans mon cœur ...

Jean-François MARCEL



Martial Dembélé 
Professeur, Université de Montréal
(Canada)

Mourad Bacha 
Doctorant, Université de Montréal
(Canada)

Geneviève Sirois 
Professeure, TELUQ
(Canada)

Adriana Morales Perlaza 
Professeure, Université de Montréal
(Canada)

Introduction au numéro : Maurice Tardif, histoire d'une contribution exceptionnelle à l'étude de la formation et de la profession enseignante

doi: 10.18162/fp.2023.a293

Il y a bientôt un an, la professeure Ahlem Ammar, doyenne de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, demandait au professeur Martial Dembélé de réaliser un entretien avec le professeur Maurice Tardif alors en congé pour des raisons de santé préoccupantes. Cet entretien était motivé par le souhait de la doyenne de faire une place particulière aux mots, par écrit, du Professeur Tardif auprès des *enseignant.es* et *futur.es enseignant.es* lors la semaine des *enseignant.es* 2023. Le professeur Dembélé a entrepris ce travail en collaboration avec son nouvel étudiant au doctorat Mourad Bacha (précédemment étudiant du Professeur Tardif).

Réalisé le 17 janvier 2023, l'entretien avec Maurice a mené à des entretiens avec trois autres personnes, dont deux auxquelles il avait fait référence. Pour des raisons hors contrôle, le texte attendu n'a pu être prêt pour la semaine des *enseignant.es* et l'idée de ce numéro spécial naquit. En effet, après plusieurs échanges et réflexions sur la meilleure manière de rendre justice aux multiples facettes du Professeur Tardif, la publication d'un numéro spécial, dont le ton est à la fois personnel et professionnel, apparut comme la plus appropriée. L'idée fut présentée au comité de rédaction de la revue du CRIFPE qui l'accueillit chaleureusement. Ainsi, le projet, qui se limitait au départ à un entretien, a pris une ampleur nécessitant l'implication des professeures Adriana Morales Perlaza et Geneviève Sirois au double titre de membre de ce comité et de proches collaboratrices de Maurice. Nous espérons que le résultat est tant soit peu à la hauteur de l'être exceptionnel, du chercheur hors pair, de l'universitaire accompli et épris de justice sociale dont nous continuons de pleurer le départ.

Nous pensons, à tort ou à raison, que la société délègue, à son plus grand intérêt, l'étude des différents aspects de l'éducation et de la profession enseignante à des *expert.es* en sciences de l'éducation. Ces chercheuses et chercheurs dévoués font vivre les idéaux d'une éducation de qualité sans inégalités. Le professeur Maurice Tardif, l'un des plus passionnés

au parcours passionnant, s'est éteint à l'âge de 70 ans. Le professeur Tardif a œuvré, sans répit, dans le domaine de l'éducation pendant une quarantaine d'années ; d'abord comme professeur de philosophie au Collège de Maisonneuve (1982-1990) puis professeur en sciences de l'éducation à l'Université Laval (1990-2000) et à l'Université de Montréal (2000-2023). Il a également œuvré comme recteur de la Haute école pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE) en Suisse de 2005 à 2008.

Nous avons tous et toutes eu de la difficulté à trouver les mots justes pour parler du professeur Tardif depuis son départ ; du mal à parler d'un être exceptionnel au passé; un être aussi brillant, cultivé, créatif et généreux ; excellent professeur, guide et mentor, orateur remarquable et leader bienveillant. Difficile aussi de rendre justice en quelques mots à sa grande envergure intellectuelle et à ses qualités de gestionnaire d'équipes de recherche et de l'encadrement des étudiant.es en recherche. L'une de ses plus importantes contributions sur ce plan a été la cofondation du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) en 1993, qu'il a dirigé jusqu'en 2005, puis de 2021 à 2022. Le CRIFPE est devenu rapidement l'un des plus importants centres de recherche dans le monde francophone œuvrant dans le domaine de la formation des enseignant.es et la profession enseignante. Il regroupe des professeures et professeurs de 13 universités et 150 chercheurs et chercheuses, ainsi que plus de 850 étudiant.es des cycles supérieurs et au postdoctorat. Le professeur Tardif fut la cheville ouvrière de ce centre depuis sa création en s'affairant à asseoir sa légitimité intellectuelle.

Chercheur prolifique, il a publié une centaine d'articles dans des revues avec comité de lecture, 33 livres individuels et collectifs, 92 chapitres de livres, plus de 200 autres textes et a donné plus de 330 communications, dont 240 sur invitation. Ses travaux ont été publiés dans une trentaine de pays et diffusés en français, anglais, portugais, espagnol, allemand, arabe et farsi. Son engagement et ses contributions exceptionnelles à l'étude de la condition enseignante et à la formation de la relève scientifique en sciences de l'éducation lui ont valu plusieurs prix scientifiques, notamment le Prix Whitworth en 2016 de l'Association canadienne de l'Éducation (ACE) et le Prix ACFAS Marcel-Vincent en 2008. Il est également membre de l'Académie des sciences sociales de la Société royale du Canada depuis 2010, a été nommé membre émérite de l'Ordre de l'excellence en éducation du Québec en mars 2023, et a récemment reçu le statut de professeur émérite de l'Université de Montréal à titre posthume.

Comme en témoignent certains de ses étudiants et étudiantes, collègues, collaboratrices et collaborateurs nationaux et internationaux dans ce numéro spécial, son legs est inestimable pour les sciences de l'éducation. Le numéro s'ouvre avec la transcription complète de l'entretien avec Maurice, réalisé le 17 janvier 2023 à son domicile, dans son salon qui était devenu sa chambre et autour de la table à manger où il était installé devant un ordinateur de bureau. L'entretien a été émaillé de nombreux rires malgré les circonstances, preuve de la façon stoïque dont Maurice a fait face à la maladie jusqu'au bout. Nous avons édité minimalement la transcription afin qu'on entende sa voix et qu'on reconnaisse sa façon de parler. Suivent une partie de l'entretien que nous avons réalisé avec le professeur Claude Lessard et des extraits de ceux réalisés avec deux autres personnes chères à Maurice : Mme Marie Benoit, collègue au Cegep de Maisonneuve, et M. Pierre Turcotte, qu'il a eu comme professeur de philosophie dans le même collège. Ce sont toutes des personnes avec qui il a développé une amitié durable.

La deuxième rubrique du numéro comprend les contributions de trois doctorant.es de Maurice (Deborah Andrade Torquato Schimidt, Mourad Bacha et Morgane Le Gouellec) dont il a par anticipation confié l'accompagnement à des collègues à partir de la session d'automne 2023. Ces contributions témoignent de l'importante que Maurice accordait à la formation de la relève scientifique et de son souci du bien être des étudiant.es qu'il encadrait. Comme l'a si bien dit Mme Benoît :

Je sais qu'il avait un souci infini de ses étudiants aux études supérieures. Je sais qu'il avait un rapport personnel à ses étudiants; qu'il partait parfois à l'extérieur pour faire des conférences avec eux et il les recevait chez lui. [...] C'était régulièrement qu'il faisait ça, en hiver comme en été. [...] il recevait dans le temps de Noël. Il n'y a pas beaucoup de professeurs qui étaient si serrés avec ces étudiants-là.

Dans la troisième et la quatrième rubriques, des collègues du Québec (Cecilia Borges, Jean-François Desbiens, Clermont Gauthier, Mylène Leroux, Claude Lessard, Ariane Robichaud, Geneviève Sirois et Bernard Wentzel) et d'ailleurs (Abdeljalil Akkari, Denise Gisele de Britto Damasco, François Dubet, Vincent Dupriez, Jean-François Marcel, Flavia Medeiros Sarti et Samuel de Souza Neto) lui rendent hommage à travers des contributions de diverses natures, avec comme dénominateur commun, la reconnaissance de l'écho mondial et l'immense apport de «ce microbe enragé aux yeux d'ouragan» (extrait d'un poème de Maurice) à l'étude et au développement de la profession enseignante.

Pour avoir une idée de l'ampleur de l'œuvre de Maurice, nous vous invitons à consulter <https://crifpe.ca/membres/195/1> et la liste des références de certaines contributions à ce numéro. Vous conviendrez avec nous qu'il s'agit d'une œuvre impressionnante. Par ailleurs, nous avons découvert que Maurice avait aussi une passion pour la poésie et qu'il a à son actif un recueil de poèmes intitulé *Autoportraits à la paille creuse*, publié en 2016 chez Triptyque. En somme, Maurice répond tout à fait aux qualificatifs d'être exceptionnel, de chercheur hors pair, d'auteur prolifique et d'universitaire accompli. Les entretiens, ces qualificatifs entendus de plusieurs personnes ainsi que les nombreux messages de compassion et témoignages accessibles à <https://crifpe.ca/temoignages> ont inspiré le poème ci-après, que Mourad Bacha a adressé à Maurice le 28 janvier 2023.



*Cause perdue disait-on de lui
Petit à petit, il s'est construit
Il a lu, appris puis écrit
Et de la philosophie s'est épris
Pas suivable ce gars-là!
C'est une locomotive!
C'est une machine!
Drôle, généreux et souriant
Oui, ça lui arrive d'être contrariant
Cet homme à l'esprit fertile
À la plume fleurie et volubile
Ne machie pas ses mots
À toutes fins utiles
Ce qu'il a produit est incroyable
Et son legs est intarissable*

Et pour clore cette introduction, nous reproduisons ici le message de Maurice aux futur.es enseignant.es, extrait de l'entretien qu'il nous a accordé :

Continuez à soutenir les élèves, à croire en eux. Ils ont besoin de vous. N'oubliez pas de dire aux élèves qu'ils sont capables d'apprendre. Motivez-les. Soutenez-les dans leur apprentissage. Ça va être votre récompense de former des jeunes de la nouvelle génération de Québécois, Québécoises. Y a rien de plus important comme mission au Québec. [...] On vous demande pas de les aimer, mais de les apprécier, de les valoriser. De les soutenir sur le plan intellectuel, sur le plan émotionnel. Ça, c'est la grandeur de votre mission.

Ce numéro, nous l'espérons, rend tant soit peu justice à l'envergure de l'ami, collègue, mentor qui nous a quitté trop tôt, que nous pleurons tous et toutes et que nous n'oublierons jamais. Repose en paix, cher Maurice !

Pour citer cet article

Dembélé, M., Bacha, M., Sirois, G. et Morales Perlaza, A. (2023). Introduction au dossier - Maurice Tardif, histoire d'une contribution exceptionnelle à l'étude de la formation et de la profession enseignante. *Formation et profession*, 31(4 hors-série), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a293>



Propos recueillis par

Martial **Dembélé**
Professeur, Université de Montréal
(Canada)



Mourad **Bacha**
Doctorant, Université de Montréal
(Canada)



Entretien avec Maurice Tardif,
professeur émérite,
Université de Montréal,
Cofondateur du CRIFPE

doi: 10.18162/fp.2023.a283

Eⁿretien

(Martial Dembélé) – Professeur Tardif, Mourad et moi tenons à vous remercier.

(Maurice Tardif) – *Le plaisir est pour moi.*

(Martial Dembélé) – d’avoir accepté de nous rencontrer pour échanger à bâtons rompus sur divers sujets. Nous avons retenu trois points qu’on pourrait discuter. C’est d’abord votre expérience comme élève, comme étudiant; ensuite vos travaux sur la profession enseignante; et nous terminerions par l’avenir de la profession enseignante.

C’est bon.

Pour commencer, on voudrait que vous nous parliez un peu des jalons clés de votre cheminement dans le système scolaire comme élève, ensuite comme étudiant.

Ok. Moi faut dire que j’ai commencé mes études avant la Révolution tranquille. Je suis né en cinquante-trois. Je suis arrivé à l’école six ans plus tard, dans [les années] soixante. L’école à l’époque était déplorable. Moi, je viens d’un quartier ouvrier. Mon père avait une troisième année primaire. Ma mère, une sixième. Donc, les enseignants pensaient qu’on était des causes perdues. Qu’on n’apprendrait rien. C’est vrai qu’on était dur avec les enseignants. On faisait du chabutage. Donc, je n’ai pas appris grand-chose à l’école primaire, secondaire. J’ai eu très peu de bons enseignants. Je me souviens d’un seul, un professeur de musique.

C’était au primaire ou au secondaire?

Au secondaire. Il était venu nous lire de la poésie qu'il avait faite. Bon, ce qui est arrivé par la suite, je ne savais pas que j'étais intelligent, là. Donc, un moment donné, en dixième année, ils ont fait des tests de quotient intellectuel à mon école secondaire. Je suis arrivé le premier.

Wow.

Le directeur est venu me voir. Il m'a dit : « Maurice, t'es un gros paresseux. »

(Rires)

« T'as cent cinquante de quotient intellectuel. Faut que tu perces, faut que tu performs plus que ça. » Ça m'a donné un coup de pied au cul, ça. Te faire dire que t'es bon à l'école, c'est important. À partir de là, mon rapport à l'école a changé un peu. Mais c'est surtout à la fin du secondaire. [À un moment] j'ai lâché l'école. Au cégep, là je suis rentré dans un nouvel univers scolaire. Mes professeurs, c'est des profs de philo. Moi, j'avais dix-neuf ans. Eux, ils avaient vingt-trois, vingt-quatre.

Ah, c'était très proche.

C'était très proche. Ils étaient animés et différents des enseignants du secondaire. Ils étaient animés par l'esprit de la réforme. L'ouverture des élèves à la culture. Donc, ils nous sollicitaient beaucoup sur le plan intellectuel.

Ce qui devrait être au début des années soixante-dix?

Soixante-douze, soixante-quatorze. On avait beaucoup de professeurs qui nous marquaient profondément, quand tu aimais la philosophie. [Par exemple] Pierre Turcotte avec lequel je suis encore ami. Il va venir me voir demain. Y en a d'autres. Ça, ça déclenché un processus d'ouverture de mon esprit vers la culture. C'est grâce à eux que j'ai eu le goût d'apprendre. Je lisais avant, mais pas autant. Je me suis mis à lire.

Non seulement c'était des profs, mais c'était des amis. On sortait avec eux autres. On allait prendre de la bière. On discutait. Ça, c'était un processus d'affranchissement, d'ouverture des idées pour moi. Je voyais des choses que je n'avais jamais vues. Bon, dans un certain sens, les profs ont joué un rôle fondamental pour moi. Surtout au cégep.

Oui! J'aimerais revenir à ce que vous disiez que les profs au primaire pensaient que vous étiez des peines perdues.

On était des causes perdues.

Causes perdues.

Surtout au secondaire. Mais l'enseignante du primaire était gentille. Au secondaire, on avait encore des curés. Ils voulaient nous battre, des fois. À mon époque, quand qu'on était fatiguant, on recevait ce qu'on appelle la strap. C'est-à-dire, c'est une ceinture ça. C'était [pour nous] taper dans la main, là. Nous, ce qu'on disait, les élèves, on disait. (Rires) « Prends quelques cheveux. Mets-les sur ta main. Où c'est qu'il va te frapper, ça va saigner. Il va arrêter. »

Ah. C'est une belle astuce.

(Rires)

Donc, en fait, si je comprends bien, c'est vraiment au cégep que votre rapport à l'école a changé.

Au cégep et à la fin du secondaire aussi. Faut dire qu'on était des élèves durs. Tu comprends les enseignants là, tu sais? On était très perturbateurs. Je me souviens, vers la dixième année, un moment donné, on avait ouvert toutes les fenêtres de ma classe, tous les élèves, on avait jeté tous les livres dans la cour.

(Rires)

On [était] fatiguant là.

Mais est-ce que c'est parce que les enseignants n'étaient pas préparés à des tels élèves, ou ... ?

C'est ça. Je pense qu'ils [ne savaient] pas comment [composer] avec la différence culturelle entre leur culture à eux autres et celle des élèves. Est-ce que vous passez à d'autres blocs de questions?

Oui, on va poursuivre, à moins que Mourad ait des questions de suivi. Je retiens que ce test de QI a été un élément déclencheur très important.

Oui, pis des enseignants qui m'ont dit que j'étais bon aussi.

Et ça nous amène au deuxième point qui concerne votre contribution à l'étude de la profession enseignante.

Oui.

On sait que vous faites partie des chercheurs dont la contribution à notre compréhension de cette profession est reconnue mondialement et la question qu'on se pose, c'est qu'est-ce qui vous a amené à vous intéresser à la profession enseignante comme objet d'étude scientifique.

Moi, ma perspective est sociohistorique. Je m'intéresse aux phénomènes sociaux, mais à travers l'histoire.

Oui.

Je pense que la profession [enseignante], c'est une profession fondamentale. Puis [la société] moderne, qu'est-ce qui la caractérise? On observe, depuis le dix-septième siècle, que l'éducation des jeunes générations a été enlevée aux deux institutions les plus anciennes, la famille et l'Église, et a été assumée par l'État. C'est ce qu'on appelle, en sociologie, un processus de rationalisation de l'éducation. Un processus, comment dire, l'historien de la civilisation, j'oublie tout le temps son criss de nom, lui.

(Mourad Bacha) Weber?

C'est Norbert Elias. Connais-tu ça, Norbert Elias?

Il se situe dans la mouvance de Max Weber. Il montre que, à partir du quinzième siècle, les sociétés modernes sont soumises à un double processus de contrôle des comportements individuels et de contrôle des comportements collectifs. L'école joue un rôle fondamental là-dedans. Qu'est-ce qui se passe? C'est ce qui va se passer partout. L'État enlève, aux institutions privées, la violence, l'exercice de la violence. C'est juste l'État qui a le droit d'exercer une violence contre les enfants. Dans le dix-

neuvième siècle, l'État met en place des règlements, des lois qui interdisent aux parents de battre leurs enfants. En tout cas, au Canada, c'était quelque chose.

(Rires)

Mais ces lois-là s'appliquent de plus en plus aux enseignants. Moi, quand j'étais jeune, les enseignants pouvaient nous battre.

(Martial Dembélé) – Et moi, je l'ai vécu aussi.

(Mourad Bacha) – Moi aussi.

(Rires)

Après ça, ç'a été fini. Plus le droit de battre les élèves.

(Rires)

La violence exercée par l'État est la seule légitime. On peut battre un élève, [...] pourvu que ce soit fait dans les règles fixées par l'État. C'est l'État qui fait que, combien de coups de ceinture que tu vas donner. C'est pas la colère du principal là. On appelait ça le préfet de discipline. D'ailleurs, mon frère Jean-Marc à treize ans, il était fort comme un monstre.

Il a battu le préfet de discipline au sang. À coups de poing dans la face.

(Rires)

Donc, cette violence-là s'est résorbée. Même la violence symbolique s'était résorbée. On pouvait plus insulter les élèves. [T'es] un connard. T'es pas bon. T'es un trou de cul. T'apprendras jamais. Ça, ç'a été interdit aussi, progressivement. Ça pris plus de temps là. Y a encore des enseignants qui pensent comme ça. Qu'est-ce qui s'est passé. À partir de là, il s'est passé un double processus. Un processus de façonnement du comportement des enfants puis des adolescents, selon les règles scolaires. Y a des choses qui ont été interdites. La violence. Les crises. Le bruit. Les insultes. Cracher à terre. Pisser. Pisser devant les autres. Achaler les filles. Tous les comportements perturbateurs vont être progressivement éliminés par des punitions. Par des interdictions. Donc, y a vraiment une forme de façonnement du comportement de millions d'enfants du préscolaire, du primaire, secondaire par l'institution scolaire qui leur imprime un mode opératoire, un mode comportemental.

(Martial Dembélé) – Dicté par l'État.

Oui. L'autre mode, c'est ce qu'on peut appeler, on pourrait les appeler les deux disciplinarisations. Y en a une, c'est la disciplinarisation des comportements. L'autre, c'est la disciplinarisation de l'esprit avec le façonnement en fonction des règles d'apprentissage scolaire. Tous les enfants doivent apprendre la même chose. Donc, c'est un double façonnement des enfants. Alors que les enfants, avant ça, étaient laissés un peu à eux-mêmes. Je m'en souviens de ma famille là. C'était du monde, c'était pas des familles instruites. Mon père avait une troisième année. [...] Je pense que mes quatre frères ensemble n'ont jamais lu un livre au cours de leur vie. Disons que la scolarisation était superficielle.

Après ça, elle [la disciplinarisation] devient plus profonde. Et non seulement elle est plus profonde, mais elle va définir ton destin social, par la suite. Si t'échoues, tu [n']iras [pas] plus loin. Donc, ce double processus de façonnement, il est très puissant. Il est au cœur de l'école moderne. Il transforme des millions d'enfants en citoyens modernes régis par les règles scolaires, régis par les normes scolaires. Normalement, tu peux plus cracher partout. Ça, c'est Elias qui l'a montré. Pas te moucher dans n'importe quel temps. Pas commencer à sacrer. Y a des choses qu'on faisait avant qu'on peut plus faire aujourd'hui. On pouvait pisser devant des filles.

Ça, c'est fini.

Maintenant, c'est interdit.

(Rires)

Oui. Ce serait faire de l'exhibitionnisme.

(Rires)

Grosso modo, c'est ça, la puissance de l'école. Une puissance invisible qui a agi à travers le temps. Pour en comprendre l'importance, au Québec, y a un million d'élèves. Y a cent trente-cinq mille enseignants, qui travaillent pendant onze ans avec un million d'élèves.

(Téléphone sonne, interruption temporaire de l'entrevue)

Qu'est-ce que je disais, donc?

Ah, vous parliez du fait que y a cent trente-cinq mille enseignants au Québec.

un million deux cents milles élèves.

Pour un million, deux cent mille élèves.

Aux États-Unis, y a cinquante millions d'élèves [et] un cinq millions d'enseignants. Pour te faire une idée là.

C'est beaucoup.

C'est une institution massive qui occupe pendant onze ans les familles et les enfants. Donc, contrairement à ce que les gens pensent, elle exerce une influence en profondeur parce qu'elle s'efforce de modeler le comportement des jeunes. De les soumettre à des règles scolaires. Moi, j'ai passé par là aussi là. J'ai accepté des règles scolaires. Si tu t'opposes aux règles scolaires, tu vas échouer.

Oui.

Vous aussi, vous avez suivi des règles scolaires.

Ah, certainement.

Un moment donné, vous vous pliez à ces règles-là.

(Mourad Bacha) – Oui.

Même si certaines nous faisaient chier.

(Rires)

(Martial Dembélé) – Absolument.

Dans ce sens-là, la puissance de l'école a été insidieuse. On ne la voit pas. On ne la voit qu'au bout de douze, treize ans.

C'est vrai.

C'est là, que le comportement a été façonné en profondeur. Un moment donné, on écrit. Si on fait des fautes, on corrige nos fautes. Quand on s'exprime, si on s'exprime mal, on s'autocorrige. C'est un processus qui demeure largement invisible. Ça, on appelle ça la socialisation.

Oui. Et donc, les enseignants, pour revenir au sujet d'intérêt.

L'enseignant, c'est le corps central de la socialisation dans notre société. Avec les parents. Plus que les parents. Parce que, dans le fond, les parents, qu'est-ce qu'ils transmettent? Leur culture privée. Les enseignants, c'est la culture de la société. Donc, pour moi, ce sont les plus importants agents de socialisation, les enseignants.

Et donc, c'est ce constat qui vous a amené à porter vos travaux principalement sur la profession enseignante.

Progressivement. Je n'ai pas pris conscience de ça tout de suite là. Au départ, c'est Claude Lessard qui m'a emmené là-dedans. J'adorais Claude. Je trouvais qu'il était conceptuel. Moi, j'ai toujours été très conceptuel aussi.

C'est vrai.

J'aime la philo. J'aime l'empirique aussi là.

Mhm.

L'empirique au service de la conceptualité.

Oui.

Dans notre livre de quatre-vingt-seize, c'est ce qu'on a fait. On a étudié le développement de la profession enseignante, des années cinquante aux années quatre-vingt. En montrant la contribution des enseignants à l'évolution de la société québécoise. Après ça, tous les autres livres, c'est des livres qui sont des contributions spécifiques.

Ok.

Parmi mes livres, vous remarquerez, je suis fier de tous mes livres. Pourquoi j'ai écrit tant de livres que ça? J'ai une grande capacité de concentration. Quand je commence quelque chose, je me concentre absolument dessus. Y a rien qui m'en fait dévier. Quand je m'attarde à une tâche, mon esprit est totalement absorbé dans cette tâche-là. Pendant plusieurs mois, s'il faut. Quand c'est quelque chose qui me passionne, j'essaye de pénétrer un sujet en profondeur.

C'est comme mon livre La condition enseignante au Québec là. J'aimerais ça l'améliorer. Je trouve qu'il y a beaucoup de références qui sont mal faites dedans. J'ai pris les références de mes anciens livres. Je les ai copiées dedans. Faudrait que je les mette à jour.

Justement, ça c'est une question qui me brûle parce que je pense que cet ouvrage est, en tout cas de mon point de vue, un des plus importants de votre production.

Oui, oui.

Et je me posais la question, justement, je voulais savoir, s'il y a une deuxième édition de cet ouvrage, qu'est-ce qu'on y trouverait de nouveau?

Bien, moi, je pense que j'insisterais sur la compétition avec le privé. Qui est grandissante.

En effet.

Et l'émergence des nouvelles technologies qui va modifier, qui risque de modifier l'enseignement. Je pense qu'il y a une montée des inégalités dans l'école aussi là.

Oui.

Bon, y a ces deux aspects-là. Les enfants n'ont pas accès aux mêmes ressources numériques.

Oui. Effectivement, on l'a vu avec la pandémie.

Oui, oui.

Quand le système est passé au virtuel, beaucoup d'enfants ont été [laissés pour compte].

Moi, je suis un homme d'extrême gauche, hein? Toute ma vie, j'ai été extrême gauche.

(Rires)

Dans les années soixante-dix, j'étais un marxiste. [Je suis] toujours resté un peu marxiste. Je déteste les inégalités sociales. Probablement parce que j'en ai été victime.

Oui.

Ok, si y a d'autres questions?

Oui. On a abordé un peu la question des ouvrages.

Ok.

On a une question peut-être pas nécessairement complexe. Si on vous demandait votre legs à l'étude de la profession enseignante. Qu'est-ce que vous diriez?

Bien, je pense ce sont mes livres, mon legs. Ça veut dire, c'est une description de l'évolution de la profession enseignante. Sur différents aspects. Le travail des enseignants, la formation des enseignants. Les conflits des enseignants. La place des femmes dans l'enseignement. Moi, j'ai toujours essayé de donner une vision globale de l'évolution de la profession.

Oui.

En me basant sur des données. Et à mener des enquêtes auprès des enseignants. Donner la parole aux enseignants, pour moi, a toujours été central. Si tu veux comprendre ce qui se passe avec les enseignants, il faut que tu ailles leur parler. Même si j'ai utilisé des données quantitatives aussi là. Parce que c'est important les données quantitatives. Ça nous donne le poids des enseignants dans la société.

Tout à fait.

Dans l'école. Bien, ces données quantitatives là, c'est juste un cadre. Pour les comprendre, il faut parler avec les acteurs.

Entièrement d'accord là-dessus. Et j'ai encore une ou deux autres questions. Tout à l'heure, vous parliez de vos enseignants au primaire.

Oui.

Un peu au secondaire, il y a eu des progrès certainement au niveau de la condition enseignante.

Ah, je pense que le rapport aux élèves a changé aussi là. Les élèves, c'est pas juste des obstacles. Je pense que les enseignants ont tendance à croire à l'éducabilité de leurs élèves. Pas tous les enseignants là.

Oui.

Donc, la relation des enseignants aux élèves est plus positive aujourd'hui qu'elle l'était voilà cinquante ans.

Oui. Mais est-ce qu'il y aurait des défis aujourd'hui, auxquels la profession fait face?

Oui, je pense que la profession est confrontée aux mêmes défis que tous les adultes avec les jeunes. Les enfants sont plongés dans un bain d'informations. Dans un tourbillon d'influences contraires, contradictoires. Les enseignants sont confrontés à ces réalités-là. Ce n'est pas facile. Ils doivent guider les élèves dans une société qui est un maelstrom d'informations. Ça, c'est difficile pour les enseignants.

On arrive à la fin de la rencontre. Et j'aimerais peut-être laisser la parole à Mourad qui a une question.

Oui, vas-y dans l'angle d'attaque.

(Rires)

(Mourad Bacha) – La semaine des enseignants approche à grands pas.

Ok.

Et pour terminer, on aimerait savoir quel message aimeriez-vous adresser à la jeune génération désireuse d'embrasser cette profession.

Un seul, un seul message. Continuez à soutenir les élèves, à croire en eux. Ils ont besoin de vous. N'oubliez pas de dire aux élèves qu'ils sont capables d'apprendre. Motivez-les. Soutenez-les dans leur apprentissage. Ça va être votre récompense de former des jeunes de la nouvelle génération de québécois, québécoises. Il n'y a rien de plus important comme mission au Québec.

Oui.

Donc, je vous encourage à soutenir vos élèves. On vous demande pas de les aimer, mais de les apprécier, de les valoriser, de les soutenir sur le plan intellectuel, sur le plan émotionnel. Ça, c'est la grandeur de votre mission.

(Martial Dembélé) – C'est une mission cardinale pour toute société.

C'est ça.

Vraiment, merci beaucoup [...].

Le plaisir était pour moi.

De nous avoir accordé ce temps et c'est certain que les futurs enseignants qui vont entendre ce message, vont être inspirés.

Vous allez lire le message, ou quoi?

Bien, disons que on va faire un texte.

Ok.

À partir de l'entretien.

C'est bon.

Et je crois qu'il y aura des activités durant la semaine des enseignants.

Ok.

Et la diffusion de ce texte-là fera partie des différentes activités.

C'est bon. C'est qui qui interviennent dans ces [activités]. À part moi, qui intervient?

Ah, ce que je comprends, c'est qu'il va y avoir un panel avec des personnes qui ne sont pas nécessairement en éducation.

Ok, ok. C'est bon.

Oui. Merci encore.

Le plaisir est pour moi.

(Mourad Bacha) – Merci beaucoup.

(Fin de l'entretien)

(Complément d'entretien, à propos du CRIFPE, suscité par Maurice lui-même)

(Martial Dembélé) – Cette question, pour moi, est vraiment importante. Mourad, je vais te laisser la poser. Quand tu veux, quand tu es prêt Maurice.

D'accord.

(Mourad Bacha) – Alors, comme on se l'ai dit, vous êtes toujours animé par votre passion de la profession enseignante et vous avez été l'un des cofondateurs du CRIFPE en mille neuf cent quatre-vingt-treize?

Oui.

(Mourad Bacha) – Est-ce que vous pourriez nous résumer un peu les raisons qui ont motivé la création de ce centre.

Je considérais à l'époque que les sciences de l'éducation dans chaque faculté étaient trop faibles pour avoir un impact réel sur la profession enseignante. On souhaitait que les chercheurs des sciences de l'éducation se regroupent tous ensemble pour qu'ils aient un impact national. L'idée de base, c'était

la création d'une masse critique d'universitaires qui s'intéressent aux enseignants. Ça n'existait pas. C'était des petites équipes de deux, trois professeurs.

(Martial Dembélé) – Oui.

Donc, pour moi, c'était important de créer une synergie entre tous les chercheurs de la province de Québec.

(Mourad Bacha) – Oui.

Ç'a pris vingt ans à faire ça. Ç'a créé des tensions, des jalousies entre les universités.

(Martial Dembélé) – C'est vrai.

Fait que, finalement, ç'a fini par aboutir.

Oui. Le centre va fêter son trentième.

Il va fêter son trentième en deux mille vingt-trois.

Oui. Ça va être lors du colloque. Je pense que c'est vraiment impressionnant, ce que vous avez réalisé. Rares sont les centres qui durent.

Aussi longtemps.

Aussi longtemps. La contribution à la compréhension de la profession et l'impact sur la profession sont très évidents au Québec.

Bien oui, bien oui, bien oui.

Et même à, ailleurs.

Oui, oui.

Les travaux des chercheurs sont cités.

Sont cités partout.

Sont utilisés partout.

Est-ce qu'un de mes ouvrages a été traduit en Tunisie, ou quoi?

(Mourad Bacha) – En Algérie, oui.

(Rires)

Oui. [En arabe?]

En arabe? Je ne pense pas qu'il est en arabe, parce que toute la communauté est francophone, donc ça se lit en français.

Mais y en a un en arabe, je pense. Je me souviens plus lequel là.

Je savais pas qu'y en avait un en arabe. Mais vos ouvrages sont souvent cités dans [la littérature scientifique en Algérie].

Oui?

Oui, oui.

J'espère!

(Rires)

Euh oui, ils sont souvent cités. Ça, c'est sûr.

(Rires)

Moi-même, je les avais cités dans mon magistère, ma maîtrise.

Avec le trouble que je me donne, citez-moi!

(Rires)

Bien merci d'être venus.

(Martial Dembélé) – Ç'a été un grand plaisir de te revoir.

Pour citer cet article

Dembélé, M., Bacha, M. (2023). Entretien avec Maurice Tardif. *Formation et profession*, 31(4 hors-série), 1-11.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a283>



Propos recueillis par

Martial **Dembélé**
Professeur, Université de Montréal
(Canada)



Mourad **Bacha**
Doctorant, Université de Montréal
(Canada)



Entretien avec Claude Lessard,
professeur émérite,
Université de Montréal,
Cofondateur du CRIFPE

doi: 10.18162/fp.2023.a284

E ntretien

« Que ce soit
l'enseignement, la
recherche, la gestion
de la recherche et
l'administration
des centres de
recherche, Maurice
nous dépasse
tous de très bonne
tête. »

Martial Dembélé : Bonjour, professeur Lessard. Je voudrais d'abord vous remercier d'avoir accepté de nous rencontrer pour échanger sur un collègue, un ami, un collaborateur de longue date avec qui vous avez beaucoup travaillé. Mourad Bacha et moi avons rencontré Maurice Tardif pour une entrevue et vous faites partie des personnes qui ont été marquantes dans sa carrière. Je le cite : « Au départ, c'est Claude Lessard qui m'a amené là-dedans. J'ai adoré Claude, j'ai découvert qu'il était conceptuel et j'ai toujours été conceptuel ». C'est comme cela qu'il a parlé de vous. Nous avons donc pensé que ce serait pertinent d'échanger avec vous également sur Maurice, sa carrière, votre collaboration.

Pour commencer, pourriez-vous nous dire quand et comment vous avez connu Maurice et nous parler de cette étincelle que vous avez allumée chez lui pour travailler sur la profession enseignante comme objet d'étude?

Claude Lessard : J'ai connu Maurice au moment où il a décidé de faire des études doctorales. Il était à l'époque professeur de Cégep en philosophie. Il avait décidé de faire un doctorat en philosophie de l'éducation à la section des fondements, section où j'étais professeur, mais je n'ai pas dirigé sa thèse.

Je l'ai embauché comme assistant de recherche. J'avais commencé mes travaux sur la condition enseignante, la profession enseignante et il y avait différents chapitres ou différents volets à cette recherche. Je travaillais à l'époque dans une perspective de sociologie et de professionnalisation de l'enseignement. À la fois le statut, la reconnaissance, la rémunération, etc., mais aussi la base de connaissances, les savoirs professionnels,

etc. Maurice s'est intéressé tout de suite à cette problématique et a investi, à ma suggestion, une catégorie d'enseignants que nous étions intéressés à explorer parce qu'elle nous apparaissait intéressante comme corps, [en l'occurrence] les orthopédagogues. Dans quelle mesure il émergeait au Québec une nouvelle catégorie d'enseignants avec un statut professionnel en émergence et une base de connaissances en train de s'explicitier, fondée sur la psychologie, les difficultés d'apprentissage, etc. Maurice a investi cela avec toute l'énergie et le talent qu'on lui connaît. C'est comme cela que j'ai connu Maurice. Ceci dit, sa thèse ne porte pas là-dessus. Maurice dit qu'il était conceptuel. C'est vrai, il maîtrisait assez facilement les cadres de référence de la professionnalisation telle que les sociologues en Amérique du Nord la concevaient à l'époque.

Si je lui ai apporté quelque chose à cette époque, c'est le souci de la recherche empirique. Les philosophes, ce sont des conceptuels. Ça reste dans l'univers des idées et c'est parfait comme ça, mais ce n'est pas le cas des sociologues. Les sociologues sont peut-être conceptuels aussi, ils en ont besoin. Mais ils insistent fermement sur des démarches empiriques, rigoureuses, structurées, complètes, exhaustives pour documenter des pans de réalité. Si j'ai apporté quelque chose à Maurice, c'est ça. Ce fut le début d'une collaboration que je qualifierais d'égalitaire.

Nos rapports n'ont jamais été celui d'un patron à un étudiant ou un assistant. Il était certainement au-delà de ces catégories. Ça n'a jamais été dans mon tempérament, de toute manière, d'être «patron» avec mes étudiants qui sont devenus des collaborateurs. C'est comme ça que j'ai connu Maurice. Ça a commencé là, et ça a duré pendant tout le temps.

Martial Dembélé : Ce que vous avez apporté à Maurice, l'importance du travail empirique. Pour une personne qui venait de la philosophie, ce sont plutôt des idées. C'est une collaboration qui a duré depuis lors.

Tout à fait. Une fois sa thèse complétée, Maurice s'est trouvé un poste à l'Université Laval à la Faculté des sciences de l'éducation. On s'est mis à travailler ensemble rapidement. Pour l'essentiel, en ce qui me concerne, on a produit trois livres. Je laisse de côté les ouvrages collectifs, etc., les articles, mais trois livres. La profession enseignante au Québec, 1945 à 1990, Le travail enseignant au quotidien, et Les identités enseignantes. C'étaient les trois volets du programme de recherche que nous avions établi à l'époque. J'ai beaucoup travaillé avec toutes sortes de personnes. J'ai aimé travailler avec des collègues, mais sur le plan de l'affinité intellectuelle, c'est avec Maurice que ça s'est fait le plus facilement et le plus harmonieusement.

On a des tempéraments différents. On a des personnalités différentes, mais sur le plan intellectuel, il y a une parenté. Cela se manifestait d'une manière simple quand nous écrivions ensemble. Il n'y avait pas des heures de corrections, de discussions, de négociations. On était plus dans la démarche de se compléter, d'explicitier. La rédaction de ces trois ouvrages a été un enrichissement de part et d'autre. Il n'y a pas longtemps, je lui ai dit que les choses les importantes que j'ai faites sur le plan intellectuel, c'est avec lui que je les ai faites. C'est vrai, je n'hésite pas une seconde à le dire.

Mourad Bacha : Pour rebondir là-dessus, je pense que ce n'est pas la première fois que vous le dites. J'ai déjà entendu cela sur l'une de vos vidéos YouTube. Pour revenir à Monsieur Tardif, on aimerait savoir ce que vous avez vu en lui pendant ce temps-là, en étant étudiant et après nouveau professeur.

C'était un étudiant adulte. Ce n'était pas un jeune diplômé de Cégep de 20 ans qui rentre à la faculté, qui se dirige vers l'enseignement primaire et qui est un homme qui cherche encore ses repères dans l'enseignement supérieur. J'avais affaire à quelqu'un qui avait dépassé 30 ans, qui avait au moins une dizaine d'années d'enseignement de la philosophie au Cégep. Il avait acquis un métier de professeur et d'intervenant dans des classes ou dans des groupes.

Maurice, c'est un excellent professeur. Il ne faut pas oublier cela. C'est un bon professeur dans de grands groupes comme dans de petits séminaires. Je suis sûr que c'est le Cégep qui l'a formé. C'est là qu'il a appris son métier d'enseignant. J'avais affaire à un adulte intellectuellement déjà formé et déjà structuré. J'avais affaire à quelqu'un qui était en appétit. Maurice aime discuter et débattre. Il peut passer des soirées ou même des parties de nuit à discuter de questions philosophiques ou de questions politiques. Maurice est passionné par la vie intellectuelle en général.

Je ne suis pas beaucoup plus vieux que lui. J'ai sept ou huit ans de plus que lui. D'avoir comme assistant et professionnel de recherche quelqu'un comme lui, c'est le bonheur total. Je n'ai pas à l'encadrer tous les jours. Je peux discuter librement avec lui. Il me provoque, je le provoque, c'est le bonheur total. C'est comme lorsque vous avez un bon doctorant; vous n'êtes pas dans une relation où vous avez l'impression que c'est vous qui apportez «de la nourriture intellectuelle». C'est un échange, une discussion. Vous vous enrichissez en même temps que l'autre s'enrichit.

C'était ça, ma relation avec Maurice; dès le début. C'est l'immense avantage de travailler avec des adultes qui ont une partie du métier. Pendant toute ma vie professionnelle, j'ai toujours trouvé plus agréable, plus enrichissant de travailler en formation continue avec des enseignants qui avaient du métier qu'avec de jeunes étudiants et diplômés de Cégep qui commençaient la formation initiale. Je dois dire, à la décharge des jeunes étudiants, que je ne suis pas un formateur professionnel. Je n'ai jamais enseigné au primaire et au secondaire. Je n'ai pas grand-chose à leur apporter, sinon des perspectives générales, mais en formation continue [les étudiants] me nourrissaient autant que je pouvais les nourrir. Avec Maurice, c'était comme ça.

Martial Dembélé : Cela me rappelle quand j'étais, en 2002, à Michigan State pour recevoir un prix. Lee Shulman était l'invité spécial. Dans son discours, il a dit quelque chose que j'ai retenu. Il a dit que la vie est faite de rencontres et de ce que nous en faisons. J'ai l'impression que ça s'applique bien dans votre relation avec Maurice, parce que vous avez vu chez lui quelque chose. Il y a eu comme une chimie qui a pris.

Je crois que nous en avons profité tous les deux. Je suis convaincu que nous ne nous sommes pas exploités l'un l'autre. On s'est enrichis l'un l'autre. C'est encore vrai, il y a à peine 18 mois, Maurice m'envoie un manuscrit d'un article et il me demande mon avis. Je lui fais une critique assez costaud. Il la reçoit très bien. Je savais qu'il était capable de la recevoir. On a finalisé le texte et on l'a cosigné. C'est le genre de rapport de la part de Maurice. Je voudrais insister aussi sur une grande qualité qu'a Maurice. Il en a plusieurs, mais il y en a une. C'est un type généreux sur le plan intellectuel. Il n'est pas là à faire attention à ce qu'il dit parce qu'il aurait peur que quelqu'un prenne son idée ou lui vole quelque chose qu'il est en train de développer. Maurice n'est pas comme ça. Je vous disais qu'il avait la passion de discuter, de débattre des idées. Ce qui va avec ça, c'est une grande générosité. Il y a des collègues qui font bien attention à leurs relations avec les autres collègues, comme si les autres collègues sont des rivaux ou des compétiteurs. Il faut faire attention à ce qu'on leur dit. Maurice n'a jamais été comme ça. Du moins notre relation n'a jamais été comme ça.

Martial Dembélé : Il est comme ça effectivement, j'ai remarqué. Il est généreux, il aime discuter, et il n'a pas la langue dans la poche. Quand il a quelque chose à dire, il va le dire.

C'est sûr que pour certaines personnes, son franc-parler parfois pouvait être mal reçu. Dans certains contextes, notamment dans des contextes de discussion et d'orientation dans des départements, ce genre de politique universitaire, Maurice pouvait être un peu rude, mais jamais méchant. Dans le contexte très feutré et un peu hypocrite des mœurs et des us universitaires, sa rudesse, je ne la vois pas comme un grand défaut. Au contraire, je la vois comme une forme d'authenticité et de franchise.

Lui et moi, on n'a jamais eu de rapport de cet ordre-là, mais je l'ai vu en avoir parfois avec d'autres. Encore là, Maurice n'est pas non plus rancunier. Il peut se bagarrer, mais une fois que la bagarre est finie, on continue. Je vais insister surtout là-dessus, c'est un gars généreux avec ses étudiants, avec ses collègues. Il y a deux choses que je veux dire. La première, c'est que parmi mes collègues, c'est probablement l'universitaire le plus complet que je connais. C'est un excellent professeur. Tant au premier cycle qu'aux études supérieures.

Au premier cycle, il a innové pour son cours de philosophie. Il en fait quelque chose d'absolument fantastique. Non seulement les manuels avec Clermont Gauthier, mais aussi une manière de travailler avec des vidéos et les démarches en petits groupes à côté. C'est un excellent professeur. Un chercheur chevronné, hyper productif. Ça fout des complexes à du monde, sa productivité qui n'a pas ralenti au fil des ans. C'est une sacrée locomotive administrative.

On a fondé le CRIFPE à plusieurs, mais c'est lui qui l'a fondé. Il a écrit les textes fondateurs, il l'a géré pendant plus de quinze ans. Il a repris le flambeau il y a quelques années. C'est à la fois l'âme intellectuelle et l'âme administrative du CRIFPE depuis ses débuts. Il en a fait quelque chose d'absolument unique à mon avis, non seulement en sciences de l'éducation, mais dans les sciences sociales appliquées à l'éducation. Je ne connais pas de centre de recherche qui dure aussi longtemps, qui est aussi productif et tout aussi bien reconnu non seulement au Québec et au Canada, mais également à l'international.

Un CRIFPE qui a réussi à développer des partenariats avec le Chili, le Brésil, la France, la Suisse. C'est son œuvre. C'est plus qu'impressionnant. C'est pour ça que je vous dis que c'est un universitaire exceptionnellement complet. Que ce soit l'enseignement, la recherche, la gestion de la recherche et l'administration des centres de recherche, Maurice nous dépasse tous de très bonne tête.

Martial Dembélé : C'est vrai. Depuis qu'il a pris son congé, je sens son absence dans les rencontres. Je me demande toujours ce que Maurice aurait dit ou aurait fait ici. Ça me trotte tout le temps à l'esprit dans les assemblées, dans les réunions de comités dont nous étions tous les deux membres. Effectivement, c'est un être exceptionnel et complet. Lors de l'entretien, il a parlé de votre ouvrage de 1996 en disant que vous avez « étudié le développement de la profession enseignante des années 50 aux années 80 en montrant la contribution des enseignants à l'évolution de la société québécoise. Après tout ça, tous les autres livres, ce sont des contributions spécifiques. »

Il a poursuivi en parlant de sa productivité. On avait préparé une question pour lui demander quel est le secret de sa productivité, mais il a enchaîné en disant qu'il est fier de tous ses livres. « Pourquoi j'ai écrit tant de livres que ça? J'ai une grande capacité de concentration. Quand je commence quelque chose, je me concentre absolument dessus. Il n'y a rien qui m'en fait dévier. Quand je m'attable à une tâche, mon esprit est totalement absorbé par cette tâche pendant plusieurs mois s'il le faut. Quand c'est quelque chose qui me passionne, j'essaie de pénétrer un sujet en profondeur ». Je pense que ça rejoint ce que vous venez de dire sur sa capacité de travail, son intelligence et son étonnement. Il n'a pas peur de la complexité.

Il est très fort pour réduire la complexité, pour la rendre traitable. Il y a plein de monde qui fait des discours sur la complexité de tout. Voilà. Maurice reconnaît l'infinie complexité des choses humaines, mais en même temps, il est capable de faire un minimum de mise en ordre qui lui permet de rentrer dans la complexité et la décrire, de l'étudier, de l'analyser. Maurice est très fort pour faire des problématiques relativement claires et simples, mais qui n'échappent pas trop d'éléments en cours de route. J'ai toujours été fasciné par sa capacité à rédiger des projets de recherche pour une demande de subvention.

Maurice a été une vraie machine à produire des demandes de subventions. Je suis sûr que ce qui l'intéressait dans la demande de subvention, c'est de penser une problématique. On documentait sur le plan empirique, mais les deux ou trois pages de problématique qui l'amenaient à saisir quelque chose de complexe et de l'intégrer dans un cadre qui permettrait un traitement empirique de la question, il excellait là-dedans.

Martial Dembélé : Il écrit tellement bien. Quand je le lis, je n'en reviens pas. La clarté, et à l'oral également, c'est d'une limpidité imbattable. C'est vraiment une locomotive. Je reviens au CRIFPE. Lors de l'entretien, on en a parlé et on lui a dit que c'est assez rare, des centres de recherche qui durent aussi longtemps, qui fêtera ses 30 ans au prochain colloque. C'est rare, et un niveau de productivité qui est allé croissant malgré les défis qui se sont certainement posés au fil des années. Je suis d'accord que c'est son œuvre majeure, mais cela me permet de poser une question que j'avais. Au-delà du CRIFPE, si on vous demandait de parler de la contribution de Maurice à l'éducation au Québec, que diriez-vous?

Il a été fidèle tout au long de sa carrière à la question de la condition enseignante prise au sens large. «C'est quoi ce métier? Comment est-il vu par la société? Quelle place il occupe? Qu'est-ce qui attire des gens pour ce métier? Y a-t-il une politique publique qui transforme ce travail d'enseignant? Quelles sont les conditions qui en faciliteraient le développement? Quels sont les savoirs professionnels des enseignants? Comment forme-t-on les enseignants?» Maurice est resté très centré sur cet objet. C'est sûr qu'au-delà de la contribution proprement scientifique, il a été amené, par des travaux d'expertise, à fournir à des décideurs ou à des cadres scolaires des pistes intéressantes sur la question de la pénurie et de l'attractivité du métier.

Maurice a investi ce champ-là. Le référentiel de compétences, il l'a retravaillé, il n'y a pas longtemps. Un autre volet de son aspect de complétude. Maurice n'a jamais refusé des sollicitations en milieu politique au sens large du terme, axées sur la condition enseignante, sur une politique qui serait pertinente pour le développement du métier d'enseignant et de sa professionnalisation. S'il y a une contribution, c'est celle-là. Il a dirigé des étudiants à la maîtrise et au doctorat. Maurice était un excellent directeur de mémoire et de thèse. Il se souciait de ses étudiantes et de ses étudiants, y compris leur insertion professionnelle.

Il a formé une génération d'universitaires, de chercheurs que l'on retrouve dans les universités du Québec, peut-être même ailleurs en Amérique latine ou en Ontario. Maurice a formé une génération qui est participante de cette problématique aussi et qui va en assurer la continuité du développement. Ça aussi fait partie de sa contribution. Pour ce qui est des sciences de l'éducation, il me semble que c'est évident. Il a donné beaucoup de légitimité à la recherche en éducation. Il lui a donné une rigueur, une noblesse qu'elle n'avait pas, il y a 50 ans, en tout cas pas au Québec. Il a aussi assuré une reconnaissance de la production québécoise sur le plan de la francophonie, ce qui n'était pas non plus nécessairement acquis, il y a 50 ans. Tout ce qui concerne une politique sur la condition enseignante, Maurice a dit et a posé des gestes importants. Pour ce qui est de l'éducation et des sciences de l'éducation québécoises, sa contribution est inestimable.

Martial Dembélé : Lors de l'entretien, nous lui avons demandé pourquoi le CRIFPE. Il nous a dit qu'à l'époque, il y avait peu de regroupements; c'était des petites équipes de deux, trois professeurs. Ce qu'il voulait, c'était d'amener les chercheurs à travailler ensemble pour asseoir les sciences de l'éducation comme un domaine reconnaissable et qui a une telle légitimité universitaire. Il a effectivement réussi à le faire à travers le centre, à travers les étudiantes et étudiants qu'il a encadrés, qui sont devenus des professeurs et des collègues aujourd'hui. C'est impressionnant; une œuvre à dimensions multiples!

[...]

Merci du temps que vous nous avez accordé.

Au plaisir. Au revoir à vous deux!

Pour citer cet article

Dembélé, M., Bacha, M. (2023). Entretien avec Claude Lessard. *Formation et profession*, 31(4 hors-série), 1-6.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a284>

Propos recueillis par

Martial Dembélé
Professeur, Université de Montréal
(Canada)



Mourad Bacha
Doctorant, Université de Montréal
(Canada)



Maurice Tardif par son entourage professoral au collégial

doi: 10.18162/fp.2023.a301

E ntretien

L'entretien que Maurice nous a accordé a mené à trois autres dont ceux avec M. Pierre Turcotte, qu'il a eu comme professeur de philosophie au Cegep de Maisonneuve à Montréal, et Mme Marie Benoît, collègue et également professeure de philosophie dans le même établissement. Nos entretiens avec ces deux personnes nous ont permis d'en apprendre davantage sur Maurice. Nous en reproduisons quelques extraits ci-après.

Maurice Tardif par son ancienne collègue et amie de longue date, Mme Marie Benoît, Professeure de philosophie à la retraite, Cegep de Maisonneuve

Mme Benoît : Nous restions tous les deux dans le Plateau-Mont-Royal. On allait et on revenait à pied. On parlait de philo abondamment. [...] De Kant, Platon, bien sûr, les stoïciens, beaucoup. En fait tout ce qu'on faisait dans nos cours, c'était des objets de discussion. [Cette] maladie [est] une malchance qui me bouleverse beaucoup.

M. Dembélé: Je peux comprendre. [...] Je l'ai côtoyé et effectivement, c'est très choquant de voir ce qui lui arrive. Il a marqué beaucoup de gens et étant donné l'historique de vos relations, je peux comprendre que ce soit bouleversant. Dans les discussions, on a effectivement su que Kant est un de ses philosophes préférés au point où lorsqu'avec les collègues du département on a décidé de lui offrir quelque chose pour le temps des fêtes, c'est un tableau de Kant qu'on a acheté pour lui. Il était très heureux de le recevoir. Peut-être que vous pourrez en dire plus : Qu'est-ce qu'il trouvait chez Kant ?

Kant c'est une architecture énorme. Morale, épistémologie, anthropologie, [...]. C'est un édifice, je vous dirai ça et ce n'est pas facile. [...] Pour revenir à Maurice, vous connaissez les origines familiales de Maurice?

Il nous en a parlé, j'étais très surpris.

Oui, son père était un ouvrier et sa mère était une femme de ménage. Sa mère [...] était une femme extrêmement dévouée. [...] C'était une grande lectrice, elle a tout lu Proust, ce que tout le monde n'a pas fait. Je me souviens de l'intérêt de Maurice pour Bourdieu et la théorie de la reproduction sociale. J'ai souvent dit à Maurice : «Maurice, tu es l'incarnation de l'idéal des libéraux canadiens du biculturalisme parce que tu as ta culture d'origine, que t'as jamais reniée.» Sa culture de fils de prolétaire et sa culture acquise grâce à l'éducation. [...] Alors il a acquis des choses que personne dans sa famille n'a acquises. [...] Il a acquis cette culture-là, et c'est un boulimique de culture, Maurice. C'est un homme dont les horizons sont très, très larges : la sociologie, les neurosciences, la psychologie, la politique. Son spectre est très large.

[...] Ce que vous dites de sa mère est vraiment impressionnant. [...] Je pense qu'il a hérité quelque chose de ce point de vue.

Je crois qu'il a hérité le goût de la lecture.

Oui, il lit beaucoup comme vous le dites. [...] On n'avait jamais discuté [...] de ses origines auparavant. On dirait justement qu'il est un fervent opposant des inégalités.

Il a toujours considéré que l'éducation était la voie d'accès à la mobilité sociale. Que la meilleure façon de faire en sorte que les esprits allumés, pauvres ou riches, accèdent à l'éducation, c'était de fournir aux jeunes les outils pour grimper. C'était pour lui quelque chose de très, très important.

[...]

Je ne lui ai pas posé la question mais j'ai l'impression que son intérêt pour la profession enseignante vient peut-être de cette volonté de permettre à tous les jeunes d'accéder à cette culture.

Oui, je suis persuadée. Il faut savoir aussi que Maurice était un fervent lecteur de Marx et d'Engels. Alors déjà sur le plan idéologique, il était favorable à une égalité sociale et l'égalité sociale est impossible sans qu'il y ait un accès égal à l'éducation.

[...]

Mourad : Justement, il y a des acteurs clés dans cette histoire, ce sont les enseignants et la semaine des enseignants approche maintenant. [...] Quel message auriez-vous pour le personnel enseignant à [cette] occasion ?

Je leur dirai merci premièrement. Je leur dirais qu'ils sont dans un boulot très difficile. Je me souviens, Maurice disait : «On travaille avec une matière vivante. C'est beaucoup plus difficile que de travailler avec du papier ou travailler avec des matériaux ou travailler avec des éprouvettes. On travaille sur des humains. Alors il y a de la résistance comme il y en a pour les matériaux mais il y a aussi toute une potentialité qu'on peut faire affleurer.» Je trouve magnifique ce travail. [...] Je pense qu'un enseignant finit par dire : «Je suis content d'avoir enseigné.»

Maurice par un de ses professeurs au collégial, M. Pierre Turcotte, Professeur de philosophie à la retraite, Cegep de Maisonneuve

M. Dembélé: Bonjour et merci infiniment d'avoir accepté de nous rencontrer. [...] Mourad et moi nous sommes entretenus avec Maurice la semaine passée et durant l'entrevue il nous a dit qu'il y a des profs qui l'ont marqué dont vous et Monsieur Claude Lessard que vous connaissez probablement. On s'est donc dit qu'on va parler avec monsieur Turcotte.

[...] Maurice Tardif m'a appris qu'il avait parlé de moi. [...] Il en a dit peu de choses. [...] J'étais un peu sidéré.

[...] Il était très sincère quand il nous a dit qu'il y a des profs [...] qui l'ont vraiment encouragé à poursuivre et il a mentionné Pierre Turcotte, qui est ensuite devenu un ami, et vous êtes encore en contact. [...] La première question qu'on aurait pour vous, c'est de savoir quel souvenir vous avez de Maurice Tardif l'étudiant.

« Il n'a pas vraiment été mon étudiant. Ça fait 50 ans cette semaine ou cette année que je le connais. J'étais professeur, j'avais 29 ans, il avait 19 ans et on s'est plus connu à la cafétéria qu'en classe. Des discussions, des questions auxquelles je répondais. J'étais jeune prof, je jouais pas à celui qui sait tout, j'apprenais la philo en l'enseignant. Cela s'est poursuivi dans des cafés, dans des bars et ça a été le début d'une longue conversation jamais terminée avec lui. La semaine dernière encore, on s'est parlé de philo. Moi je pense que ce qui a pu le relier à moi quand il était étudiant, c'était pas mon savoir, mais mon engagement dans l'enseignement. [...] Il aime beaucoup rire et il a beaucoup d'humour. Il aime beaucoup la littérature et c'est sûr, ça nous rapprochait aussi. [...] le côté bon enfant, le côté taquin. Sérieux et taquin continuellement. J'étais très sensible à ça et on s'est beaucoup amusé dans la vie. Ça avait l'air très sérieux tout à l'heure, mais c'était toujours entrecoupé de plaisanteries et même parfois de fous rires. Comme on dit en bon Québécois : «On se tirait la pipe.» »

[...]

Une autre question, vous verrez si elle a du sens : si on vous demandait de parler de la contribution de Maurice à l'éducation au Québec, qu'est-ce que vous diriez?

Je n'en connais malheureusement pas beaucoup et c'est un peu sa faute parce qu'il nous ramenait toujours sur le terrain [de la philo]. [...] On parlait rarement de ses propres contributions. [...] Un jour on a une discussion, lui et moi, dans les années 90, où on se demande ce qui est fondamental à l'existence. Lui, il me dit : «L'œuvre». [...] Il me parle de l'œuvre. Je ne connais pas le contenu de ses bouquins, mais je vois le travail immense qu'il a fait. Il a réalisé ce qu'il entendait faire dans les années 90 et je lui ai dit : «Tu as une œuvre.» Je lui ai parlé au présent d'ailleurs, c'est important pour moi : «Tu as une œuvre !» Et c'est ce qu'il souhaitait apparemment dans ces années-là : faire, produire.

[...]

En novembre, ça m'a pris une semaine avant de me résigner à appeler Maurice. Je me souviens de mon tremblement quand il a répondu.

Pour citer cet article

Dembélé, M., Bacha, M. (2023). Entretien avec Marie Benoît et Pierre Turcotte (extraits). *Formation et profession*, 31(4 hors-série), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a301>



Être dirigée par Maurice Tardif : une expérience académique et humaine

Deborah **Andrade Torquato Schmidt** 
Doctorante, Université de Montréal
(Canada)

doi: 10.18162/fp.2023.a285

HRONIQUE étudiante

Mon premier contact avec le travail de Maurice Tardif fut au cours de mon baccalauréat en enseignement de la biologie au Brésil. La professeure du cours de Didactique des sciences avait consacré la première partie du cours à nous inciter à réfléchir sur les enjeux professionnels et identitaires du travail enseignant. Des chapitres de livres écrits par Maurice Tardif et Claude Lessard (Tardif & Lessard, 2014) étaient dans les lectures obligatoires pour ces discussions. Étant donné que plusieurs ouvrages de ces deux chercheurs ont été traduits en portugais, ils sont devenus des lectures incontournables dans les facultés d'éducation brésiliennes. J'ai découvert les concepts de *savoirs enseignants* et de *travail enseignant* à travers ces lectures qui furent cruciales à la constitution de mon regard critique sur la profession enseignante en tant qu'étudiante chercheuse et praticienne.

Après mon immigration au Canada, j'ai contacté Maurice Tardif pour savoir s'il était éventuellement possible qu'il devienne mon directeur de thèse dans le cadre du doctorat que je projetais de faire à l'Université de Montréal. En fait, je n'étais pas si confiante, je n'étais pas sûre d'avoir une réponse de sa part, car je savais qu'il était un chercheur très réputé. Toutefois, il m'a répondu assez rapidement, comme d'habitude, en acceptant de devenir mon directeur de recherche. Il faut mentionner que depuis ce premier contact, Maurice Tardif m'a toujours soutenue non seulement sur le plan académique, mais aussi sur le plan financier. Même s'il était en année sabbatique durant ma première année au doctorat, il m'a aidé à délimiter mon sujet de thèse et faire des demandes de bourses au niveau de la faculté et des organismes subventionnaires. Son aide fut cruciale pour construire mon dossier de candidature au concours des bourses proposées par le CRSH, car à ce moment-là j'avais encore beaucoup de difficultés

avec la maîtrise de la langue française. Cela illustre une caractéristique marquante de Maurice Tardif en tant que directeur : il se préoccupait toujours de savoir si ses étudiants avaient les moyens financiers nécessaires pour réaliser leurs études dans de bonnes conditions.

Pendant ma deuxième année au doctorat, la COVID-19 s'est répandue et ce contexte de pandémie a ajouté de nouveaux défis à la poursuite de mon cursus universitaire. Malgré la distance physique, Maurice Tardif a toujours fait attention de m'envoyer des courriels afin de vérifier comment si je n'étais pas trop isolée socialement. Je me souviens d'un courriel en particulier qui m'avait profondément touché, dans lequel il me demandait si mon mari avait encore du travail, étant donné que la pandémie avait entraîné la démission de plusieurs personnes. Il n'a pas simplement demandé quelle était ma situation financière : il a encore affirmé la possibilité de m'aider financièrement à titre personnel (de ses propres fonds) pendant la pandémie. À mon avis, cela est une preuve de la générosité de Maurice Tardif envers ses étudiants. Même si je n'ai pas eu besoin d'aide financière, il m'a beaucoup soutenue au niveau émotionnel et académique, car j'ai vécu des pertes importantes dans ma famille à cause de la pandémie.

Les contributions du regard expérimenté de Maurice Tardif à ma formation comme chercheuse

Au-delà de son côté humain, Maurice Tardif a contribué énormément à ma formation en tant que chercheuse, principalement en ce qui concerne la rigueur scientifique. Cela se matérialisait surtout à travers ses exigences par rapport au regard critique dans les écrits scientifiques, à la méthodologie de collecte de données et à l'analyse de ces dernières. De plus, il mettait souvent l'accent sur la nécessité d'améliorer mon niveau du français, vu que je ne suis pas francophone. Ses encouragements m'ont poussée à aller chercher des outils pour mieux maîtriser la langue afin de répondre aux attentes du doctorat. Il m'a aussi aidée avec la révision de mes écrits au niveau linguistique à plusieurs reprises. En somme, il m'a encouragée à devenir une chercheuse capable d'articuler des théories et des concepts de façon critique, tout en étant toujours attentive à la rigueur scientifique et linguistique.

Comme dans toutes les recherches des étudiants au doctorat, mon projet de recherche a subi des ajustements au fur et à mesure de mon cheminement. Tout au début de mes études, Maurice Tardif m'a suggéré de travailler sur les enjeux de justice autour de la scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Cette proposition était liée à son projet de recherche plus large sur la justice scolaire et le travail enseignant au Québec. Dans un premier moment, mon projet s'est alors dirigé vers les enjeux de justice dans la scolarisation et l'encadrement des EHDAA, surtout en ce qui concerne le rapport des enseignants à cette catégorie d'élèves.

Toutefois, à cause de la pandémie, l'environnement scolaire a été bouleversé et les professionnels de l'éducation ont dû trouver des stratégies de dernière minute pour combler les besoins éducatifs des élèves. En comprenant que cela n'était pas un contexte idéal pour mettre en place ma recherche, Maurice Tardif m'a orientée vers une modification de mon objet d'étude vers le regard des syndicats d'enseignants sur les politiques d'encadrement des EHDAA et leur influence sur les pratiques des enseignants. Cela était donc une façon de déceler les enjeux et les contradictions dans la pratique des enseignants envers cette catégorie d'élèves. J'ai ainsi travaillé pendant une année sur les réponses

des syndicats d'enseignants aux mouvements sociaux et aux politiques de scolarisation des EHDAA (Comité provincial de l'enfance inadaptée, 1976; MEQ, 1979; 1999).

Néanmoins, même si je comprenais la nécessité de m'adapter au contexte restrictif de la pandémie, je n'étais pas satisfaite avec mon objet d'étude. Avec l'ouverture progressive des écoles, j'ai décidé de reprendre l'idée initiale de mon projet de recherche, mais avec quelques modifications dans mon regard sur l'objet. Les contributions de mon directeur et d'autres professeurs de la Faculté ont été cruciales à la réorientation de mon projet. Il faut mentionner que Maurice Tardif privilégiait un rapport de confiance avec ses étudiants, en nous encourageant à être autonomes intellectuellement. En effet, il me disait fréquemment qu'il aimait connaître de nouvelles perspectives théoriques à partir des réflexions de ses étudiants. Je me suis donc penchée sur la sociologie de l'action publique afin de mieux comprendre l'impact des politiques sur les acteurs sociaux. Après une période de lecture exhaustive sur l'analyse des politiques publiques, j'ai proposé à mon directeur que ma recherche soit orientée vers l'analyse cognitive de la politique de l'adaptation scolaire. En d'autres mots, je voulais comprendre l'impact de cette politique sur le travail et la pratique enseignante dans une perspective microsociale et compréhensive. À ma grande surprise, Maurice Tardif a beaucoup apprécié mon propos en affirmant que j'étais en train de devenir une réelle chercheuse, car j'avais apporté une touche personnelle à ma recherche. Ses mots ont été très encourageants pour moi!

La version finale de mon projet de recherche s'intéresse alors à la manière dont les intervenants scolaires (les enseignants, les directeurs d'école, les orthopédagogues, les psychologues, les techniciens de l'éducation spécialisée, etc.) s'approprient la politique de l'adaptation scolaire et la traduisent dans leurs pratiques pédagogiques. En nous basant sur le référentiel de l'analyse cognitive des politiques publiques (Muller 1995; 2013; 2019) et sur le concept de la construction du sens (*sensemaking*) des politiques éducatives (Coburn, 2001; Spillane, Reiser et Reimer, 2002), nous cherchons à comprendre les processus de construction du sens de la politique de l'adaptation scolaire réalisés par les intervenants scolaires. En résumé, à partir d'un regard compréhensif, notre recherche vise à analyser la dynamique de la mise en œuvre de la politique de l'adaptation scolaire par les intervenants scolaires.

Des sincères remerciements

Je suis très reconnaissante d'avoir été étudiante de Maurice Tardif. Si je pense à quelques mots pour décrire les quatre ans de travail avec lui, j'oserais dire que les caractéristiques les plus marquantes dans son style de direction ont été : l'encouragement à aller plus loin et à être autonome intellectuellement et sa générosité envers ses étudiants. Je sais que je ne parle pas seulement pour moi-même, mais aussi pour tous les étudiants qui ont eu le privilège de le côtoyer. Je le considère comme un modèle non seulement de chercheur en sciences humaines, mais aussi de mentor dans la direction de recherche. À vous, Maurice Tardif, mon plus sincère merci. *Muito obrigada!*

Références

- Coburn, C. E. (2001). Collective Sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in Their Professional Communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145–170.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1979). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J. et Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of educational research*, 72(3), 387–431.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2014). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ. Vozes.

Pour citer cet article

- Andrade Torquato Schimidt, D. (2023). Être dirigée par Maurice Tardif : une expérience académique et humaine. *Formation et profession*, 31(4 hors-série), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a285>



Encadrement de la relève scientifique : le professeur Maurice Tardif, sens pratique de la direction d'une recherche

Mourad **Bacha**
Doctorant, Université de Montréal
(Canada)



doi: 10.18162/fp.2023.a286

CHRONIQUE étudiante

L'un des avantages de la mondialisation de la recherche scientifique relève de sa capacité de diffusion et de réception, en continu, des études les plus récentes sur internet. Ce filon représente une lueur d'espoir que laisse entrevoir le mouvement en faveur de la science ouverte. Un idéal qui tracerait un chemin de la recherche scientifique bordé de nouveaux principes directeurs : libre accès aux publications scientifiques, aux données de recherche, aux logiciels libres... etc. Bref, un avenir où la science et ses bienfaits seront partagés dans les quatre coins du monde avec la même égalité des chances d'accès et de contribution. Ce mouvement est porté principalement par l'UNESCO, pour réaliser les objectifs de développement durable (UNESCO, 2021) et est présent et soutenu dans le monde entier, notamment au Québec (FRQ, 2019, 2022) et en France (CNRS, 2021).

C'est cette facilité d'accès qui m'a permis de découvrir les innombrables travaux du Professeur Maurice Tardif. Enseignant au secondaire de formation, je me sentais concerné par le statut et les conditions de travail du personnel enseignant, et ce, dès ma formation initiale. Toutefois, je dois avouer que c'est ma professeure et amie, Amel Belkacemi, qui m'avait mis sur cette piste. En effet, elle m'a fait découvrir une notion dont j'ignorais l'existence et le mouvement qui la véhicule : le mouvement de professionnalisation de l'enseignement. C'est ce qui est devenu l'un des principaux objets de ma recherche doctorale, sous la direction du Professeur Tardif, dont je parlerai plus loin. Bref, cette notion en éducation est indissociable de l'un de ses principaux auteurs. Que ce soit sur le web ou sur YouTube, écrivez « professionnalisation de l'enseignement » et le nom de Maurice Tardif apparaîtra.

Connaissant de réputation le professeur par ses multiples publications, que je cite d'ailleurs dans mon mémoire de maîtrise (Magistère), je ne m'attendais pas du tout à recevoir une réponse de sa part en lui soumettant mon avant-projet. Or, à ma surprise, il m'a répondu avec beaucoup d'humilité et a su trouver réponse à toutes mes questions. Il m'a même proposé de l'aide pour remplir des formulaires d'immigration et, à mon arrivée au Québec, il a tenu à m'accueillir personnellement pour me faire visiter l'université. Je ne pouvais espérer mieux en matière d'accueil et d'encadrement et j'avoue rester admiratif : comment un étudiant au maigre capital académique d'une petite ville d'Algérie pouvait-il être à présent en contact continu, à plus de 7800 km, avec une sommité en éducation à l'érudition académique et intellectuelle internationale? Je ne pourrais donner meilleure définition du combat d'une vie de Maurice Tardif : atténuer les inégalités sociales et bâtir un monde plus juste. La rencontre avec d'autres étudiantes et étudiants du Professeur Tardif et de ses collègues m'a appris que mon histoire n'avait rien d'exceptionnel. Effectivement, toutes et tous avaient des histoires à raconter aussi dignes d'intérêt que la mienne. Les pages de ce numéro spécial en témoignent.

Projet doctoral : l'euphorie d'une aventure!

Dès nos premières rencontres, le Professeur Tardif a su identifier certaines de mes lacunes, qu'il n'a pas manqué de souligner à sa manière, c'est-à-dire en m'achetant des livres et en disant, avec toute la bienveillance qui est la sienne : « Lis ça! ». Je ne peux oublier également ses courriels sporadiques chargés des études les plus récentes. C'est ainsi que j'ai commencé à lire des textes en sociologie générale, en sociologie de l'éducation, en sociologie des professions, ainsi qu'en politiques publiques et en éducation comparée. C'était sa manière bien à lui de me lancer à la découverte de toutes les théories et tous les concepts qui gravitent autour de mon objet de recherche. Bien évidemment, je n'en avais nulle conscience : rapprocher puis coller ces différents pans théoriques et les harmoniser pour former un cadre théorique de la recherche a été un véritable défi. Heureusement que le chef d'orchestre était là!

En effet, sa capacité à simplifier, déconstruire et reconstruire en deux minutes un questionnaire de deux mois avec autant d'intelligibilité me laissait souvent sans voix. On peut prendre l'exemple du concept d'« écologie professionnelle » de Abbot (1988) en sociologie des professions. Ce concept fait référence à la lutte entre les professions et la manière dont elles se défendent et contrôlent leur territoire en créant des alliances (avec l'État, la population et d'autres groupes professionnels) afin d'arriver à créer une forte organisation professionnelle. J'avais beaucoup de mal à comprendre cette conception du point de vue du personnel enseignant. Il m'a alors expliqué que si le personnel enseignant souhaite se professionnaliser, il ne pourrait, d'une part, le faire sans le soutien de l'État car, dans la majorité des pays, le corps enseignant appartient à la fonction publique. D'autre part, il faudrait prendre en compte les acteurs externes (par exemple les parents d'élèves) et les acteurs internes (comme les directions d'établissement), dont les relations avec le personnel enseignant subiraient un changement substantiel si ce dernier devenait un professionnel reconnu, notamment en termes d'autonomie professionnelle et pédagogique. Dans l'un de ses derniers ouvrages, le professeur Tardif décrit cet aspect foncièrement politique de la professionnalisation de l'enseignement :

Le mouvement de professionnalisation de l'enseignement possède une forte dimension politique : il dépend pour une bonne part de la capacité des enseignants à négocier et à nouer des alliances avec les groupes et instances qui détiennent le pouvoir politique et éducatif dans une société donnée. Or, rares sont les pays où les enseignants ont réussi à établir de telles alliances. (Tardif et al., 2022, p. 26)

Dans cet ouvrage qui est basé sur une étude dans cinq pays (Belgique, Brésil, Canada, France et Suisse), Tardif et ses collaborateurs se montrent relativement inquiets pour l'avenir de l'enseignement au seuil d'une déprofessionnalisation. En effet, le faible poids politique du personnel enseignant et le détournement du mouvement de professionnalisation par les autorités politiques et académiques semblent rétrécir progressivement, comme une peau de chagrin, la possibilité d'une professionnalisation du personnel enseignant.

Cet exemple d'explication du Professeur Tardif n'est qu'une goutte d'eau dans l'océan de son érudition. Il est l'un de ces intellectuels qui peuvent jongler avec les décennies comme avec les siècles en éclairant, tel un halo, certaines décisions, influences ou « habitus » contemporains. Cette perspective sociohistorique que l'on retrouve dans la majorité de ses œuvres (Tardif, 2013a; Tardif, 2013b) n'est pas la seule. Parmi les autres dimensions de ses études sur le personnel enseignant, il y a aussi celle de la dimension internationale, à la fois du rôle prépondérant des organisations internationales, des systèmes éducatifs nationaux et de la complexité de leurs interactions. C'est dans cette perspective que s'inscrit mon projet de thèse.

En effet, mon étude porte sur l'influence de l'une de ces organisations internationales, à savoir l'OCDE, sur les politiques éducatives nationales par le biais de la professionnalisation du personnel enseignant, dans une perspective comparative. Cet organisme soutient depuis longtemps l'idée que les enseignantes et enseignants sont des professionnels et non pas des fonctionnaires, des techniciens ou des travailleurs syndiqués. L'intérêt de l'OCDE pour la gestion de la main-d'œuvre enseignante (recrutement, attraction, rétention, rémunération, etc.) et sa professionnalisation s'est accru depuis une trentaine d'années sous l'influence croissante du mouvement américain de professionnalisation de l'enseignement. Bref, d'une part, l'OCDE développe depuis les années 2000, une nouvelle conception de la professionnalisation du personnel enseignant et promeut de nouvelles politiques de professionnalisation (Connell, 2009; Sørensen et Robertson, 2017). C'est le cas notamment par la mise sur pied des enquêtes portant spécifiquement sur les enseignantes et les enseignants, leur statut, leur formation et l'efficacité de leurs actions auprès des élèves, lancées à partir de 2008 sous le nom de TALIS (Teaching and Learning International Survey)¹ et des travaux portant sur le savoir du personnel enseignant comme le TKS (Teacher Knowledge Survey), lancé à partir de 2016 (Sonmark et al., 2017). D'autre part, les systèmes éducatifs nationaux ne cessent de mettre en œuvre des politiques relatives à la professionnalisation du personnel enseignant (Malet, 2017; Tardif et al., 2022).

Il me semble donc pertinent dans un premier temps, de comprendre et d'examiner la conception de la professionnalisation de l'enseignement que l'OCDE promeut et dans un second temps, de cerner les déclinaisons nationales du mouvement de professionnalisation du personnel enseignant dans les pays membres de cette organisation. Une cartographie générale permettra d'identifier les pays qui se sont joints à ce mouvement. Deux ou trois de ces pays feront ensuite l'objet d'une étude plus approfondie dans le but de déceler, dans une perspective comparative, des traces de l'influence de l'OCDE dans leurs politiques relatives à la profession enseignante.

Cette aventure n'aura malheureusement duré qu'une année et demie. Contraint par la maladie, le professeur Tardif a dû se retirer et confier la direction de mon projet à deux de ses collègues dont l'expertise est proche de la sienne : le professeur Dembélé et le professeur Wentzel, qui ont accepté avec générosité de m'accompagner dans cette recherche doctorale. Ces professeurs, qui ne sont pas à présenter étant donné la richesse de leur contribution à la recherche sur la profession enseignante et aux politiques éducatives internationales, ont insufflé une nouvelle dynamique à mon projet dont je viens de présenter l'aboutissement plus haut, c'est-à-dire la finalisation de mon devis de recherche.

En dépit de son état de santé, le professeur Tardif a continué à demander des nouvelles de mon projet de recherche et de ma relation avec la nouvelle direction. Il les a priés de me soutenir en ne tarissant pas d'éloges à mon égard et de manière étonnante, ses courriels ont continué d'arriver, toujours chargés des études les plus récentes.

Auxiliaire de recherche de Maurice Tardif : un titre aussi honorifique que scientifique

Arborer le titre d'auxiliaire de recherche du professeur Tardif, comme être sous sa direction, est une source de fierté. Cela se voit dans le regard et les échanges avec tous les interlocuteurs et interlocutrices auxquels on se présente. Être engagé comme auxiliaire de recherche, c'est non seulement une source de revenus, mais aussi une forme de socialisation indispensable dans le monde de la recherche. Les études doctorales sont, par définition, solitaires étant donné la complexité des sujets traités. Or, être impliqué dans une équipe de recherche est une porte d'entrée dans un microcosme d'une réalité similaire ou du moins inspirante, pour tout candidat ou candidate au doctorat. Plus encore, cette implication est une source de développement personnel et professionnel au niveau psychologique et scientifique, notamment par l'appui et les encouragements des membres chevronnés de l'équipe. Je pense ici aux prévenantes Huguette Drouin et Ginette Casavant.

J'ai donc intégré une équipe de recherche sur la professionnalisation du personnel enseignant, dans le cadre d'un projet financé par le CRSH. Ma tâche principale a été d'effectuer des recensions des écrits et des analyses de rapports nationaux et internationaux, ainsi que d'articles de recherche sur la professionnalisation du personnel enseignant dans le monde. En étant sous la direction du Professeur Tardif, je suis devenu membre étudiant du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), ce qui a aussi contribué à ma socialisation en ayant à disposition un local adjacent à ceux d'autres étudiantes et étudiants des cycles supérieurs.

Malgré la détérioration de son état de santé, le professeur Tardif a continué à me soutenir psychologiquement et financièrement et n'a pas manqué de me dire, d'une voix aussi tremblotante que ma plume : « Mourad, je vais te soutenir le plus longtemps possible. »

Comment dire merci!

Comment dire merci à un intellectuel de haut niveau, un universitaire hors pair et un directeur de recherche si bienveillant? D'abord, en s'inspirant de son sens de l'organisation, sa rigueur et sa constance dans le travail, la profondeur dans l'étude et l'envergure dans la générosité intellectuelle, mais aussi en poursuivant son combat pour la profession enseignante et contre les inégalités sociales, et ce, en puisant dans ses thèses, même en les contredisant, afin de faire fructifier son legs intellectuel.

Finalement, j'aimerais finir sur cette phrase de l'historien et philosophe romain Tacite: « Le vrai tombeau des morts est le cœur des vivants. »² Cela est aussi valable pour l'homme que fut le professeur Tardif et pour l'œuvre qu'il a produite.

Notes

¹ Trois enquêtes ont été réalisées à ce jour (2008, 2013 et 2018) et la quatrième aura lieu en 2024.

² Cette phrase est aussi attribuée au cinéaste français Jean Cocteau.

Références

- Abbott, A. D. (1988). *The system of profession: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.
- CNRS. (2021). Le CNRS ouvre les résultats de la science. *CNRS info*.
<https://www.cnrs.fr/fr/cnrsinfo/le-cnrs-ouvre-les-resultats-de-la-science>
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213-229. <https://doi.org/10.1080/17508480902998421>
- Fonds de recherche du Québec. (2019). *Politique de diffusion en libre accès des Fonds de recherche du Québec*.
https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/07/politique-libre-acces_avril19.pdf
- Fonds de recherche du Québec. (2022). *Politique de diffusion en libre accès. Version révisée en 2022*.
https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/06/politique-libre-acces-revisee_vf.pdf
- Malet, R. (2017). Du développement professionnel à l'établissement-formateur : une nouvelle ère de l'imputabilité dans l'enseignement? Dans Y. Dutercq (dir.), *Professionalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 143-157). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.duter.2017.01.0143>
- Sonmark, K., Révai, N., Gottschalk, F., Deligiannidi, K. et Burns, T. (2017). Understanding teachers' pedagogical knowledge: Report on an international pilot study. *OECD Education Working Papers*, 159(1). OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/43332ebd-en>
- Sørensen, T. B. et Robertson, S. L. (2017). The OECD program TALIS and framing, measuring, and selling quality teacher. Dans M. Akiba et G. K. LeTendre (dir.), *International Handbook of Teacher Quality and Policy* (p. 1-15). Routledge.
- Tardif, M. (2013a). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement? *Tréma*, 40(1), 42-59.
<https://doi.org/10.4000/trema.3066>
- Tardif, M. (2013b). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Morales-Perlaza, A. et Lessard, C. (2022). Repères sur l'évolution des politiques internationales de professionnalisation du personnel enseignant de 1945 à nos jours. Dans J.-F. Marcel, T. Piot et M. Tardif (dir.), *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux* (p. 23-40). Presses Universitaires du Midi.
- UNESCO. (2021). *Réunion intergouvernementale d'experts (catégorie II) relative au projet de recommandation de l'UNESCO sur une science ouverte* (publication no SC-PCB-SPP/2021/OS-IGM/WD3).
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376893_fre

Pour citer cet article

Bacha, M. (2023). Encadrement de la relève scientifique : le professeur Maurice Tardif, sens pratique de la direction d'une recherche. *Formation et profession*, 31(4 hors-série), 1-5. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a286>



Morgane **Le Gouellec**
Doctorante, Université de Montréal
(Canada)



Maurice Tardif, entre encadrant, formateur et mentor

doi: 10.18162/fp.2023.a287

HRONIQUE étudiante

Lorsque j'ai envisagé de faire un doctorat en cotutelle entre la France et le Québec, je n'ai pensé à personne d'autre que Maurice Tardif pour encadrer mon travail. En France, je travaillais déjà avec Anne Barrère dont les travaux sur le travail enseignant (2002) faisaient particulièrement écho à ceux de Maurice Tardif et de Claude Lessard réalisés à la même période de l'autre côté de l'Atlantique (1999). Une collaboration entre eux autour de mon travail me semblait donc particulièrement propice à la réalisation d'une bonne recherche doctorale.

Se rendre accessible : la générosité scientifique de Maurice Tardif

En tant qu'étudiant, il nous semble toujours difficile d'approcher les chercheurs dont nous avons l'habitude de lire le travail. Nous les imaginons inaccessibles, extrêmement occupés et surtout peu enclins à discuter avec des étudiants. Quelle a donc été ma surprise lorsqu'après avoir pris mon courage à deux mains pour écrire un courriel à Maurice Tardif, je reçois une réponse quelques jours plus tard ! Dans ce courriel, je lui présentais mon projet doctoral et ma volonté d'effectuer ma recherche en cotutelle entre l'Université Paris Cité et l'Université de Montréal. Ce premier échange a eu lieu en 2017, et à cette époque les logiciels de visioconférences n'étaient pas aussi développés qu'aujourd'hui. J'ai donc pris l'avion pour le rencontrer et échanger de vive voix autour de mon projet. Lors de notre première rencontre, je suis d'abord très impressionnée par son bureau qui ressemble exactement à l'idée qu'on peut se faire d'un

bureau de chercheur : il y a de grandes bibliothèques et des livres partout ! Je suis ensuite agréablement surprise qu'il s'intéresse à mon parcours dans le système universitaire français et qu'il fasse preuve d'une si grande sympathie à mon égard. Rapidement il me parle de ses recherches en cours. Il est actuellement en train de co-diriger, avec Cecilia Borges, une enquête sur les savoirs professionnels à la base du travail enseignant (Tardif, Borges et Tremblay-Gagnon, 2021) et me propose d'intégrer ma thèse à ce projet. Il m'explique qu'il y a beaucoup de matériaux d'enquête et qu'il aimerait les exploiter au maximum. Pour Maurice Tardif, les données empiriques, c'était important. Il disait qu'il fallait que le temps passé sur le terrain serve à quelque chose. Il ne fait aucun doute que Maurice Tardif doit sa fine compréhension de la profession enseignante (Tardif et Lessard, 1999) et de son évolution dans le temps (Tardif, 2013) à cette obsession de faire des enquêtes toujours au plus près du vécu des enseignants en poste dans les écoles. Mon aventure doctorale sous la co-direction de Maurice Tardif a ainsi démarré à l'automne 2019, à l'Université de Montréal.

Comprendre comment ça se passe ailleurs : l'intérêt de Maurice Tardif pour les comparaisons internationales en éducation

Maurice Tardif était un expert de la profession enseignante au Québec. Ses recherches sont étudiées en formation à l'enseignement et il suffisait de se rendre à une de ses conférences pour prendre conscience de l'admiration que lui portent les enseignants québécois. Je me souviens d'un enseignant venu lui parler au début d'une de ses interventions¹ pour lui dire « Monsieur Tardif, j'admire beaucoup vos recherches, c'est un honneur de pouvoir assister à votre conférence ». Mais sa reconnaissance ne s'arrête pas aux frontières du Québec. Et pour cause, Maurice Tardif s'intéressait beaucoup à l'actualité internationale en éducation. Il n'était pas rare qu'il me transfère des articles parus dans les journaux français, en s'indignant bien souvent de l'actualité ! Dans le cadre de mon encadrement de thèse, il me parlait énormément de la formation des enseignants, de sa professionnalisation et du regard que portent sur elle les enseignants qui l'ont suivie. Ma recherche s'intéresse à l'apprentissage de la dimension relationnelle du travail enseignant, en formation initiale et pendant les premières années dans le métier, en France et au Québec. Le point de départ de mon travail a donc été de comprendre les grandes tendances internationales qui ont traversé la formation des enseignants d'une part et de l'autre de l'Atlantique. Pour cela, Maurice Tardif m'a recommandé de lire des textes me permettant d'appréhender la formation des enseignants à la fois dans le contexte québécois (Tardif, 2013 ; Tardif, 2018a; Tardif, 2018b) et à la fois dans le contexte international (Lessard, 2019 ; OCDE, 2005). L'étude du mouvement international de professionnalisation des enseignants l'intéressait énormément. Il me conseillait de regarder « ce qu'il se passait ailleurs » pour pouvoir comprendre mon objet d'étude. La vision globale qu'avait Maurice Tardif des problématiques éducatives était admirable. Je crois qu'au-delà de la recherche scientifique, il aimait d'ailleurs profondément les voyages et la découverte de l'autre. Il m'avait d'ailleurs confié qu'il rêvait de prendre sa retraite dans le sud de la France.

La division du travail scientifique d'après Maurice Tardif

Maurice Tardif m'a engagée, dès le début de ma thèse, comme-auxiliaire de recherche. Je l'ai ainsi vu animer des réunions, composées de chercheurs de tous niveaux et horizons : des professeurs, des étudiants à la maîtrise et au doctorat, des professionnels de recherche... Il était un véritable chef d'équipe qui savait mobiliser et fédérer autour de ses projets, ce qui a permis la création de nombreux collectifs de recherche. Il confiait la formation de ses nouveaux doctorants à d'autres plus avancés, qui connaissaient le projet en cours et était toujours soucieux de faire travailler tous ceux qui l'entouraient dans les meilleures conditions possibles. Rien de surprenant donc dans son intérêt pour la division du travail éducatif (Tardif et Levasseur, 2010) quand on voit comment il maniait la division du travail scientifique. Grâce à ce poste d'auxiliaire de recherche, j'ai pu travailler sur l'enquête sur les savoirs enseignants (Tardif, Borges et Tremblay-Gagnon, 2021) et sur une enquête qui visait à étudier la professionnalisation des enseignants dans les différents pays de l'OCDE. J'ai beaucoup appris en travaillant aux côtés de Maurice Tardif et en étant intégrée à des équipes de recherche. Je pense d'ailleurs que c'était en partie son objectif : il cherchait à former ses étudiants à faire de la recherche.

Faire partie de la lignée scientifique de Maurice Tardif

Je me sens, en terminant ce texte, devant une grande responsabilité. Nous avons eu la chance d'être formée par l'un des meilleurs sociologues québécois de l'éducation et d'avoir pu profiter de ses conseils. Maurice Tardif était un passionné. Il croyait en la recherche scientifique et savait taper du poing sur la table pour faire modifier l'ordre des choses. Il a œuvré pour améliorer le système éducatif québécois grâce à la recherche et il est maintenant de notre devoir de prendre le relai. Nous sommes les derniers doctorants de Maurice Tardif. J'espère que nous serons à la hauteur et que nous arriverons à travailler, tout au long de notre carrière, avec autant de passion que lui.

Note

¹ Intervention qui a eu lieu lors du 9^{ème} colloque international en éducation organisé par le CRIFPE en mai 2022.

Références

- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail, routines incertaines*. Paris : LHarmattan.
- Lessard, C. (2019). Les études curriculaires dans le monde anglo-saxon, analyse de leur évolution, *Carrefours de l'éducation*, 1(47), 99-126.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : Éditions OCDE.
- Tardif, M. (2013a). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement ? *Tréma*, 40, 42-59.
- Tardif, M. (2013b). *La condition enseignante au Québec du XIX^{ème} au XXI^{ème} siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. (2018). La formation à l'enseignement au Québec : bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir (Partie 1). *Formation et profession*, 26(1), 129-141.
- Tardif, M. (2018). La formation à l'enseignement au Québec : bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir (Partie 2). *Formation et profession*, 26(2), 110-121.

Tardif, M., Borges, C. et Tremblay-Gagnon, D. (2021). *Enseigner aujourd'hui. Du choix de la carrière aux premières années dans le métier*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris : PUF.

Pour citer cet article

Le Gouellec, M. (2023). Maurice Tardif, entre encadrant, formateur et mentor. *Formation et profession*, 31(4 hors-série), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a287>



©Auteure. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a295>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Cecilia **Borges** 
Professeure titulaire
Université de Montréal
(Canada)

Du travail et des savoirs enseignants

doi: 10.18162/fp.2023.a295

TÉMOIGNAGES de ses collègues du Québec

Il est impossible de parler de l'œuvre en passant à côté de la personne qui l'a produite. D'autant plus qu'elle nous habite depuis si longtemps.

Un passionné, un grand lecteur

Maurice était un grand curieux, un véritable savant et un passionné. Il était capable d'aborder de nombreux sujets, non seulement en sciences humaines et sociales, mais aussi en sciences de la nature et de la terre avec une grande profondeur. En plus des sujets dans son domaine, la philosophie, il s'intéressait à la sociologie, à l'histoire, à la psychologie, à l'astrophysique, à l'évolution des espèces, à l'environnement, à la mécanique, à la physique quantique et j'en passe. Un sujet l'intéressait, celui-ci devenait immédiatement une passion, presque une obsession, car il lisait avidement tout ce qui l'entourait jusqu'à combler sa curiosité.

Dans son enfance, il lisait assis à la table de cuisine de sa mère les aventures de Jules Verne et de Bob Morane. Plus tard, jeune adulte, il est devenu un averse lecteur de science-fiction et de poésie; d'ailleurs, une grande partie de ses poèmes publiés dans *l'Autoportrait à la paille creuse* (Tardif, 2001) remonte au temps où il était étudiant universitaire et ensuite professeur de CÉGEP. Il était également un amateur des Arts de toutes sortes et de la peinture notamment, tant qu'il s'y est essayé en donnant vie à quelques aquarelles.

Maurice était aussi un grand amateur des échecs! Avec les yeux fermés, il était capable de jouer plusieurs parties en même temps et de battre ses adversaires. Sans compter les compétitions en ligne auxquelles il a

participé et dans lesquelles il s'en sortait bien, et parfois excellait. Il aimait tellement les échecs au point de suivre différents championnats dans le monde ainsi que la carrière des grands joueurs, de connaître de mémoire d'innombrables mouvements et de lire des revues d'échecs pour « se reposer » !

Mais il n'était pas seulement un homme d'intellect, il était aussi un homme très physique, qui aimait les sports auxquels il s'adonnait avec joie et avec la rigueur d'un athlète. Il a pratiqué l'haltérophile, le judo, le squash, le vélo, l'entraînement physique, le patin (qu'il a appris à l'âge adulte), la raquette et la marche. Cette dernière est devenue son mode de vie! Et encore, il était un grand cuisinier et très drôle, il s'avait désamorcer une crise et surtout nous faire rire.

Toute cette passion, il l'a transposée dans son travail de chercheur, et ce, pendant toute sa carrière. Parce qu'il croyait beaucoup aux enseignants et à l'école, il a placé l'enseignant au cœur de ses recherches!

Son intérêt pour la profession enseignante trouve ainsi sa source à la croisée des chemins ou plutôt des rencontres, initialement avec des collègues, partenaires et amis comme Claude Lessard à l'Université de Montréal et Clermont Gauthier à l'Université Laval. Des rencontres qui vont se multiplier tout au long de sa carrière, allant même au-delà du Québec et outre-Atlantique. D'un point de vue personnel, cet intérêt pour la profession est relié, d'une certaine manière, à sa propre expérience de vie, puisqu'il se considérait lui-même un produit de l'école!

Issu d'une famille modeste, ouvrière, enfant, sa maman a dû se battre pour qu'il soit placé dans une classe régulière au primaire, puisqu'on le croyait avoir de graves difficultés d'apprentissage. Au secondaire, il serait un cas perdu, un futur décrocheur. Jusqu'à ce que le directeur de l'école lui dise qu'il était très intelligent, qu'il n'avait qu'à se prendre en main et travailler fort. Parce qu'il leur donnait un coup de main dans les devoirs, ses amis de l'haltérophilie (qu'il pratiquait à l'âge de 15, 16 ans) l'ont encouragé à poursuivre les études au CÉGEP. Là où, entre autres choses, il a développé une passion pour la philosophie grâce à la rencontre avec un professeur exceptionnel, qui est devenu son ami plus tard et qui l'a marqué profondément. À la suite de quoi, il a fait un baccalauréat en philosophie et est devenu lui-même un enseignant dans ce domaine au CÉGEP, avant de devenir un professeur-chercheur à l'Université.

Toutes ces rencontres l'ont certainement façonné, faisant de lui le premier à entreprendre des études universitaires dans sa famille. L'école et les études auraient contribué au développement de sa confiance en lui-même; ce qu'il fallait pour semer en lui la passion pour les connaissances, desquelles il a cherché à se nourrir tout au long de sa formation universitaire et de sa carrière.

Son œuvre : le travail et les savoirs enseignants

Maurice haïssait les inégalités et les injustices sociales! Il croyait profondément aux enseignants et aux effets de ces derniers et de l'école sur la réussite éducative des élèves. Il avait la conviction profonde que les enseignants peuvent contribuer à l'affranchissement et à l'amélioration de la vie des élèves. En conséquence, l'ensemble de son œuvre est nourrie par cette croyance profonde à l'école et au travail des enseignants!

Toute sa programmation de recherche d'ailleurs tournera autour de la profession enseignante, et ce, sous plusieurs angles. Entre autres thèmes, il a étudié : la pénurie en enseignement (Dupriez, Périsset et Tardif, 2023); la condition enseignante (Tardif, 2013); l'organisation du travail à l'école (Tardif, Marcel, Périsset et Piot (2017); la division du travail en milieu scolaire (Tardif et Levasseur, 2010); les identités enseignantes (Lessard et Tardif, 2003); la professionnalisation enseignante (Marcel, Tardif, et Piot, 2022; Tardif, Borges et Tremblay-Gagnon, 2021); la collaboration au travail (Marcel, Dupriez, Périsset et Tardif, 2007); l'histoire de la profession enseignante (Lessard et Tardif, 1996) le travail et les savoirs des enseignants (Tardif, 2014; Tardif et Lessard, 1999; Tardif, Lessard et Lahaie, 1991); et l'histoire des idées pédagogiques (Gauthier et Tardif, 2017).

Il faut dire que Maurice a innové dans la manière d'approcher l'étude de la profession enseignante. Certes, d'autres études ont été publiées sur l'enseignement, sur les enseignants et sur la profession enseignante, mais jusqu'aux années 1990, on ne faisait pas du travail enseignant un objet d'étude tel qu'il l'a fait : en le décortiquant, en s'appuyant autant sur des bases sociologiques que sur les études sur les professions et sur l'analyse du travail; et notamment en l'inscrivant dans une vaste programmation de recherche.

Plus particulièrement, il s'est penché sur l'étude de la nature même du travail enseignant : « Qu'est-ce que le travail enseignant? », « De quoi se compose ce travail? » « Qu'est-ce qui le caractérise? ». Selon lui, on ne peut pas parler d'enseignement sans se pencher sur la nature du travail des enseignants et sur ses caractéristiques.

Avant tout, le travail enseignant c'est une activité, c'est agir dans un contexte donné et en fonction d'un but, à l'aide de différents outils. C'est ensuite un travail interactif, dont l'objet lui-même est l'humain, en l'occurrence, l'élève. C'est également un travail de production de sens et de significations, ancré en même temps dans l'expérience qui est propre à chacun et dans l'expérience collective, permettant l'identification des traits, des régularités qui lui sont propres. Ainsi, étant donné sa nature interactive, le travail enseignant en est un sur autrui, puisque l'enseignant a comme but de transformer l'élève par les connaissances qu'il lui transmet en même temps qu'il est lui-même transformé par ce dernier.

Dans la même veine, une autre caractéristique du travail enseignant est qu'il est à la fois codifié et flou. Ceci veut dire, d'un côté, que le travail enseignant est relativement stable, défini par un mandat prescrit, comme la Loi sur l'instruction publique, le curriculum (le référentiel des compétences des programmes scolaires et de la formation), les innombrables mesures ministérielles, les politiques éducatives, la charge horaire et les tâches connexes. De l'autre côté cependant, le travail enseignant est flou. C'est-à-dire qu'il est marqué par des imprévus, par des indéterminations et des incertitudes ainsi que par une grande part de flottement. De sorte qu'il repose sur l'enseignant lui-même, sur son jugement, sa capacité d'interpréter ce qui est prescrit et de réaliser ses tâches pour soutenir les apprentissages des élèves, tel qu'il est mandaté par le curriculum, les règles de la Loi sur l'instruction publique, etc. Ce côté flou du travail se traduit au quotidien par la manière dont l'enseignant interprète le programme pour planifier des activités d'apprentissage et d'évaluation, appliquer des conséquences lorsqu'un élève est fautif, l'évaluer, l'accompagner, le guider. Cela inclut bien évidemment tous les choix (d'ordre didactique, psychopédagogique ou bien pragmatique ou organisationnel) qu'il fait dans sa planification bien avant d'entrer en classe, mais aussi les choix ou prises de décisions qu'il est appelé à faire en classe, en présence des élèves, ainsi que les choix qu'il peut anticiper lorsque la classe est terminée et qu'il réfléchit sur ses interventions au passé afin de s'y réinvestir.

C'est cette complexité du travail enseignant au quotidien qui attirait Maurice et qu'il a si bien décrite dans son « *Travail enseignant au quotidien* ». Une œuvre qui met la table pour l'étude de différentes dimensions, plis, couches explicatives de cet objet si complexe. Qui plus est, cette manière de concevoir le travail des enseignants, et ici nous ne résumons que quelques caractéristiques, a des impacts importants non seulement sur la manière de faire de la recherche sur cet objet, mais aussi sur la façon dont on conçoit la formation initiale et continue des enseignants et sur la place centrale qu'ils occupent dans notre société, à l'école et même dans les programmes qui forment des enseignants. Les enseignants, dans sa perspective, ne sont pas de simples applicateurs ou reproducteurs des programmes ou des orientations ministérielles dans la chaîne reproductrice de l'éducation de type « top down ». Bien au contraire, parce que leur travail est une activité interactive, ancrée dans l'expérience productrice de sens et de significations (pour autrui et pour eux-mêmes), les enseignants développent des connaissances propres à leur métier en plus de celles qu'ils acquièrent en formation initiale ou à travers les programmes de formation continue.

Dans cette perspective, un autre legs conceptuel de Maurice est celui de l'étude de la nature des savoirs professionnels ou connaissances des enseignants (ici, aux fins de ce texte, pris de façon interchangeable), lesquels sont définis comme étant inscrits à la base du travail enseignant proprement dit. Bien avant lui, plusieurs auteurs s'étaient déjà penchés sur les savoirs enseignants et, propulsés par le mouvement de la professionnalisation enseignante, avaient contribué à mettre sur pied un vaste champ de recherche. Parmi eux se trouve Shulman (1987) qui a inspiré des générations de chercheurs par sa typologie de connaissances que possèdent les enseignants. Entre elles, la fameuse « connaissance pédagogique de la matière » enseignée qui met déjà l'accent sur le protagonisme enseignant par rapport aux connaissances qu'il possède et qu'il transmet dans son travail.

De ce fait, inspiré par Shulman (1987), Schön (1983) et différents auteurs d'ancrages divers, Maurice va encore là innover, en plaçant les connaissances professionnelles à la base du travail enseignant et en analysant toutes ses dimensions et caractéristiques. Pour lui, les connaissances professionnelles des enseignants ne sont pas dissociées du contexte de la classe où l'enseignant exerce son travail. Ce sont des « connaissances ouvragées », un terme emprunté à Kennedy (1983). Elles ne sont pas non plus déconnectées de l'expérience à la fois individuelle et collective vécue à l'intérieur de la classe et de l'école, mais aussi tout au long de la trajectoire de l'individu, et ce, même avant qu'il choisisse le métier d'enseignant. En ce sens, les connaissances enseignantes sont plurielles; elles proviennent de sources diverses comme la formation initiale, les programmes scolaires, les disciplines enseignées, la culture personnelle de l'enseignant et les expériences propres au métier dans la classe et à l'école au quotidien. Elles sont également évolutives, car elles évoluent avec l'expérience de l'enseignement tout au long de la carrière enseignante. En outre, elles sont composites; elles forment un amalgame plus ou moins cohérent et hiérarchique en fonction de leur utilité ou mobilisation dans leur travail. Enfin, bien que revêtues d'une dimension subjective, incarnée dans l'expérience de l'enseignant, les connaissances expérientielles sont ancrées dans le travail, elles sont temporelles, évolutives et historiques. Et, par ce fait même, elles sont constamment mises à l'épreuve dans l'action, par et dans le travail, où elles s'actualisent, se nourrissent, sont validées ou non, en confrontation avec les élèves, les différents acteurs scolaires et les connaissances issus de recherches.

Il faut enfin souligner que cette vaste programmation de recherche mise sur pied par Maurice, comme nous avons mentionné, servira de jalons pour différentes recherches, lesquelles, empruntant des cadres théoriques variés, essayeront de creuser davantage les différentes dimensions du travail et des connaissances des enseignants. Tout comme sa conceptualisation du travail et des connaissances enseignantes servira à appuyer des arguments soutenant l'autonomie enseignante, le raisonnement pédagogique et les connaissances issues de l'expérience, lesquelles se doivent d'être considérées à leur juste valeur dans les programmes de formation initiale et continue. Elle va aussi mettre en lumière la complexité du travail et des connaissances enseignantes et aidera à expliquer, entre autres, pourquoi une formation en alternance, diversifiée, d'une durée conséquente, appuyée sur la recherche et sur la pratique sur le terrain de l'école avec la participation des acteurs scolaires doit être préconisée. Les enseignants ne sont pas des reproducteurs des manuels scolaires ou des programmes, rappelons-le: leur travail est complexe et cette complexité exige de la profondeur, du temps ainsi qu'un investissement considérable, au profit d'un enseignement qui, on l'espère, sera de qualité et fera avancer tous les élèves.

L'impact de ses travaux

Pour conclure, nous terminons avec quelques mots sur l'impact de l'œuvre de Maurice sur la communauté scientifique en sciences de l'éducation qui semble faire consensus. Bien qu'une partie de ses travaux soient circonscrits au Québec, ils ont, sans aucun doute, une portée internationale. En plus d'être connus au Canada, ils ont eu une importante répercussion dans différents pays du Sud, notamment en Amérique latine, mais aussi en Europe et même dans certains pays de l'Asie et du Moyen-Orient. Ses livres, chapitres de livres ou articles ont été publiés ou traduits dans plusieurs langues, entre autres, en portugais, en espagnol, en arabe, en farsi et même en russe. Cette portée internationale est due au fait que les mouvements et changements en éducation qu'on observe au Québec ne sont pas étrangers à ce qui se passe dans d'autres pays, dû entre autres à une internationalisation des politiques. Nous pouvons avancer également que le caractère innovateur et profond des concepts qu'il a forgés ou développés a résonné sur différentes générations de chercheurs par les éclairages qu'ils apportent. À l'instar de différents chercheurs avant lui à qui l'on doit la création de véritables écoles de pensée, au Brésil, des chercheurs affirment que Maurice a forgé à son tour une véritable « école de pensée sur le travail et les connaissances des enseignants » qui va continuer à vivre et à se multiplier même après sa disparition.

Références

- Gauthier, C. et Tardif, M. (2017, dir.). *La pédagogie, Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. [4^e édition]. Chenelière.
- Kennedy, M. (1983). Working Knowledge. *Knowledge: Creation, Diffusion, utilization*, 5(2), 193-211.
https://www.researchgate.net/publication/258186605_Working_Knowledge/link/5cf6e9374585153c3db4c5c8/download
- Lessard C. et Tardif M. (2003) *Les identités enseignantes. Analyse des facteurs de différenciation du corps enseignant québécois. 1960-1990*. CRP Éditions.
- Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990 — Histoire, structure, système*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Marcel, J.-F., Tardif, M. et Piot, T. (2022, dir.). *30 ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux*. Presses Universitaires du Midi.

- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset, D. et Tardif, M. (2007, dir.). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck Supérieur.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Tardif, M., Borges, C. et Tremblay-Gagnon, D. (2021, dir.). *Enseigner aujourd'hui. Du choix de la carrière aux premières années dans le métier*. Les Presses Université de Montréal.
- Tardif, M. (2001). *L'autoportrait à la paille creuse*. Tryptique.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes*. [14^e édition]. Vozes.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Levasseur, L. (2010, dir.). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Presses Universitaires de France.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999, dir.). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69. <https://doi.org/10.7202/001785ar>

Pour citer cet article

- Borges, C. (2023). Du travail et des savoirs enseignants. *Formation et profession*, 31(4 hors-série), 1-6. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a295>



Maurice Tardif là où on ne l'attend pas : les technologies numériques en éducation

Simon Collin 
Professeur, Université du Québec à Montréal
(Canada)

doi: 10.18162/fp.2023.a290

TÉMOIGNAGES de ses collègues du Québec

Introduction

Pour avoir eu l'honneur de le côtoyer, je savais que Maurice Tardif était un intellectuel de grande envergure, solidement ancré dans des fondements interdisciplinaires des sciences humaines et sociales, et au-delà. Je savais également qu'il était prolifique sur la question de la formation et de la profession enseignante, mais pas seulement. Toutefois, je ne m'attendais pas à ce qu'il ait abordé la question des technologies numériques en éducation. Or, deux textes signés par Maurice Tardif en traitent explicitement, à 23 années d'intervalle. Ces deux textes s'avèrent complémentaires. Le premier, un article scientifique rédigé en 1999 et cosigné avec Joséphine Mukamurera (Université de Sherbrooke), s'intitule *La pédagogie scolaire et les TIC : l'enseignement comme interactions, communication et pouvoirs* et questionne la relation entre les technologies numériques et la pédagogie. Le second, *Vers une nouvelle éducation numérique : protéger l'École de la marchandisation et politisation*, est un article vulgarisé qui discute de cette relation au regard de certaines tendances sociales dont les technologies numériques sont des vecteurs. Dans les lignes qui suivent, nous proposons de revenir sur ces deux textes en y ajoutant notre propre couche interprétative, et de souligner à cette occasion la force intellectuelle lumineuse de Maurice Tardif, même là où on ne l'attend pas.

Au-delà de la « quincaillerie »

Maurice Tardif aimait aller au fond des choses et des concepts. En abordant les technologies numériques en éducation, il n'est pas surprenant qu'il ait d'abord pris soin de se distancer des conceptions instrumentaliste et déterministe des technologies numériques, lesquelles portent parfois encore préjudice à ce champ d'études dans la mesure où elles reposent sur des postulats erronés de la relation « technologies – éducation ». En effet, la première postule que les technologies numériques seraient neutres et prêtes à l'emploi, alors que la seconde, dans ses tangentes jovialistes, postule que les technologies numériques amélioreraient par elles-mêmes l'éducation. Dans les deux cas, ces approches sous-conceptualisent les technologies numériques en les réduisant à des artefacts matériels, purement techniques, objectivement orientés par des logiques d'efficacité; en bref, de la « quincaillerie » (1999, p. 11).

Se basant sur plusieurs auteurs fondateurs de l'étude de la technique (p. ex., Leroi-Gourhan, 1983; Simondon, 1989; Mauss, 1995), Maurice Tardif privilégie une conceptualisation nettement plus riche de la relation « technique – éducation », en les envisageant comme indissociablement enchâssées l'une dans l'autre:

« [...] elles [les technologies numériques] sont en quelque sorte des projections symboliques et cognitives matérialisées et des praxis incarnées, par exemple, à travers un système d'objets opérationnels, fonctionnels et matériels. De ce point de vue, leur matérialité, leur forme et structure, leurs usages et fonctions résultent de ces projets pratiques et symboliques, qu'elles continuent d'incarner et de porter à travers leurs diverses utilisations et fonctions, même si leurs producteurs initiaux sont disparus. » (1999, p. 11).

En véhiculant ainsi des projets éducatifs, les technologies numériques véhiculent aussi certaines configurations des rapports de pouvoir entre acteurs ou actrices scolaires. C'est en ce sens que leur étude se prête volontiers aux approches critiques :

« [...] l'introduction d'un nouvel élément -- en l'occurrence les TIC -- au sein de ces processus [de communication entre un.e enseignant.e et ses apprenant.es] doit être comprise à la lumière de son impact sur l'ordonnement des structures de pouvoir déjà en place. Bref, les TIC ne tombent pas du ciel: parce qu'elles sont produites au sein de structures de pouvoir déjà établies et à partir d'elles, il importe donc de questionner leurs rapports à ces pouvoirs. » (1999, p. 9)

Le texte de 2022 revient sur les rapports de pouvoir que suscitent les technologies numériques, en les abordant cette fois-ci sous l'angle des logiques marchandes qui prédominent dans l'intégration des technologies en éducation, et de leur incompatibilité avec les missions de l'École.

Fait intéressant à noter : les conceptualisations mobilisées par Maurice Tardif dès 1999, bien qu'encore minoritaires dans le champ d'étude des technologies en éducation, montent progressivement en puissance, précisément parce qu'elles permettent de dépasser un certain nombre de postulats erronés sur les technologies et l'éducation.

La pédagogie comme technique de l'interaction

Cette conceptualisation englobante de la relation « technique – éducation » a l'avantage d'établir des filiations techniques à double titre : filiation, d'une part, avec les autres objets techniques scolaires (p. ex., tableau blanc, manuel, etc.) qui, bien que non numériques, n'en ont pas moins le même statut; filiation, d'autre part, avec la technique pédagogique, soit « l'ensemble des moyens utilisés par les enseignants pour parvenir à leurs fins dans les activités de travail scolaire avec les élèves » (1999, p. 5). Dans ce sens, la technique pédagogique fait intervenir des technologies matérielles, incluant des technologies numériques, et des technologies « matériellement invisibles » (1999, p. 11), notamment parce qu'elle repose avant tout sur l'interaction entre un.e enseignant.e et ses apprenant.es.

Ainsi, la salle de classe et l'école ne constituent pas des espaces sociaux que les technologies numériques auraient pour tâche de techniciser. Ces espaces sont déjà saturés de technologies par la nature même de la technique pédagogique. Y intégrer les technologies numériques soulève donc la question essentielle de « l'articulation entre les TIC, comme technologies et processus de communication, avec les technologies de l'interaction pédagogique et les pratiques communicationnelles auxquelles elles donnent lieu » (1999, p. 10).

Les limites à la numérisation de la technique pédagogique

Dans les deux textes, Maurice Tardif identifie avec clairvoyance certains risques associés à l'intégration des technologies numériques en éducation, dès lors qu'elles subvertissent la nature, les processus ou les finalités de la pédagogie.

Le premier est le risque de marchandisation de la relation pédagogique. En effet, force est de constater que les développements techniques actuels sont essentiellement portés par le secteur privé dans des finalités non pédagogiques :

« les intérêts financiers, politiques et idéologiques qui gouvernent le déploiement actuel de la sphère numérique mondialisée ne sont pas du tout éducatifs ni ne visent la formation personnelle, démocratique et citoyenne des enfants et des jeunes. L'école et l'éducation des nouvelles générations sont pour eux un marché comme un autre. » (2022, p. 10).

Le risque est ici que la technique pédagogique soit détournée de ses finalités initiales et mise à mal par des logiques industrielles. La privatisation d'une partie du système scolaire québécois, la concurrence inégale qu'elle engendre entre les milieux scolaires et les inégalités scolaires grandissantes qui en résultent sont le signe que ces logiques sont déjà en place actuellement. Il est donc fort probable que les technologies numériques y participent et il est d'autant plus nécessaire d'être vigilant à cet égard.

Le second risque est celui que les technologies numériques, par leur fonctionnement machinique (p. ex., quantification, standardisation, automatisation), dépersonnalisent la relation pédagogique, alors que l'enseignement et l'apprentissage sont des activités avant tout relationnelles. Dans ce sens, il y a des limites à numériser la relation pédagogique, et le devenir humain plus largement. Maurice Tardif a trouvé de très beaux mots pour le dire. Comme ce texte lui est un hommage, laissons-le conclure :

« Croire que les TIC pourront techniquement remplacer des interactions humaines comme sources de formation de l'humain, c'est vraiment rêver en couleur: seuls des êtres humains peuvent former humainement d'autres humains. Cette vérité élémentaire est à la base même de cette réalité anthropologique fondamentale qu'est l'activité éducative: l'être humain est un être qui a besoin des autres pour devenir humain, et c'est par la médiation avec les autres humains que sa propre humanité est rendue possible. » (1999, p. 21).

Références

Leroi-Gourhan, A. (1983) *Le geste et la parole*. A. Michel.

Mauss, M. (1995, éd.). *Sociologie et anthropologie*. Presses universitaires de France.

Simondon, G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Aubier.

Tardif, M. et Mukamurera, J. (1999). La pédagogie scolaire et les TIC : l'enseignement comme interactions, communication et pouvoirs. *Éducation et Francophonie*, 2(27), 1-16.

Tardif, M. (2022). Vers une nouvelle éducation numérique? Protéger l'École de la marchandisation et de la politisation. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 11(2), 7-11.

Pour citer cet article

Collin, S. (2023). Maurice Tardif là où on ne l'attend pas : les technologies numériques en éducation. *Formation et profession*, 31(4 hors-série), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a290>



©Auteur. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a300>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Jean-François **Desbiens** 
Professeur titulaire
Université de Sherbrooke
(Canada)

Maurice Tardif : quelques mots sur sa carrière universitaire et ce qu'il laisse à la recherche sur l'enseignement au Québec et ailleurs

doi: 10.18162/fp.2023.a300

TÉMOIGNAGES de ses collègues du Québec

Après une brève mais courageuse lutte contre un cancer agressif, notre collègue et ami Maurice Tardif a rendu les armes. Décédé - bien trop tôt - le 7 mai dernier, il laisse dans le deuil les membres de sa famille immédiate et ses nombreux amis, toutes celles et ceux qu'il a contribué à former à l'enseignement et à la recherche en éducation de même que l'ensemble des personnes avec lesquelles il a collaboré de près ou de loin durant sa prolifique carrière qui s'est étirée sur un peu plus de trois décennies. Je remercie le Pr Martial Dembélé (U. de Montréal) de m'avoir invité à contribuer au présent numéro spécial destiné à lui rendre hommage. Ma position de parole est celle d'un ancien doctorant dont Maurice a supervisé les travaux lorsqu'il était professeur à l'Université Laval, d'un collaborateur dans plusieurs recherches et publications et de promoteur de sa candidature pour ce qui a sans doute été la dernière marque de reconnaissance décernée de son vivant : sa nomination à l'Ordre de l'excellence en éducation du Québec¹.

C'est le 29 mars dernier que Mme Pascale Déry et M. Bernard Drainville, respectivement ministre de l'Enseignement supérieur et ministre de l'Éducation du gouvernement du Québec, ont informé notre collègue de sa nomination à titre de membre émérite de l'Ordre reconnaissant du même coup le caractère distinctif de sa contribution à l'éducation et au rayonnement du système éducatif québécois. Ce faisant, Maurice a rejoint d'autres illustres personnalités québécoises dont Paul Gérin-Lajoie, père du système moderne d'éducation du Québec, les sociologues Guy Rocher et Claude Lessard, l'historien Jacques Lacoursière, le philosophe Normand Baillargeon et la professeure et politicienne Hélène David pour n'en nommer que quelques-unes.

Si le curriculum vitae de Maurice avait à lui seul la capacité de convaincre les membres du Conseil de l'Ordre des mérites de sa candidature, le défi consistait plutôt à les mettre en valeur en l'espace d'au plus 900 mots. Il a donc fallu faire des choix, passer sous silence certains accomplissements au profit d'autres qui m'ont semblé plus porteurs. Je concède donc que d'autres manières de présenter le dossier auraient pu mener au même résultat. Voici en substance ce qui a été mis de l'avant pour valoriser sa contribution.

Rayonnement et reconnaissance des réalisations et des actions de Maurice Tardif

Tout au long de sa carrière, Maurice a eu pour ambition de repousser les limites du savoir et de s'accomplir. Cette double quête l'a animé depuis ses études de baccalauréat en philosophie à l'Université du Québec à Montréal alors qu'il a été nommé meilleur étudiant de sa promotion (1976-1979). Elle s'est confirmée au travers de ses études doctorales récompensées par l'obtention du Prix Jeanne-Grégoire (1991) attribué à la meilleure thèse de doctorat en éducation à l'Université de Montréal. Elle a impulsé son engagement hors du commun, d'abord comme intellectuel préoccupé par l'évolution de sa société puis, de manière indissociable, à titre d'enseignant de collègue (1982-1990) et de professeur-chercheur universitaire (1990-2023). Ses importantes et nombreuses réalisations, tant individuelles que collectives, ont été maintes fois reconnues par des institutions et des organisations locales, provinciales et nationales (p. ex., prix de l'Association canadienne d'études en éducation au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) en 2006; prix de l'Association des directeurs et doyens des facultés d'éducation de la Province de Québec décerné au CRIFPE en 2007; prix Marcel-Vincent, ACFAS, 2008; prix Allard/Audet, 1998; prix Whitworth de l'Association canadienne de l'Éducation, 2018).

Empruntant aux traditions philosophiques et sociologiques, ses travaux ont été traduits dans plusieurs langues. Ils sont abondamment cités (plus de 35 000 citations selon Google Scholar) ce qui en fait un penseur influent, particulièrement dans les communautés de recherche francophone, hispanophone et lusophone. Ses recherches et ses écrits ont jeté un regard pénétrant sur la profession enseignante, l'évolution de la condition enseignante et le savoir des enseignants. Ils ont nourri des débats parfois vigoureux, tant scientifiques que professionnels, sur le travail enseignant de même que sur sa professionnalisation auxquels ont participé de nombreux acteurs du secteur de l'éducation d'ici et d'ailleurs dans le monde (syndicats des personnels scolaires, formateurs de maîtres, administrateurs scolaires, ministère de l'éducation, etc.). L'ensemble des réalisations à son actif a mené à sa nomination à l'Académie des sciences sociales de la Société royale du Canada en 2010 ainsi qu'à sa désignation, la même année, comme *fellow* du *Canadian Who's Who*.

Innovation et retombées de la contribution de Maurice Tardif dans son milieu

La contribution de Maurice au monde de l'éducation a été marquée du sceau de l'originalité. Dans notre domaine, celle-ci s'exprime aussi par la capacité de donner un sens renouvelé à des idées et à des réalités déjà existantes. La création, il y a 30 ans, du CRIFPE soutenue par Maurice (U. Laval) en collaboration avec, notamment, les Prs Clermont Gauthier (U. Laval), François Larose (U. Sherbrooke), Yves Lenoir (U. Sherbrooke) et Claude Lessard (U. Montréal) est un exemple de contribution originale

qui témoigne, en outre, de la capacité qu'il a eue de tisser des associations stratégiques fructueuses avec d'autres chercheurs importants. Dès le départ, le CRIFPE a cherché à favoriser la production de connaissances scientifiques, à les diffuser et à les transférer vers l'institution éducative comprise ici au sens large tout en créant des partenariats avec de potentiels utilisateurs des connaissances produites dans un domaine socialement important : la formation des professions de l'éducation. Le CRIFPE a, de mon point de vue, donné à la recherche sur l'enseignement une respectabilité scientifique qui faisait jusque-là défaut tout en apportant à la profession de nouveaux cadres pour se réfléchir. Ce centre, dirigé énergiquement pendant une quinzaine d'années par Maurice, regroupe aujourd'hui plus de 130 chercheurs de toutes les régions du Québec ainsi que leurs étudiants gradués. Plus de 40 chercheurs internationaux y sont associés et des antennes au Brésil ainsi qu'au Chili ont été créées. Au fil du temps, Maurice a obtenu à titre de chercheur principal ou de cochercheur près de 60 subventions de recherche. L'originalité de ses travaux reconnue par ses pairs a notamment mené à l'obtention de la plus importante subvention de recherche jamais accordée à un chercheur en éducation au Canada (2,5\$ millions) par le programme des Grands travaux de recherche concertée du Conseil canadien de la recherche en sciences humaines (2002-2007).

Temporalité de la contribution à l'éducation de Maurice Tardif

Comme nous l'avons vu plus haut, les nombreuses et significatives contributions de Maurice au domaine de l'éducation s'échelonnent sur plus de 30 années. Outre les multiples honneurs individuels et collectifs déjà mentionnés, il m'apparaît que certaines de ses réalisations forment véritablement le cœur de son héritage au domaine de l'éducation. La fondation du CRIFPE qui demeure, à ce jour, le seul centre d'excellence en recherche dans le secteur de l'éducation au Québec est certainement l'une d'elles. Toutefois, éduquer, c'est investir dans le développement de nos semblables et des collectivités; c'est chercher à les faire s'élever par l'accès à la culture et par l'affinement du *logos*. Je crois que Maurice était déjà sensible à cette idée et qu'il est devenu de plus en plus conscient de l'impact qu'il pouvait avoir sur ses étudiantes et ses étudiants à cet égard. Au fil du temps, il a accompagné à titre de directeur ou de codirecteur de recherche une soixantaine d'étudiants gradués dont plusieurs sont devenus à leur tour des enseignants-chercheurs universitaires. Cet investissement soutenu dans la formation de haut niveau de ressources humaines est certainement un autre important accomplissement. Enfin, Maurice laisse dans son sillage une imposante production intellectuelle constituée entre autres de livres, de rapports de recherche, d'articles et de chapitres d'ouvrages collectifs, de communications et de recueils de poésie. Plusieurs de ces écrits continuent d'influencer les acteurs, chercheurs et décideurs de l'éducation.

Conclusion

Je dois admettre que le montage du dossier de candidature de Maurice à l'Ordre de l'excellence en éducation du Québec a généré chez moi des sentiments ambivalents sachant que l'exercice préfigurait de sa disparition dans un avenir rapproché. Je tenais néanmoins à lui rendre ce modeste hommage, témoignage de mon admiration pour son inlassable engagement, sa passion et ses formidables réalisations. À tort ou à raison, je me suis toujours représenté Maurice comme étant à la fois engagé dans l'action et en surplomb de celle-ci. Dans le monde du sport, on parle de ces rares joueurs qui, à répétition, savent s'élever au-dessus du jeu, le rythmer, anticiper son déroulement pour, enfin, capitaliser. Maurice était pour moi un de ces joueurs d'exception.

Note

¹ Je me dois de signaler la contribution significative des personnes suivantes dans le montage du dossier qui a été soumis : Pr Marc-André Éthier, alors directeur du CRIFPE-Montréal et aujourd'hui, directeur du Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Pr Anderson Araújo-Oliveira, directeur du CRIFPE-UQ, Pr Denis Jeffrey, directeur du CRIFPE-ULaval, Pr Sawsen Lakhali, directrice du CRIFPE-Sherbrooke et, enfin, Pr Sylvain Turcotte, chercheur régulier au CRIFPE et doyen de la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke.

Pour citer cet article

Desbiens, J.-F. (2023). Maurice Tardif : quelques mots sur sa carrière universitaire et ce qu'il laisse à la recherche sur l'enseignement au Québec et ailleurs. *Formation et profession*, 31(4 hors-série), 1-4.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a300>



Clermont **Gauthier**
Professeur émérite, Cofondateur du CRIFPE
Université Laval
(Canada)



La rencontre des bessons

doi: 10.18162/fp.2023.a288

TÉMOIGNAGES de ses collègues du Québec

Je me permets ici quelques révélations au sujet de Maurice et de ses premières années à l'université Laval au début des années 1990. Ce ne sont pas des secrets, mais trente ans plus tard, même ceux qui étaient présents ont pu oublier en tout ou en partie certains détails. À cette époque, nous étions toujours ensemble, et ce, à un point tel que la directrice du département qui nous avait embauchés nous appelait affectueusement ses « bessons ».

Plantons brièvement le décor. Je suis arrivé à l'université Laval en 1989, après avoir enseigné durant onze années à l'Université du Québec à Rimouski. Je fus embauché notamment pour assumer la charge d'un cours obligatoire en fondements de l'éducation au BEPEP (Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire) à environ 300 étudiants. Lors de mon entrevue, j'avais présenté aux membres du comité de sélection une esquisse de ma vision du cours. Je voulais lui donner une couleur particulière et le centrer sur l'évolution de la pédagogie tout en faisant appel à des considérations historiques, philosophiques, sociologiques et culturelles. Je ne voulais pas d'un cours qui se contentait de présenter de manière juxtaposée les grands penseurs de l'éducation. Je voulais plutôt l'axer sur la pédagogie comme point focal articulant les différents chapitres.

Un autre poste fut ouvert en fondements au même département une année plus tard. Je faisais partie du comité de sélection et un certain Maurice Tardif que je ne connaissais pas s'est aussitôt distingué des autres candidats. Il apportait avec lui un solide bagage de connaissances qui cadraient parfaitement bien avec la perspective que je voulais inculquer à ce cours. Maurice a tout de suite accepté de jouer le jeu avec moi. Même si son expérience antérieure de travail

était principalement l'enseignement de la philosophie au niveau collégial, il avait suffisamment de talent et de ressources pour performer très rapidement.

C'est ce qui arriva. Ce fut le début d'une belle et fructueuse collaboration entre nous deux. Nous avons donné ce cours pendant plusieurs années par la suite. Fait particulier à signaler, nous l'avons toujours professé ensemble. Nous alternions les semaines dans de grands amphithéâtres et, selon les thèmes ou auteurs étudiés, c'était lui ou moi, et ce, à tour de rôle, qui détenait la pole position. L'intérêt des étudiants du BEPEP pour ce cours ne se démentit pas année après année. Autre aspect intéressant à mentionner, nous avons toujours écrit chacune de nos prestations en classe. Tant et si bien que, quelques années plus tard, une première édition de *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*¹, notre manuel de base pour le cours fut publié en remplacement de nos notes manuscrites.

Ce rapport mutuel à l'écriture fut déterminant à la fois pour lui et moi. Notre étroite collaboration en enseignement nous a permis de libérer du temps que nous avons consacré à l'écriture. Cela tombait bien, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval commençait à faire de la recherche une priorité institutionnelle. Nous avons alors résolument pris le virage de la recherche subventionnée. La Faculté avait embauché un conseiller à la recherche provenant du FCAR qui nous a bien orientés. Nous avons rencontré également du personnel de l'université qui nous a bien épaulés pour apprendre à jouer le jeu des subventions. De plus, lors de ses études doctorales, Maurice avait travaillé pour Claude Lessard qui avait une certaine expérience en recherche subventionnée. Cela nous a aidés également.

Fort de ces appuis, nous avons décidé de former une petite équipe de recherche qui prit le nom de GRISÉ, *Groupe de recherche sur les savoirs et l'école*, composée de Claude Lessard et Guy Pelletier de l'Université de Montréal, et de Madeleine Perron (la « mère » des bessons), Maurice et moi de l'Université Laval. L'excellent article de Maurice, Claude Lessard et Louise Lahaye intitulé « Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant »² constitua notre texte fondateur. L'enseignant, ses savoirs, sa formation, sa carrière devenaient ainsi notre objet d'investigation. Nous avons participé aux concours du FCAR et du CRSH et obtenu un taux de succès quasi parfait. Nous avons ainsi pu embaucher un nombre important d'étudiants gradués, les équiper d'ordinateurs, participer avec eux à de nombreux congrès et publier de manière constante articles, livres, rapports de recherches. Graduellement, nous avons pu obtenir la reconnaissance comme Centre de recherche l'université Laval sous la dénomination de CREFPE³. Puis, en fusionnant avec les groupes de l'Université de Montréal, le LABRIPROF⁴ et le CRIE⁵ de l'Université de Sherbrooke, eux aussi bénéficiant de la reconnaissance comme centres de recherche de leur université, nous avons pu obtenir la nôtre comme centre interuniversitaire et sommes devenus le CRIFPE⁶, appellation utilisée encore de nos jours, trente ans plus tard. Maurice en a été le directeur pendant plusieurs années. Il avait à la fois l'ambition et les capacités intellectuelles et managériales pour occuper avec compétence cette fonction.

Comme on ne déracine jamais trop longtemps un montréalais de sa ville, Maurice est retourné à l'Université de Montréal lorsqu'un poste dans son domaine se libéra. D'une certaine manière, cela marqua la fin de notre étroite collaboration en enseignement. Cela consacra aussi la fin de notre collaboration sur le plan de l'écriture. En fait, en écriture comme dans d'autres domaines de la vie, une maxime implacable semble s'appliquer : loin des yeux, loin du cœur. Comme on ne se voyait plus régulièrement, on n'était plus en phase pour discuter de nouveaux projets. Ce changement quasi imperceptible au début fut d'autant plus marqué que nos objets d'études respectifs n'étaient pas les mêmes. Certes, les deux nous nous occupions d'examiner l'enseignant et l'enseignement. Lui, le faisait du point de vue de l'évolution des métiers liés à l'école, et moi, à partir de la pédagogie et de la formation des enseignants. Regards complémentaires certes, mais qui peuvent néanmoins exister de manière autonome et en parallèle. Cette évolution se produisit presque naturellement, chacun de son côté suivant son chemin sans que l'on s'en rende vraiment compte.

Les années de collaboration avec Maurice à l'Université Laval ont été mes plus belles. Tout se passe comme si, jeunes et ambitieux, passionnés et travaillants, nous avions eu l'univers à nos pieds : nous promenant de succès en succès, tout était possible et, ne ménageant aucun effort, nous avons accompli beaucoup. Ce fut une période heureuse, avec de nombreux étudiants gradués qui sont devenus par la suite des collègues et amis.

Plus que tout, c'est cette ambiance tourbillonnante et virevoltante que je conserve en mémoire, une sorte de vent, que dire, une bourrasque qui nous a aspirés l'un et l'autre. Deleuze dirait que c'est cela une vraie rencontre, cela qui se passe *entre* les deux et n'appartient ni à un besson ni à l'autre, mais les emporte dans un mouvement impétueux.

Notes

- ¹ Gauthier, C., Tardif, M. (1996) *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaëtan Morin.
- ² Publié dans *Sociologie et sociétés*, Volume 23, no 1, Printemps 1991
- ³ CREFPE : Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante.
- ⁴ Laboratoire de recherche et d'intervention portant sur les politiques et les professions en éducation (LABRIPROF, Université de Montréal)
- ⁵ Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE, Université de Sherbrooke)
- ⁶ Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). À ces trois regroupements, des constituantes de l'Université du Québec se sont jointes par la suite.

Pour citer cet article

Gauthier, C. (2023). La rencontre des bessons. *Formation et profession*, 31(4 hors-série), 1-3.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a288>



Mylène **Leroux**
Professeure, UQO
(Canada)



Geneviève **Sirois**
Professeure, TELUQ
(Canada)



Prendre un pas de recul pour dégager un portrait d'ensemble au sujet de l'insertion professionnelle en enseignement au Québec

doi: 10.18162/fp.2023.a289

TÉMOIGNAGES de ses collègues du Québec

Un hommage aux travaux de Maurice Tardif

Cette chronique vise à mettre en valeur la manière dont les travaux de notre estimé collègue Maurice Tardif ont contribué à mieux comprendre divers enjeux liés à l'insertion professionnelle des enseignant·e·s au Québec. Il est par ailleurs à noter qu'étant donné le format concis de cette chronique, nous ne couvrons pas l'ensemble de ces travaux de manière exhaustive; nous avons plutôt fait une sélection ciblée de quelques éléments qui nous semblent particulièrement pertinents.

L'évolution de la profession et des conditions de travail des enseignant·e·s

Les travaux du Pr Tardif, menés en collaboration avec plusieurs de ses collègues, dont le Pr Claude Lessard, ont été parmi les premiers à documenter l'évolution de la profession et des conditions de travail des enseignant·e·s québécois dans l'angle sociologique. Il a notamment codirigé plusieurs ouvrages collectifs et rédigé de nombreux articles à cet effet.

Dans l'un de ces articles, intitulé *Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement?*, il illustre l'évolution des conceptions de l'enseignement en distinguant trois grandes phases : 1) l'âge de la vocation, 2) l'âge du métier et 3) l'âge de la professionnalisation (Tardif, 2013a). Cette conceptualisation met d'abord en évidence le caractère fortement religieux associé à la « vocation », un concept qui imprègne encore aujourd'hui fortement l'image de la profession

enseignante. Or, la vocation comme motivation première pour choisir l'enseignement fait référence à ce « mouvement intérieur – un élan intime, une force subjective – par lequel on se sent appelé à remplir une importante mission : enseigner » (Tardif, 2013a, p. 3). Cela induit que le personnel enseignant, et particulièrement les femmes, se mettait au service d'une mission divine pour laquelle une formation ou des conditions de travail décentes deviennent accessoires face à la noblesse de cette mission. L'âge du métier permet de rompre un tant soit peu avec cette vision de l'enseignement pour épouser les formes du travail public laïc. Les conditions de travail s'améliorent, particulièrement pour les femmes, et la formation devient obligatoire. Le troisième âge, celui de la professionnalisation, est notamment caractérisé par une centration sur l'élaboration d'une base de connaissances scientifique pour l'enseignement, acquise par le biais d'une formation initiale de haut niveau intellectuel et des mises à jour fréquentes lors de la formation continue. Il valoriserait en outre l'éthique professionnelle, l'autonomie professionnelle s'appuyant sur le jugement des professionnel·le·s, puis la responsabilité professionnelle teintée par une certaine imputabilité.

« En s'inspirant du modèle de la profession médicale, un des grands objectifs de la professionnalisation était de rehausser le statut des enseignants, de valoriser leur travail dans l'opinion publique, d'accroître leur autonomie, mais aussi leurs conditions de travail – notamment leur rémunération – pour les rapprocher des professions mieux établies. » (Tardif, 2013a, p.10)

Ces trois âges ne sont pas séquentiels : ils se chevauchent et co-habitent, ce qui contribue d'ailleurs à créer des tensions au sein de la profession.

Tardif et Borges (2009) identifient également quelques repères de l'évolution de la profession en abordant notamment la transformation des missions et savoirs scolaires, de même que l'élargissement des rôles professionnels des enseignant·e·s, caractérisé par de nouvelles fonctions et responsabilités qui s'articulent dans un travail partagé, entre des acteurs scolaires qui se multiplient, mais dont les contours demeurent flous. Ils notent aussi que les conditions de travail ne sont pas toujours favorables à ce travail en collaboration : manque de temps, charge de travail croissante, nombre d'élèves trop élevé par classe, trop de groupes sous la responsabilité d'un·e enseignant·e, horaires éclatés, etc.

Parallèlement, il faut noter que divers changements sociaux, mais aussi dans les réformes et politiques éducatives, ont eu des impacts directs sur les écoles et le travail des enseignant·e·s.

« Ce changement a d'abord et avant tout une origine sociale, car si le travail des enseignants change, c'est que la société et les enfants ont eux-mêmes changé. En effet, l'expansion extraordinaire des connaissances, le foisonnement des technologies de la communication, la transformation des structures familiales, le pluralisme culturel, le relativisme éthique et les mutations du marché de l'emploi constituent quelques-uns des principaux changements sociaux qui affectent l'éducation actuelle. » (Tardif, 2012, p. 3)

Parmi les enjeux découlant de cet état de fait, le Pr Tardif (2013a, 2013b) dénonce une dégradation des conditions de l'enseignement, entre autres par l'alourdissement, la diversification, la précarisation et la complexification du travail : les enseignant·e·s sont de plus en plus nombreux à avoir des emplois précaires; ils·elles doivent faire toujours plus avec moins de ressources; ils·elles disposent de moins de temps avec leurs élèves; ils·elles sont confronté·e·s à une multiplication de leurs rôles; ils·elles doivent

se soumettre au travail collaboratif; trouver des moyens de gérer l'hétérogénéité et le nombre croissant d'élèves présentant des difficultés; puis se soumettre à une imputabilité et à des exigences de plus en plus lourdes.

Sur ce dernier aspect, le chercheur indique que la nouvelle gestion publique, qui défend une gestion axée sur les résultats, a soumis la profession à de multiples formes de contrôle. Sous le couvert d'une amélioration du rendement du système éducatif et de la performance des enseignant·e·s, le tout en tentant de réduire les coûts du système, on élabore « des réformes et politiques éducatives qui tendent, depuis une bonne trentaine d'années, à considérer l'école publique obligatoire comme un instrument au service du développement économique » (Tardif, 2012, p. 7). Autrement dit, dans l'approche néolibérale, l'éducation est perçue comme un investissement à rentabiliser au moindre coût possible, plutôt qu'un service public et un droit fondamental (Tardif, 2012). Or, dans une entrevue récente offerte à Radio-Canada en 2021, Maurice Tardif signale que cette gestion trop centralisée affecte l'autonomie professionnelle des enseignant·e·s, que l'on considère souvent à tort comme un corps professionnel d'exécutants; en effet, régulièrement, les gouvernements tentent d'entrer sur le terrain de la pédagogie, pas seulement de s'ingérer dans les contenus (curriculums), mais aussi dans la manière dont les enseignant·e·s doivent enseigner. De façon insidieuse, on sous-entend ainsi que « si les élèves échouent, c'est que les enseignants ne seraient pas assez efficaces, assez performants, qu'ils n'utiliseraient pas assez de *«best practices»* » (Tardif, 2013, p. 12).

Comme si ce n'était pas suffisant, l'école publique est en outre menacée par un système à trois vitesses alimenté par une compétition effrénée (Tardif, 2021). Ces multiples vitesses génèrent une fragmentation de la profession et met en péril les idéaux de démocratisation de l'éducation (Tardif, 2013), car les élèves issus de l'immigration ou de milieux appauvris, ceux qui vivent en milieux ruraux et éloignés ou encore ceux qui ont des difficultés ont systématiquement moins de chances de réussir. Ils/elles se retrouvent aussi en plus grande proportion dans les classes dites ordinaires.

« Dans un tel contexte social, il n'est donc pas étonnant d'observer dans plusieurs pays une usure morale des enseignants qui travaillent dans les établissements situés dans les zones pauvres, un sentiment d'impuissance ou d'échec accompagné d'un manque de reconnaissance voire d'une dévalorisation professionnelle qui débouche sur un découragement face à leur tâche et une impression d'inutilité sociale. » (Tardif, 2013, p. 13)

Au regard de cette évolution de la condition enseignante, le Pr Tardif (2012) se demande avec raison : « cette longue litanie d'exigences n'est-elle pas en train de faire de l'enseignement un métier impossible, qui laisse épuisés et insatisfaits ceux et celles qui s'efforcent tant bien que mal de les réaliser ? » (p. 7). Cela n'explique-t-il pas, en partie du moins, le choc de la réalité que vivent plusieurs enseignant·e·s débutant·e·s? Faut-il être surpris·e·s alors que l'enseignement se bute actuellement à de graves problèmes d'attractivité et de rétention (Tardif, 2013), exacerbant du même souffle la pénurie d'enseignant·e·s?

Les enjeux de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignant·e·s

Comme l'expliquait le Pr Tardif dans l'entrevue radio de 2021, dans les 5-6 prochaines années, environ 15% des enseignant·e·s du Québec seront en âge de prendre leur retraite (contre 7-8% au Canada), sans compter ceux·celles qui optent pour une retraite anticipée. Il prévoyait déjà que la pénurie irait en s'amplifiant, ne serait-ce que par le vieillissement d'un corps enseignant déjà assez âgé, comparativement au reste du Canada.

Ceci étant dit, « il existe bien sûr des relations entre précarité, conditions de travail difficile, attrition et pénurie chez le personnel enseignant » (Tardif et al. 2021a, p.31). Il serait illusoire de penser que les conditions que nous venons de décrire sont sans effet sur l'attractivité de la profession, sur la perception qu'ont les enseignant·e·s de leur profession et sur leur satisfaction au travail. Sur le plan de l'attractivité, le Pr Tardif et ses collègues soulignent que selon les données de l'OCDE, seulement 1,1 % des jeunes Canadiens souhaitent exercer la profession enseignante plus tard, alors que cette proportion était de 4,7 % en 2006 » (Tardif et al. 2021a, p. 22). Cela met en évidence une diminution de l'attractivité de la profession, alors même que le Canada est l'un des pays où l'intérêt des jeunes pour la profession est le plus faible.

En collaboration avec les collègues Kamanzi et Lessard (2015, 2019), le Pr Tardif a aussi contribué à mettre en évidence des facteurs qui expliquent que près du quart des enseignant·e·s ayant participé à leur étude pensaient quitter la profession. Ces facteurs traduisent un rapport négatif au métier : un sentiment important de vivre des relations difficiles avec les élèves, une perception plutôt négative des politiques éducatives et une insatisfaction à l'égard des conditions et de la charge de travail. D'autres facteurs comme le manque d'autonomie professionnelle ou d'implication dans les processus décisionnels semblent pour leur part générer de l'insatisfaction.

Puis, dans une étude spécifiquement centrée sur le décrochage des enseignant·e·s débutant·e·s à laquelle Maurice Tardif a collaboré avec d'autres collègues (Karsenti et al., 2015), on relève six principaux facteurs explicatifs qui concernent essentiellement les conditions d'exercice, dont le caractère laborieux et chronophage de la profession; la gestion de classe complexe avec des élèves qui semblent de moins en moins motivés par l'école; les conditions de travail peu attrayantes; la lourdeur administrative; l'attribution quasi systématique des groupes ou classes plus difficiles aux débutant·e·s; et la préparation insuffisante à la réalité de la profession, qui se complexifie sans cesse.

Les recherches du Pr Tardif ont également permis de mettre à jour le processus de précarisation de l'enseignement, qui sévit depuis les années 1980. Alors que cette précarisation était associée à un surplus d'enseignant·e·s formé·e·s dans les années 1975 à 1995, elle touche 38% du personnel enseignant en 1988 et 48% 30 ans plus tard (Tardif et al, 2021a). Cette précarisation touche de plein fouet les jeunes enseignant·e·s qui débutent dans la profession et pour qui l'insertion professionnelle est marquée par des emplois à temps partiel et de la suppléance, des tâches morcelées, des changements fréquents d'école et l'incertitude inhérente aux emplois non permanents. Dans une étude récente, le Pr Tardif illustre la manière dont se concrétise cette précarité, soulignant que des enseignant·e·s en poste depuis 2013 ont enseigné certaines années dans 40 établissements différents (Tardif et al. 2021b). La pénurie d'enseignant·e·s ne permet malheureusement pas de renverser cette situation : au contraire, le ministère de l'Éducation permet l'embauche d'un nombre croissant d'enseignant·e·s non légalement

qualifié·e·s qui doivent s'insérer dans la profession, sans aucune préparation et qui seront, à moyen et long terme, condamné·e·s à la précarité, à moins qu'ils·elles ne choisissent de s'engager dans un parcours de formation qualifiant.

Dans une autre collaboration du Pr Tardif à une étude menée par la Pre Mukamurera (Mukamurera et al., 2020), on souligne bien à quel point cette pénibilité qui caractérise les débuts dans la carrière peut non seulement générer de la détresse psychologique, mais aussi provoquer l'attrition de certain·e·s, ce qui peut amplifier la pénurie d'enseignant·e·s et qui « représente un coût social, économique et intellectuel important pour la société » (p. 82). Dans cette même étude, les enseignant·e·s novices participant·e·s reconnaissent la pertinence des programmes de soutien à l'insertion professionnelle, en soulignant notamment les limites de la formation initiale à préparer complètement à l'ensemble des facettes du travail ainsi qu'à la culture organisationnelle qui peut varier d'une école ou d'un centre de services scolaire à l'autre (Mukamurera et al., 2020). Mais en dépit de ce jugement favorable, les chercheur·euse·s identifient diverses réticences ou contraintes relatives à la participation de ces enseignant·e·s à de tels programmes : surcharge de travail, manque de temps, incompatibilité des horaires, absence d'information, incohérence du soutien offert par rapport aux besoins ressentis, peur d'être jugé·e·s ou de paraître incompetent·e·s, etc. À cela s'ajoute, en contexte de pénurie, la difficulté à libérer les enseignant·e·s pour participer à ces initiatives et l'accroissement des besoins de soutien pour les enseignant·e·s non légalement qualifié·e·s, ce qui vient d'autant plus alourdir la surcharge ressentie par les enseignant·e·s plus expérimenté·e·s qui les aident.

Cela étant, certain·e·s déplorent qu'on s'affaire à élaborer des mesures de soutien plutôt que de s'attaquer aux véritables racines du problème, à savoir la complexité du travail et l'attribution fréquente des tâches qui sont les plus difficiles aux personnes qui débutent dans la profession (Mukamurera et al., 2020). En ce sens, Maurice Tardif (2021) explique que pour garder les débutant·e·s dans la profession, il faudrait s'assurer d'atténuer la précarité au moment de l'insertion, notamment en offrant des postes plus rapidement pour stabiliser l'entrée dans le métier, puis en évitant de donner les pires groupes aux nouveaux·elles ou des tâches dans des disciplines pour lesquelles ils·elles ne sont pas formé·e·s. Ainsi, bien qu'absolument nécessaire, le soutien à l'insertion ne suffit pas à assurer la persévérance et la rétention des enseignant·e·s légalement qualifié·e·s. Comme le soutiennent Kamanzi et al. (2015, p. 79), « il ne suffit pas [non plus] de développer la socialisation et l'insertion professionnelle au sein du milieu de travail pour que le rapport au métier soit positif ». Conséquemment,

« il est nécessaire pour les décideurs et les responsables scolaires d'engager une réflexion afin de voir de quelle façon les [programmes d'insertion professionnelle] pourraient s'inscrire dans un effort plus large pour offrir aux enseignants débutants un «environnement capacitant», c'est-à-dire un environnement qui non seulement n'entrave pas leurs capacités et leur bien-être, mais les rend capables, leur offre des leviers pour l'agir efficace, l'épanouissement professionnel et l'apprentissage continu (Falzon, 2013 ; Verhoeven, Dupriez et Oriane, 2009). » (Mukamurera et al., 2020, p. 93)

Des balises pour le recrutement et la formation initiale des enseignant·e·s

Quelques dernières considérations concernent le recrutement et la formation initiale à l'enseignement.

Dans l'entrevue radio de 2021 précédemment citée, Maurice Tardif rappelle le déclin de l'intérêt des nouveaux·elle·s étudiant·e·s à choisir d'étudier en enseignement. Il précise en effet que depuis 1995, c'est 40% moins de personnes qui choisissent la formation à l'enseignement au secondaire, puis 15-20% de moins au préscolaire/primaire. Il est ainsi possible de dégager que la profession est clairement moins attractive que par le passé et que de véritables efforts de valorisation de la profession sont nécessaires pour redorer son image et favoriser le recrutement.

En ce qui concerne la formation initiale, bien qu'elle soit imparfaite, constamment soumise à des processus d'évaluation et de révision et incomplète, rappelons-le, car il s'agit bien d'une formation INITIALE qui ne peut préparer à toutes les situations professionnelles rencontrées dans une carrière et qui exige d'être poursuivie, le Pr Tardif nous a là aussi laissé quelques recommandations auxquelles réfléchir. Dans un rapport de 2001, il soutient, avec plusieurs collègues, que la formation des enseignant·e·s devrait favoriser une articulation théorie-pratique considérant aussi les standards politiques imposés, de même qu'une meilleure transition vers l'insertion professionnelle. On y aborde en outre l'importance d'un curriculum de formation intégré et cohérent, qui impliquerait entre autres de revoir la manière d'articuler le rôle de coformation des divers acteur·trice·s impliqué·e·s, les modalités d'enseignement et de formation des groupes d'étudiant·e·s, le rapport applicationniste des connaissances acquises dans les cours au moment des stages, puis la qualité de l'encadrement des stages. Même si bien des choses ont évolué en formation initiale en 20 ans, il reste encore, de toute évidence, du pain sur la planche pour assurer la meilleure préparation possible et une transition plus harmonieuse vers l'insertion. D'ailleurs, plusieurs recherches dont celles du Pr Tardif, ont mis en évidence l'alourdissement du travail enseignant dans les dernières décennies, ce qui entraîne une complexification des compétences requises pour enseigner (Tardif, 2012).

Or, au vu de ce qui est présenté dans cette chronique, il y a lieu de se demander si les conditions de pratique ne sont pas justement responsables en bonne partie de l'écart perçu entre théorie et pratique, et si elles ne constituent pas une des principales entraves à un agir compétent. Il y a également lieu de se questionner sur les impacts des nombreux changements en cours dans la formation initiale des enseignant·e·s, notamment la création de nouveaux programmes courts de 30 crédits, afin de former plus rapidement des personnes sans qualification légale, qui exercent déjà dans les classes. Ne vient-on pas rompre ici avec près de 30 ans d'efforts vers la professionnalisation de l'enseignement (Sirois et al., 2023)?

Pour conclure, en dépit des améliorations qui peuvent encore être apportées à la formation initiale et aux dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle, nous soutenons à l'instar de Kamanzi et al. (2015, p. 79-80) que

« les conditions de travail des enseignants canadiens semblent de moins en moins attrayantes pour une profession qui devient de plus en plus difficile (Tardif, 2012). Dans l'avenir, les systèmes scolaires ne pourront attirer et retenir les enseignants que s'ils améliorent continuellement la qualité de vie au travail, comme le soulignent Barnabé (1993), Collie et ses collaborateurs (2012), de même que l'OCDE (2005). Cette amélioration fait évidemment appel à une combinaison d'actions multiples ayant trait aux ressources éducatives, au statut professionnel, à la gratification, au soutien administratif, à l'aménagement des tâches, aux avantages sociaux et à la rémunération (Collie et al., 2012; Mccarthy, Lambert, Crowe et Mccarthy, 2010; Perrachione et al., 2008). »

C'est là pour nous l'essence même de la contribution de Maurice Tardif, à savoir nous permettre de prendre collectivement un pas de recul pour dégager un portrait d'ensemble au sujet de la profession et de l'insertion professionnelle en enseignement au Québec.

Références

- Kamanzi, P.C., Lessard, C. et Tardif, M. (2019). La satisfaction au travail des enseignants canadiens. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 42(4), 1121-1153. <https://www.jstor.org/stable/26954669>
- Kamanzi, P. C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57-88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Karsenti et al. (2015) *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves*. Rapport de recherche – Programme Actions concertées FROSC. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/prs_karsentit_rapport_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf
- Mukamurera, J., Tardif, M., Niyubahwe, A. et Lakhal, S. (2020). L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : qu'en pensent les enseignants débutants? *Recherches en éducation [En ligne]*, 42 | 2020, mis en ligne le 01 novembre 2020, consulté le 01 novembre 2020. <http://journals.openedition.org/ree/1473>
- Sirois, G., Morales-Perlaza, A. et Leroux, M. (2023, 23 mai). Déprofessionnaliser l'enseignement. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/791523/idees-deprofessionnaliser-l-enseignement?>
- Tardif, M. (2021, 14 avril). *Les conditions de travail des enseignants moins bonnes au Québec qu'ailleurs au Canada : analyse des conditions de travail des enseignants du Québec*. Même fréquence, Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/meme-frequence/segments/entrevue/351436/analyse-conditions-travail-enseignants-quebec-canada-maurice-tardif>
- Tardif, M., Borges, C., Dembélé, M., Mukamurera, J. et Sirois, G. (2021a). *Un état des lieux de ce que nous savons, de ce que nous ignorons et surtout de ce que nous avons besoin de savoir*. Communication sur invitation présentée au Conseil supérieur de l'éducation, 9 décembre 2021.
- Tardif, M., Borges, C. et Tremblay-Gagnon, D. (dir.), (2021b). *Enseigner aujourd'hui : Du choix de la carrière aux premières années dans le métier*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Tardif, M. (2013a). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement ? *Tréma [En ligne]*, 40 | 2013, mis en ligne le 01 décembre 2015, consulté le 19 avril 2019. <http://journals.openedition.org/trema/3066>

- Tardif, M. (2013b). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle : Une histoire cousue de fils rouges : Précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.172>
- Tardif et al. (2001, mai). *Les programmes de formation initiale (FI) à l'enseignement : bilan des réformes récentes et nouvelles tendances pour une formation professionnelle efficace*. Rapport de discussion présenté au Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. <https://depot.erudit.org/id/003348dd>
- Tardif, M. et Borgès, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42, 83-100.
<http://dx.doi.org/10.3917/lsdle.422.0083>

Pour citer cet article

- Leroux, M., Sirois, G. (2023). Prendre un pas de recul pour dégager un portrait d'ensemble au sujet de l'insertion professionnelle en enseignement au Québec. *Formation et profession*, 31(4 hors-série), 1-8.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a289>



Maurice Tardif, modèle d'universitaire accompli

Claude **Lessard** 
Professeur émérite, Université de Montréal
(Canada)

doi: 10.18162/fp.2023.a297

TÉMOIGNAGES de ses collègues du Québec

Rien de banal ou d'ordinaire chez cet homme-orchestre qui a su au fil des ans exceller dans toutes les dimensions du travail universitaire !

« Étudiant de première génération », c'est après avoir appris son métier de prof au cégep où il a enseigné la philosophie que Maurice est venu à l'université en quête des biens à ses yeux les plus précieux: comme étudiant, il en aimait déjà l'idée séculaire, la liberté d'expression et l'autonomie intellectuelle, comme prof, il y recherchait l'espace qui lui permettrait de déployer ses talents et son ambition intellectuelle. Parce qu'il les poursuivait avec avidité, il y a trouvé le débat constructif dans des séminaires ou des colloques où il pouvait exceller dans le rôle du discutant contradicteur; il a aussi connu et partagé le plaisir de faire de la recherche avec de bons étudiants et des collègues animés de la même curiosité que lui; il a pris le temps et a su faire preuve de la concentration requise pour écrire des livres et construire une œuvre; enfin, il a contribué à la belle camaraderie d'un centre de recherche comme le CRIFPE. Il a trouvé tout cela, en grande partie parce que c'est ce qu'il cherchait ardemment et parce qu'il a su nourrir tout cela de sa propre passion.

Mais de cette université qu'il aimait, il ne cautionnait pas la comédie humaine qui s'y jouait inévitablement. Homme au franc parler, parfois rude dans les échanges, Maurice a paru parfois à côté des us et coutumes feutrés et hypocrites du milieu universitaire. Loin de moi l'idée de lui en tenir rigueur, l'institution ayant par moments besoin de se faire secouer.

Au fil des ans, Maurice a su devenir un universitaire complet. Il a été un excellent prof, notamment au premier cycle, toujours difficile pour un prof. de fondements de l'éducation, où il a innové dans son cours sur l'histoire des idées et des théories éducatives, rédigeant avec C. Gauthier un manuel toujours en usage, utilisant les technologies de la communication et le travail en petit groupe. Aux études supérieures, ses séminaires ont toujours été très bien construits et exigeants. D'une grande générosité, il a encadré une génération de chercheur.e.s qui ont reconnu en lui un véritable mentor.

Il fut aussi un excellent chercheur sur la condition enseignante, thème de recherche auquel il a fait une contribution durable. Je ne mentionne que quelques exemples. Très productif, le CV en témoigne éloquentement, Maurice a produit, seul ou avec des collègues, des livres importants, dont entre autres, traduit en portugais et en espagnol, *le travail enseignant au quotidien* (2000) qui a trouvé un large auditoire ici et au sein de la francophonie; il a même été une lecture de base dans certaines écoles doctorales françaises en sciences de l'éducation. Au Brésil, on n'en compte plus les rééditions. Son livre sur *la division du travail éducatif* (2010) écrit avec Louis Levasseur a aussi bien circulé au sein de la francophonie. Tout comme *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle* (2013), sorte de reprise et de prolongement de *La profession enseignante au Québec, 1945-1990* (1996) que nous avons rédigé ensemble. Bref, une œuvre soutenue, conceptuellement solide et empiriquement bien documentée, cohérente et intégrée.

Maurice a été aussi un excellent gestionnaire de la recherche, des équipes qu'il a animées et de l'insertion et de l'encadrement des étudiants en recherche. Il a été la véritable locomotive intellectuelle et administrative du CRIFPE, tout au long des trois décennies de son existence. Le CRIFPE ne se serait pas développé, ni n'aurait duré aussi longtemps sans lui. Un legs inestimable et très précieux pour les sciences de l'éducation dont Maurice a assuré la légitimité intellectuelle.

L'amitié est faite de respect, d'admiration et d'affinités intellectuelles. Je suis particulièrement heureux d'avoir travaillé avec Maurice, et de le compter parmi mes amis. Je lui ai dit maintes fois : ce que j'ai pu faire de mieux, c'est avec et grâce à lui. J'aime à penser que je ne suis pas le seul de cet avis.

Au revoir, cher Mô.

Claude Lessard, professeur émérite.

Pour citer cet article

Lessard, C. (2023). Maurice Tardif, modèle d'universitaire accompli. *Formation et profession*, 31(4 hors-série), 1-2.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a297>



©Auteur. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a294>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Ariane Robichaud
Professeure, Université du Québec à Montréal
(Canada)



Le Vieil Ours et la philosophie

doi: 10.18162/fp.2023.a294

TÉMOIGNAGES de ses collègues du Québec

Un baccalauréat en philosophie (complété avec honneurs), un mémoire de maîtrise sur Georges Bataille, une thèse de doctorat sur la question de la rationalité dans la tradition éducative occidentale : Maurice Tardif était philosophe de formation. Si ses travaux ont brillé dans les champs de l'histoire et de la sociologie de la profession enseignante, c'est comme intellectuel profondément animé par la pensée philosophique que plusieurs d'entre nous avons connu et côtoyé celui qui, depuis quelque temps, aimait à s'appeler le « Vieil Ours » dans nos échanges de courriels. Vieil, il ne l'était pas : en témoigne la profonde douleur, la tristesse abasourdie que nous ressentons encore toutes et tous de l'avoir perdu si tôt, trop vite. Mais Ours, combien il l'était ! Avec force et aplomb, Maurice ne manquait jamais de dynamiser (voire de dynamiter !) une discussion par quelques explosions philosophiques déstabilisant le consensus, ébranlant la pensée paresseuse ou complaisante ; *le Vieil Ours était une secousse sismique sous les sentiers battus*. Profonde et robuste, sa pensée s'abreuvait ici à la source des Grecs anciens, ici à celle d'un certain marxisme qui, comme il le disait parfois, « ne l'avait jamais vraiment quitté » et constituait toujours son *fond*. Ses étudiants et étudiantes le savent bien, par ces deux phrases qu'il nous répétait régulièrement et que, j'en suis sûre, nous sommes toujours capables d'imaginer et d'entendre vivement dans notre esprit : « *Attaquez!* », et « *Y'a rien de trop beau pour la classe ouvrière!* » aimait-il nous rappeler en face du travail à accomplir, ou lorsque la chance d'avoir obtenu une bourse ou un prix nous permettait de nous concentrer exclusivement sur nos études ou de voyager pour les approfondir.

Pour moi, et malgré la grande, l'immense admiration que je ressens pour ses travaux sociologiques, Maurice était à son meilleur lorsqu'il philosophait. Cela se produisait le plus souvent dans l'antichambre de la vie académique publique, dans tout ce qui, au-delà des grandes conférences, des ouvrages et des articles connus internationalement, constitue la fabrique quotidienne et ordinaire du travail universitaire: les rencontres avec les étudiantes et étudiants dans son bureau pour discuter de leurs travaux, les longs échanges de courriels théoriques, les discussions informelles, les cours et les séminaires, les cercles de lecture, les chaleureuses et généreuses invitations chez lui. Il fallait le voir donner une leçon improvisée sur Kant et l'éducation, et décrire la nature de la rationalité kantienne comme « un tigre qui, sautant puissamment hors de sa cachette, plante violemment ses griffes dans la réalité pour enfin la rendre intelligible! »; il fallait l'entendre, dans une discussion de jury de thèse doctorale, maudire avec passion le *Dasein* heideggérien en lui reprochant sa nature *immédiate et instantanée*, lui qui ne pouvait concevoir que le *Dasein* n'ait pas eu d'enfance et n'ait pas d'origine!

Ses allégeances philosophiques, à l'image de son caractère bouillant, étaient claires et tranchées : Hannah Arendt était à ses yeux la théoricienne la plus importante du XX^e siècle, les stoïciens ne promouvaient rien de moins qu'une « morale d'esclaves », il fallait absolument se plonger dans la critique allemande, et rien n'était plus beau et bouleversant que le livre de Pierre Hadot sur la philosophie antique. Mais comme être entier (« *Entièrement entier! Voilà le meilleur caractère qui existe!* », m'écrivait-il dans un échange récent), Maurice-philosophe était aussi, nécessairement, paradoxal : Arendt n'avait rien compris à l'importance de la démocratisation scolaire de masse pour un monde plus égalitaire, et les stoïciens nous permettaient d'oublier les « *pensées déprimantes de la pensée critique germanique* » en nous apprenant l'humilité face à ce monde que nous ne pouvons contrôler. Le philosophe allemand Walter Benjamin, en parlant de la pensée de André Gide, pourrait aussi bien parler de Maurice : « *Ce refus fondamental du juste milieu, cette revendication des extrêmes, qu'est-ce d'autre que la dialectique, non comme une méthode de l'intellect, mais comme le souffle vital et la passion de cet homme* »?

La philosophie, bien qu'elle n'ait pas été le champ de travail principal de Maurice, a sûrement irrigué une grande part de ses travaux et écrits. Je pense sincèrement, par exemple, que *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique* (PUL, 2013) peut être lu comme une description sociohistorique de la condition enseignante au Québec, mais aussi comme une dénonciation critique et féministe de l'histoire enseignante québécoise impulsée par l'espoir d'une plus grande émancipation individuelle et collective pour les membres du corps enseignant. De la même manière, des textes comme *Les Grecs anciens et la fondation de la tradition éducative occidentale* (2017), *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines* (1999) et *L'enseignant comme acteur rationnel : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement* (1996) comportent d'indéniables questions et dimensions proprement philosophiques : qu'elles constituent une réflexion sur les finalités de l'éducation dans la Grèce antique, une description presque phénoménologique du quotidien du travail enseignant ou une enquête critique sur la notion de savoir au sein de la culture intellectuelle de la modernité, la philosophie n'est jamais, jamais bien loin de ses écrits.

Mais je crois qu'il est juste d'affirmer que c'est surtout dans sa relation à ses étudiantes et étudiants, du baccalauréat aux cycles supérieurs, que s'affirme le plus nettement le caractère philosophique de l'œuvre universitaire de Maurice Tardif. Au baccalauréat, Maurice a enseigné à des centaines, sinon des milliers d'étudiants les fondements philosophiques des idées pédagogiques de l'Antiquité à nos jours; il a réfléchi, médité et transmis pendant des années ses savoirs et ses pensées sur la maïeutique de Socrate, l'éducation humaniste, la pensée de Rousseau, les différentes pédagogies modernes de John Dewey à Paulo Freire. À la maîtrise et au doctorat, Maurice a dirigé plusieurs étudiantes et étudiants dont l'objet de recherche était fondamentalement philosophique : des mémoires et thèses critiques mobilisant les pensées de théoriciens comme Jürgen Habermas, Max Horkheimer & Theodor Adorno, Noam Chomsky, Michel Foucault et Jacques Derrida, ou encore des cadres théoriques comme l'éthique féministe du *care*. Je ne peux, évidemment, parler au nom de toutes ces personnes que Maurice a accompagnées dans leurs études. Mais je peux affirmer, sans hésitation aucune et dans le sens le plus beau et le plus reconnaissant du terme, que je dois mon éducation philosophique à Maurice Tardif qui, de notre rencontre en 2011 à sa mort, ne m'a absolument jamais laissé de *répit* : il m'a poussée à lire, à penser et à m'éduquer sans relâche sur la tradition philosophique occidentale, il m'a sans cesse confrontée intellectuellement sur les idées auxquelles je me référais avec insuffisamment de distance, il se faisait un devoir de me déstabiliser quand, me sentant trop confortable en compagnie de tel ou tel penseur, ma pensée se faisait paresseuse. Ce mouvement philosophique sans répit, je pense qu'il était au cœur de l'être de Maurice. Il l'a même habité toute sa vie, comme en témoigne ce message envoyé dans les derniers mois :

Salut ma bonne Ariane,

Je suis tombé sur cette sentence par hasard, mais j'y ai pensé toute ma vie depuis l'âge de 5 ans:

« Quel est le but qui vaudrait que l'on choisît de naître plutôt que de ne pas exister ? Spéculer sur le ciel et sur l'ordre du cosmos entier. » – Anaxagore

La grande différence entre Anaxagore et nous, c'est que pour lui, le Cosmos est petit et clôt, alors que pour nous, il est ouvert et infini, bien que peut-être limité !

Juste dans la Voie Lactée, notre galaxie, on estime qu'il y aura environ 250 milliards de soleils, i.e. d'étoiles. Dans l'univers visible duquel la lumière nous parvient, on estime qu'il y aurait 2000 milliards de galaxies. Les physiciens estiment que l'univers au-delà la lumière serait 300 fois plus vaste encore.

Je trouve que ça ramène l'humain à sa juste proportion comme je l'ai écrit il y a longtemps dans un de mes poèmes de jeunesse : « l'Homme, ce microbe enragé aux yeux d'ouragan ! »

Maurice

Merci Maurice, notre Vieil Ours philosophe aux grands yeux d'ouragan.

Pour citer cet article

Robichaud, A. (2023). Le Vieil Ours et la philosophie. *Formation et profession*, 31(4 hors-série), 1-3.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a294>



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

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

doi: 10.18162/fp.2023.a291

TÉMOIGNAGES de ses collègues du Québec

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

Maurice Tardif (2018)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Références

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

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

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

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

Pour citer cet article

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



©Auteur. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a292>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

De la recherche académique à la gestion d'une institution et de programmes de formation à l'enseignement : l'héritage suisse de Maurice Tardif

Abdeljalil **Akkari** 
Professeur, Université de Genève
(Suisse)

doi: 10.18162/fp.2023.a292

TÉMOIGNAGES de ses collègues internationaux

Introduction : le courage de passer de la réflexion à l'action dans la formation des enseignants

Après avoir lu les travaux incontournables sur la formation des enseignants de Maurice Tardif, j'ai eu le privilège de le connaître au début des années 2000. Dans un premier temps, j'ai échangé des courriels avec Maurice et je l'ai invité à animer un séminaire international en présentiel à la HEP-BEJUNE (Haute École Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel) à Bienne. Durant ce séminaire, Maurice a marqué l'audience par sa lucidité et son franc-parler. Il a fait une conférence plénière de grande qualité sur l'évolution de la profession enseignante au Québec (Tardif et Lessard, 2005). Évidemment, beaucoup de ses analyses s'appliquent à la Suisse et à d'autres régions dans le monde, en particulier les conditions nécessaires pour construire la professionnalisation des enseignants en ce début du 21^{ème} siècle. À l'époque, la Suisse était dans une étape d'universitarisation et de réforme approfondie de la formation initiale à l'enseignement. D'ailleurs, la HEP-BEJUNE était dans une phase de recrutement d'un nouveau Recteur. J'étais à l'époque responsable de la recherche et j'ai pensé que l'apport intellectuel de Maurice serait capital dans la consolidation de notre institution. Durant les parties conviviales de ce premier séjour de Maurice à la HEP-BEJUNE, je l'ai invité à poser sa candidature pour le poste de Recteur sans vraiment croire qu'il allait sauter le pas étant donné

qu'il était confortablement installé en tant que professeur à l'Université de Montréal et directeur du CRIFPE. Quelques semaines plus tard, j'ai appris que non seulement Maurice a posé sa candidature, mais qu'il a aussi été nommé Recteur. Une nouvelle période de collaboration avec Maurice s'est donc ouverte puisque j'étais à l'époque nommé Doyen de la recherche et des ressources documentaires sous la direction de Maurice. Je souhaite m'attarder dans ce texte sur trois éléments de cette riche expérience de travail avec Maurice : la gouvernance, la recherche et les programmes de formation à l'enseignement.

Une gouvernance à visage humain

Dès son arrivée en Suisse, Maurice a été confronté à la complexité du système de formation en Suisse puisque la HEP-BEJUNE dépend de trois cantons indépendants et son personnel était issu pour une large part de nombreuses anciennes institutions de formation initiale. La HEP-BEJUNE avait à l'époque 4 sites de formation et devait répondre aux nouvelles exigences et standards des autorités fédérales suisses. Je dois reconnaître que Maurice m'a étonné dans sa capacité de comprendre rapidement un système aussi complexe, mais aussi par ses compétences d'écoute et d'animation d'une équipe de direction. Ce que je me rappelle le plus, c'est la phrase que Maurice prononçait souvent : « Avec le temps, les privilèges des personnes deviennent des droits ». D'où la nécessité dans un contexte de changement de traiter avec respect l'ensemble du personnel. Quand il s'agissait de trancher des situations difficiles, Maurice était animé par les concepts de justice et d'intérêt collectif et de bien commun. La gouvernance de Maurice à la HEP-BEJUNE était marquée par l'intensité du travail de l'équipe de direction, mais aussi par le sens de l'humour toujours présents dans nos séances conduites par Maurice.

La recherche au service de la formation initiale des enseignants

L'un des projets dans lequel je me suis beaucoup investi avec Maurice concernait le développement de la recherche dans la HEP-BEJUNE. Nous avons notamment mis en place un programme doctoral interinstitutionnel de formation des formateurs francophones actifs dans les Hautes Écoles Pédagogiques de la Suisse romande. Il fallait tout d'abord convaincre chaque HEP de s'engager dans un nouveau programme et de sélectionner des jeunes formateurs susceptibles d'accomplir leurs doctorats dans un programme intensif. Ensuite, nous avons dû négocier avec la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève l'encadrement, la supervision et le contenu du programme doctoral. Maurice a été impliqué dans le montage financier du programme, mais aussi dans les contenus pédagogiques proposés. Nous avons pu former en 4 ans environ une vingtaine de docteurs en sciences de l'éducation qui ont su amener une capacité de recherche dont les institutions avaient tellement besoin pour améliorer la qualité de la formation initiale des enseignants en Suisse romande. Par son engagement dans ce programme doctoral, Maurice était persuadé que la recherche avait une place centrale dans la formation des enseignants (Tardif et Zoucha, 2005).

Les programmes de formation initiale

Un autre projet dans lequel Maurice a montré son leadership et son aisance à passer de la réflexion académique sur la formation des enseignants aux réformes concrètes sur le terrain concerne la transformation des programmes de formation à l'enseignement à la HEP-BEJUNE.

Comme ailleurs dans le monde, les programmes de formation à l'enseignement en Suisse ont été bâtis sur l'approche par compétence (Tardif et Desbiens, 2014). Autrement dit, nous avions à l'époque à la HEP-BEJUNE une liste de compétences clefs autour desquelles les programmes étaient construits. Toutefois, comme il l'exprimait dans ses écrits et ses conférences, Maurice estimait que les référentiels sont difficilement opérationnels sur le terrain et les formateurs d'enseignants ont du mal à se l'approprier. Les référentiels sont des catalogues ou listes : les compétences semblent toutes sur le même pied, on observe peu d'articulation et d'intégration entre elles. Par exemple, collaborer avec les parents est-il aussi essentiel que savoir organiser des conditions d'apprentissage ou la transposition didactique des savoirs à faire apprendre ? Maurice avait donc décidé de mettre en œuvre une réforme des programmes de la HEP-BEJUNE basée sur l'approche programme en mettant en rapport les compétences avec le travail enseignant. Or, l'étude de travail enseignant montre que ces différentes tâches sont hiérarchisées à partir d'un centre qui est le travail en classe et les interactions avec les élèves, tandis que les autres tâches sont connexes ou périphériques par rapport à ces réalités.

Pour préparer le terrain à cette réforme ambitieuse dans la HEP-BEJUNE, Maurice avait impulsé deux leviers importants : (1) la recherche sur les conceptions de la formation initiale des formateurs et des étudiants et (2) la formation intensive et l'implication des formateurs dans l'approche programme. D'une part, il s'agit de comprendre ce que les formateurs et les étudiants mettent sur les compétences nécessaires pour l'exercice de la profession enseignante et les gestes professionnels. Nous avons donc effectué plusieurs enquêtes auprès de tous les acteurs de la HEP-BEJUNE. D'autre part, même si Maurice et son équipe portaient le leadership de la réforme curriculaire à la HEP-BEJUNE, il fallait se lancer dans l'arène et montrer aux formateurs l'intérêt et le fonctionnement de l'approche programme. Les formateurs-concepteurs des programmes ont donc travaillé conjointement avec nous pour repenser collectivement leurs programmes. Il fallait faire travailler ensemble sociologues, psychologues, philosophes, didacticiens des différentes disciplines scolaires, encadreurs des stages et bien d'autres acteurs pour construire de nouveaux programmes. Dans ce processus de réforme curriculaire, Maurice répétait toujours que le travail enseignant en classe repose sur deux compétences de base : la gestion de classe et la gestion de la matière (Tardif et Borges, 2009).

Conclusion : Programmes et hiérarchisation des compétences

Avec le recul, je dois dire que travailler avec Maurice m'a permis de me former à la dynamique de transformation de la profession enseignante. En effet, toute formation à l'enseignement dispose de ressources limitées en matière de temps et de ressources pédagogiques. Elle a des objectifs terminaux et ne doit pas prétendre tout couvrir. En ce sens, la hiérarchisation des compétences devrait être prise en compte dans l'organisation de la formation. Les compétences centrales (gestion de la classe et maîtrise des curricula) devraient être au cœur de la formation. Et plus la formation est courte et les candidats à la formation moins animés par la vocation, plus ces compétences centrales devraient prendre de

l'importance. Dans mes activités actuelles en Afrique, c'est l'une des clefs essentielles pour améliorer la qualité de la formation. Il est donc nécessaire de privilégier certaines compétences et de reporter, si nécessaire, sur la phase d'insertion et/ou de formation continue l'apprentissage de compétences connexes ou périphériques.

En définitive, les programmes et leurs contenus ne peuvent pas être conçus indépendamment des compétences : toutes les unités de formation devraient être articulées au développement d'une ou plusieurs compétences. Plus immédiatement encore, pour toute unité de formation, on devrait pouvoir mettre en évidence dans un plan de cours précis, sa contribution au développement et à la maîtrise d'une ou des compétences à la base du programme. En ce sens, les contenus des programmes de formation à l'enseignement doivent être formulés, non seulement en termes de contenus (savoirs et connaissances à apprendre), mais de compétences (ce que l'apprenant peut faire, professionnellement parlant, avec ce qu'il a appris).

Références

- Tardif, M. et Desbiens, J. F. (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants*. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Borges, C. (2009). L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales. *Savoirs en (trans) formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation*, 109-136.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2005). *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck Supérieur.
- Tardif, M. et Zourhlal, A. (2005). Enjeux et difficultés de la diffusion de la recherche sur l'enseignement entre les milieux scolaires et universitaires. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 38(4), 87-107.

Pour citer cet article

- Akkari, A. (2023). De la recherche académique à la gestion d'une institution et de programmes de formation à l'enseignement : l'héritage suisse de Maurice Tardif. *Formation et profession*, 31(4 hors-série), 1-4.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a292>

Samuel de Souza Neto
Professeur, Universidade Estadual Paulista
(Brésil) 

Denise Gisele de Brito Damasco
Professeure, Universidade de Brasília
(Brésil) 

Flavia Medeiros Sarti
Professeure, Universidade Estadual Paulista
(Brésil) 

Maurice Tardif : la perspective d'une école de pensée québécoise sur la formation et la profession enseignante

doi: 10.18162/fp.2023.a296

TÉMOIGNAGES de ses collègues internationaux

L'œuvre de Maurice Tardif résonne depuis plusieurs décennies au Brésil et dans le monde. Si ses ouvrages publiés en français atteignent un public brésilien spécifique, ceux publiés en portugais touchent un large public d'étudiants, enseignants, chercheurs et savants au Brésil. Pour de Souza Neto (2014), étudier, comprendre, lire et traduire les écrits de Maurice Tardif signifie visionner une école de pensée due à la complexité de son analyse sur la formation et la profession enseignante. Dans ce cadre, nous nous demandons : comment comprendre les retombées de l'œuvre de Maurice Tardif de nos jours au Brésil ? D'autres questions s'ajoutent à ce premier questionnement : quelles sont les nouvelles stratégies pour les étudier et les interpréter ? Quels sont les ouvrages traduits en portugais ? À partir de ces questions, nous nous proposons de rendre hommage au philosophe, éducateur et chercheur Maurice Tardif, ce qui signifie le considérer comme précurseur d'une école de pensée québécoise répandue au Brésil et dans le monde.

Ce texte est organisé en trois parties. Tout d'abord, nous mettons en exergue des extraits d'un entretien réalisé par le chercheur Samuel de Souza Neto de l'Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) et la chercheuse Eliana Ayoub de l'Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), publié en 2021 par la *Revue Pro-posições* et intitulé en portugais « A trajetória de um pesquisador : entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos »¹. La deuxième partie de cet hommage vise

à cibler la présence de Maurice Tardif sur la scène contemporaine brésilienne à partir de réflexions sur les actions d'étudier, de comprendre, de lire et de traduire ses écrits ainsi que sur les échos de son œuvre au Brésil. Finalement, la troisième partie de ce texte propose, en guise de conclusion, de s'attarder aux retombées de cette école de pensée "tardienne" sur la formation et la profession enseignante.

La trajectoire d'un chercheur: entre la professionnalisation de l'enseignement, la pensée critique et les risques contemporains

L'interview récemment publiée au Brésil sur Maurice Tardif par de Souza Neto et Ayoub (2021) révèle l'individu, l'enseignant et le chercheur, tout en dévoilant son humanité, sa professionnalité et son engagement.

Concernant son parcours académique, le professeur Tardif a mentionné avoir un master en Philosophie, un doctorat en Philosophie de l'éducation avec une orientation vers la philosophie sociale et un intérêt particulier pour les théories marxistes et postmarxistes. Ensuite, il s'est tourné vers la sociologie critique et les théories de l'activité, surtout chez Habermas et Giddens, entre autres. À partir de son doctorat, il commence à travailler en 1986 comme assistant de Claude Lessard et en 1990, comme enseignant à l'Université Laval ce qui l'amène à des travaux et recherches avec Clermont Gauthier. De ces recherches, plusieurs ouvrages ont été publiés exprimant son intérêt initial pour la profession enseignante à partir d'une perspective macrosociologique, particulièrement dans le contexte québécois. Dans les années 2000, son intérêt de recherche se tourne vers les autres acteurs scolaires. En effet, ses recherches sur le terrain ont montré que d'autres personnes côtoient les enseignants dans l'espace scolaire, mis à part les techniciens en enseignement : la division du travail enseignant devient une thématique d'études et de recherches.

À partir de l'année 2013, le regard du chercheur québécois cible l'insertion et la construction des savoirs enseignants. Il reconnaît que ces thématiques ont été les fils conducteurs de sa carrière, soit dans une perspective macrosociologique soit microsociologique. Dans son parcours, la thématique de la professionnalisation de l'enseignement l'accompagne et se lie aux enjeux syndicaux, par exemple. De ce fait, de Souza Neto et Ayoub (2021) montrent que Tardif perçoit le mouvement de professionnalisation de la fin des années 1980 comme inachevé, voire chaotique.

Dans cette interview, Maurice Tardif mentionne qu'« on ne comprend pas la professionnalisation des enseignants sans la relier à d'autres thèmes, qui sont la prolétarianisation des enseignants et certains agents scolaires et aussi la disqualification des enseignants »² (de Souza Neto et Ayoub, 2021, p. 13). De ce fait, il reconnaît que la professionnalisation n'a pas une trajectoire directe, c'est une ligne qui avance et recule, quelquefois elle est chaotique et irrégulière. Il mentionne que la professionnalisation devrait venir des enseignants eux-mêmes et déboucher sur la création d'un Ordre professionnel. Cependant, il précise que là où un Ordre a été créé au Canada (en Ontario ou Colombie Britannique), celui-ci n'est pas contrôlé par les enseignants et que, professionnellement, les enseignants sont minoritaires dans les instances de décision, ce qui est une absurdité.

Nous attirons l'attention sur le fait que pendant cette période il publie avec Malo et Borges (2013) des réflexions sur la condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle et un bilan sur le virage réflexif 30 ans après Schön. Au Brésil, la question réflexive a été abordée par Tardif et Moscoso (2018) en se

concentrant sur la notion de formation du « professionnel réflexif » dans l'éducation et en soulignant ses fondements, ses usages et ses limites actuelles.

Dans cette conversation entre Tardif, de Souza Neto et Ayoub, nous constatons une réflexion sur le CRIFPE et l'idée du CRIFPE international, des colloques internationaux en éducation du CRIFPE, carrefours d'idées et de chercheurs. La présence des Brésiliens ainsi qu'au sein de ce centre de recherche interuniversitaire, illustre bien le regard et l'écoute de ce chercheur à d'autres contextes, tout en valorisant le dialogue entre pairs.

À la fin de cet entretien, Maurice Tardif admet que le péril de nos jours est l'écologie et qu'il s'agit d'une thématique peu discutée dans nos écoles. Il nous avoue : « Moi, personnellement, je lis beaucoup, pas seulement en sciences de l'éducation, mais en anthropologie, en sociologie et en biologie. Je m'intéresse à l'ensemble des sciences sociales et humaines et pas seulement aux sciences en l'éducation³ ». Il conclut que « Nous déclenchons des processus extrêmement dangereux dans le cadre environnemental qui nous toucheront dans 25 ou 30 ans, non dans mille ans⁴ ». Il dit également : « C'est extrêmement dangereux. Il me semble que l'une des missions de l'éducation sera de s'occuper d'élever également les enfants pour une réflexion sur les risques, un esprit critique⁵ ».

Son engagement a été reconnu à travers les postes qu'il a acceptés dans des espaces francophones hors du Québec et par les prix qu'il a reçus. Dans son parcours, le professeur Tardif a pris la direction du Programme des Grands travaux de recherche concertée du Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) sur l'évolution du personnel scolaire au Canada (2002-2008) ; il a été président du secteur de la recherche de la Commission des recteurs et directeurs des Hautes écoles pédagogiques et des universités en Suisse romande (2005-2008) et a été nommé à partir de 2010, comme membre de la Société royale du Canada, Académie des Sciences Sociales.

C'est une trajectoire professionnelle de grande envergure et d'excellence, reconnue pour son mérite par les prix suivants : Prix Allard/Audet pour le meilleur livre en éducation au Canada (Philosophie, Histoire et Sociologie) décerné par l'Association canadienne des chercheurs en éducation de la SCEE/CSSE en 1998 pour l'ouvrage publié en 1996 en collaboration avec Claude Lessard : « *La profession enseignante au Québec 1945-1990. Histoire, structures, système* » ; Prix Marcel-Vincent décerné par l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) en octobre 2008. Ce prix souligne les réalisations scientifiques exceptionnelles d'une personne dont les travaux en sciences sociales ont largement dépassé son domaine de spécialisation et qui a établi des ponts nouveaux entre différentes disciplines (il s'agit du premier chercheur en éducation à obtenir un tel prix scientifique depuis la création de l'ACFAS en 1923). Il était également membre du Collège des évaluateurs, Programme des Chaires des recherches du Canada au CRSH (2003-2013) et a reçu le Prix Whitworth de l'Association canadienne de l'Éducation (ACE) en novembre 2016. Ce prix est attribué tous les trois ans depuis 1967 à un illustre groupe de chercheurs qui ont profondément influencé les politiques et les pratiques canadiennes en éducation.

Il convient également de mentionner le mandat de rédacteur principal du nouveau référentiel de compétences pour la formation à l'enseignement au Québec (2018-2019) que lui a confié le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Ce référentiel définit les bases du système de formation initiale et continue des 120 000 enseignants du Québec, tout en permettant l'évaluation de leurs pratiques professionnelles.

Étudier, comprendre, lire et traduire Maurice Tardif de nos jours : les échos du Brésil

Au Brésil, l'œuvre de Maurice Tardif figure comme une importante source de références en sciences de l'éducation, surtout dans le contexte des recherches en enseignement. Le professeur Tardif est pour nous, l'un des auteurs les plus lus dans le domaine d'éducation et sans doute, l'auteur le plus cité dans les articles sur les savoirs enseignants, comme le font entre autres Cecilia Borges, Betania Leite Ramalho, Denise Damasco, Dijnane Vedovatto, Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Eliana Ayoub, Flavia Sarti, Larissa Benites, Isabel Alice Lelis, Ivany Pino Rodrigues, Marina Cyrino, Marcos Godoi, Menga Ludke, Olga Cabral Maués, Samuel de Souza Neto.

Son premier article publié en 1991 dans la *Revue Théorie et Éducation* dont le titre était « Les enseignants face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant », en partenariat avec Claude Lessard et Louis Lahaye est devenu un point de repère au Brésil. Cet article a été traduit et publié dans la revue *Teoria e Educação*, sous le titre « Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente ». D'autres publications sont largement mentionnées dans les travaux des étudiants universitaires brésiliens. Entre autres et pour citer quelques chiffres obtenus à partir de la plateforme Google Academic : le livre « *Saberes Docentes e Formação Profissional* » (Tardif, 2002) est cité 18 534 fois ; le livre « *O Trabalho docente e elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* », en collaboration avec Claude Lessard (Tardif et Lessard, 2007) est cité dans 3 649 publications ; l'article « Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério » (Tardif, 2000) dans 2 471 publications ; l'article « Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério » en collaboration avec Danielle Raymond (Tardif et Raymond, 2000), est présent dans plus de 1 538 publications et l'article « Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente », en collaboration avec Claude Lessard et Louise Lahaye (Tardif et al. 1991) dans 1 599 publications. Il est actuellement pour nous, l'un des auteurs les plus lus et cités dans le domaine de l'Éducation et sans aucun doute la principale référence pour la recherche sur les savoirs enseignants.

En plus de la diffusion large et intense de ses œuvres, il est également important de souligner le dialogue systématique que Maurice Tardif a établi au Brésil avec différents groupes de recherche et universités. Pour citer quelques premières initiatives: au cours de la dixième édition de la Rencontre de Didactique et Pratique dans l'enseignement (ENDIPE) (2000), dont la thématique fut « Enseigner et apprendre : sujets, savoirs, espaces et temps », réalisée à Rio de Janeiro, il a participé à la table ronde intitulée « Les enseignants en tant que sujets de la connaissance : subjectivité, pratique et savoirs des enseignants », faisant part de ses réflexions sur le champ d'études sur la formation enseignante au Brésil. L'année suivante, en 2001, il a organisé avec Cecilia Borges, le dossier thématique intitulé « Os saberes dos docentes e sua formação » (Borges et Tardif, 2001) pour la revue *Educação & Sociedade* avec des textes de chercheurs brésiliens et étrangers. En 2002, il publie son chef-d'œuvre au Brésil « *Saberes docentes e formação profissional* » (Tardif, 2002). Quelques années plus tard, il a été invité par l'UNESCO - Brésil pour une mission au Brésil de quinze jours où il a eu l'occasion de donner des conférences à Brasilia et à Rio de Janeiro. Il a fait également des visites institutionnelles à l'Agence de coopération pour l'enseignement supérieur (CAPES) du ministère d'Éducation au Brésil et au Sénat.

Pour mieux comprendre l'œuvre de Maurice Tardif, les collaborations avec des chercheuses et des chercheurs brésiliens se sont considérablement développées au cours des années suivantes, aboutissant à la création de l'antenne CRIFPE-Brésil en 2017. Créé à l'initiative et grâce au soutien direct du professeur Tardif, le CRIFPE-Brésil se présente comme un centre international de recherche sur la formation et la profession d'enseignant. Il convient de rappeler que les membres internationaux au CRIFPE proviennent des pays suivants : Belgique, Brésil, États-Unis, France, Grèce, Mali, Mexique, Portugal, Sénégal, Suisse et Togo. L'antenne du CRIFPE-Brésil compte 35 chercheurs brésiliens et internationaux, ainsi que 24 étudiants du premier cycle et des cycles supérieurs. Les recherches menées par le centre suivent les mêmes axes que ceux retenus par le CRIFPE ; *axe 1* : se former à l'enseignement : la formation professionnelle initiale et continue ; *axe 2* : s'insérer dans l'enseignement : l'insertion professionnelle ; *axe 3* : agir comme professionnel de l'enseignement : le travail.

En 2021, Maurice Tardif était présent dans l'organisation du 2^e Congrès international sur la formation et profession enseignante diffusé en ligne (traduit en portugais et dans la langue des signes). Cet événement a été organisé à l'Université de Brasilia, en partenariat avec l'Université de Montréal et accrédité par l'UNESCO-Brésil. Il a reçu le soutien financier du Conseil national de développement scientifique et technologique (CNPq), en coopération avec l'UNESCO. Bien que mené à travers une plate-forme virtuelle en raison de la période pandémique de COVID-19, l'événement se déroulant en portugais et en français a eu une grande adhésion et une grande répercussion avec la participation de 500 personnes (Brésil, Amérique du Sud, Amérique du Nord et Europe) et de nombreuses communications y ont été présentées.

Maurice Tardif s'est toujours intéressé aux spécificités éducationnelles brésiliennes, surtout en ce qui concerne les politiques de la formation enseignante. Il nous invite, en tant que chercheurs et chercheuses, à problématiser la professionnalisation des enseignants au Brésil. Dans la publication "A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás" (Tardif, 2013), il fait un rappel historique à propos des conceptions de l'enseignement que l'on retrouve encore aujourd'hui au Brésil : la vocation, le métier et la profession et fait état de quelques-uns des principaux obstacles qui semblent se dresser de nos jours face au mouvement de professionnalisation. Le rapport entre les enseignants et le travail enseignant nous fait laisser de côté la vocation, pour devenir contractuel, recevant un salaire. Il nous motive également « nous » étant celles et ceux de l'Amérique latine – à se méfier et à critiquer le mythe des Amériques, du professionnel autonome. De façon intense, il nous interpelle afin d'investiguer les questions fondamentales concernant les conditions du travail et de la carrière enseignante à partir du vécu des enseignants qui travaillent dans les systèmes éducatifs, dans différentes régions du pays. Il attire notre attention sur le nombre de femmes enseignantes et le besoin d'explicitier les relations de domination masculine auxquelles les enseignantes sont exposées. Cet article a été largement utilisé par les chercheurs depuis sa publication, devenant une référence dans le champ des études sur l'enseignement au Brésil et sur la problématisation des enseignants brésiliens et est toujours une boussole dans nos recherches.

En guise de conclusion : vers une école québécoise de pensée sur la formation et la profession enseignante

Maurice Tardif fut un chercheur qui échangeait et partageait ses recherches dans des colloques internationaux et dans des cercles plus restreints tel que le Réseau international francophone de recherche en éducation et formation (REF). Au REF, l'enjeu était la production d'études et de recherches avec des chercheurs de différents pays dont le Brésil. Dans ce contexte, deux publications ont émergé. En 2022, Marcel, Tardif et Piot ont publié l'ouvrage suivant : « *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards Internationaux* » et à paraître en 2023, sous la direction de Dupriez, Périsset et Tardif, *les pénuries dans l'enseignement. Marchés du travail, attractivité et expériences* ». Cela nous amène à considérer Maurice Tardif comme le précurseur d'une école de pensée surgie à partir de l'organisation du CRIFPE dont il a été un des fondateurs et animée par les chaires de recherche liées à ce centre, dont les performances sont d'une importance inestimable pour le développement des études sur la formation et le métier d'enseignant. Depuis 1993, le CRIFPE est présent dans d'autres pays que le Canada (Brésil, Chili, Suisse et France), à travers ses « antennes ». Au Brésil, l'antenne CRIFPE Brésil est officiellement reconnue par l'agence gouvernementale CNPq.

Sa vaste production littéraire, composée de livres, de chapitres de livres et d'articles scientifiques ou professionnels n'est pas encore traduite complètement au Brésil. Elle s'organise autour d'un champ de recherches qui s'articule autour des trois axes du CRIFPE. Une possibilité pour poursuivre son chemin seront les échanges entre les membres de l'antenne du CRIFPE-Brésil et les responsables de chaque axe du CRIFPE. Son œuvre et sa pensée continueront de se répandre dans le monde entier. Une œuvre qui repousse les frontières de la connaissance du champ de l'éducation en publiant avec des chercheurs de domaines connexes, tels que de l'éducation physique, des lettres françaises, par exemple. Dans les dernières publications de Maurice Tardif figurent des chercheurs tels que Samuel de Souza Neto, Flávia Sarti et Denise Damasco entre autres.

Une autre façon de faire revivre Maurice Tardif est de savoir que plusieurs de ses anciens étudiants occupent actuellement des postes de premier plan dans des universités et des centres de recherche situés dans différents pays de l'Amérique latine, notamment au Brésil. École de pensée québécoise dont Maurice Tardif est le précurseur, les références de ses publications sont intégrées dans les bibliographies des cours de Pédagogie et des Licences dans le pays. Ses réflexions sont donc présentes dans les études, les recherches, les recensions, les traductions partout au Brésil. À nous de continuer de donner de la lumière à nos analyses et d'échanger nos résultats de recherche à partir de l'œuvre du Pr Tardif soit en portugais soit en français.

Notes

- ¹ En français: Trajectoire d'un chercheur: entre la professionnalisation de l'enseignement, la pensée critique contemporaine et les risques contemporains.
- ² De l'original en portugais : “ E não podemos compreender a profissionalização dos professores sem relacioná-la com outras temáticas, que são a proletarização dos professores e de uma parte dos agentes escolares e também a desqualificação dos professores”(de Souza Neto et Ayoub, 2021, p.13).

- ³ De l'original en portugais : “Eu, pessoalmente, leio muito, não apenas ciências da educação, mas também antropologia, sociologia, biologia. Interesso-me pelo conjunto das ciências sociais e humanas e não apenas pela educação” (de Souza Neto et Ayoub, 2021, p.13).
- ⁴ De l'original en portugais: “estamos desencadeando processos extremamente perigosos no plano socioambiental, que não vão chegar em 1000 anos, mas em 25, 30 anos” (de Souza Neto et Ayoub, 2021, p.13).
- ⁵ De l'original en portugais: “E isso é extremamente perigoso. Parece-me que uma das missões da educação deveria ser formar as crianças também para uma reflexão sobre esses riscos. Um espírito crítico.” (de Souza Neto et Ayoub, 2021, p.14).

Références

- Borges, C. et Tardif, M. (2001). Os saberes dos docentes e sua formação. *Educação & Sociedade*. 74. Dossier thématique, <https://www.scielo.br/j/es/a/NpBT6gcRCDXvXRNFzVv5Njs/?format=pdf&clang=pt>
- Dupriez, V., Périsset, D. et Tardif, M. (dir.) (2023, à paraître.). *Les pénuries dans l'enseignement. Marchés du travail, attractivité et expériences*. Presses de Université Laval.
- Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990. Histoire, structures, système*. Presses de l'Université de Montréal.
- Marcel, J-F, Tardif, M. et Piot, T. (dir.) (2022). *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards Internationaux*. Presses Universitaires du Midi.
- Souza Neto, S. de et Ayoub, E. (2021). Maurice Tardif - trajetória de um pesquisador: entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos . *Pro-posições*, 32, e20200145. <https://www.scielo.br/j/pp/a/Twcm6XXvZWkPbnnfLzZYTfY/abstract/?lang=pt>
- Souza Neto, S. de (2014). Le CRIFPE un centre de recherche, une l'école de pensée : l'École québécoise sur la formation et la profession d'enseignant ». *Formation et Profession*, 22(2), 82-89. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.a42>
- Tardif, M. et Moscoso, J. N. (2018). A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5271>
- Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. *Educ. Soc., Campinas*, 34(123), 551-571.
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* De Boeck Supérieur.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2007). *O Trabalho docente e elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Editora Vozes.
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Editora Vozes Ltda.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários : elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- Tardif, M. et Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Education e Sociedade*, 73, 209-244.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e educação*, 4, 215-233.

Pour citer cet article

De Souza Neto, S., De Brito Damasco, D-G., Medeiros Sarti, F. (2023). Maurice Tardif : la perspective d'une école de pensée québécoise sur la formation et la profession enseignante. *Formation et profession*, 31(4 hors-série), 1-7. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a296>



©Auteur. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a302>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

François **Dubet** 
Professeur émérite
Université de Bordeaux (France)

Maurice Tardif,
sociologue du travail enseignant

doi: 10.18162/fp.2023.a302

TÉMOIGNAGES de ses collègues internationaux

La première et la plus évidente des images de Maurice Tardif aux yeux d'un universitaire et d'un chercheur français, est la place qu'il a tenue dans le domaine de la sociologie de l'éducation. Au cours des trente dernières années, Maurice Tardif a construit une œuvre connue et reconnue au Canada, mais aussi en Europe et en Amérique Latine. Il a publié de nombreux livres, souvent traduits, et de très nombreux articles dans des revues de premier plan. C'est aussi un animateur scientifique comme en témoigne la diversité de ses collaborations scientifiques, la continuité de ses recherches, son engagement dans l'animation de la recherche et la formation des jeunes chercheurs. Lauréat de nombreux prix, et ceci depuis qu'il était étudiant, Maurice Tardif n'a jamais cessé d'enseigner, de former des équipes, de prendre des responsabilités dont celles du Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante qui bénéficie aujourd'hui d'une réputation internationale, de participer à la vie des revues et des idées. Il suffit de regarder le nombre et la diversité des invitations de Maurice Tardif dans les universités et les centres de recherche pour comprendre l'admiration que je peux avoir pour son travail.

La deuxième qualité, la plus remarquable à mes yeux, du travail de Maurice Tardif tient à la nature même de l'objet sur lequel il a travaillé. Alors que les sciences de l'éducation se partageaient, pour l'essentiel, entre la didactique et la sociologie des inégalités scolaires, Maurice Tardif a construit et imposé un nouvel objet : la sociologie

du travail enseignant. Cette sociologie du travail n'est certainement pas réductible à une histoire et à une sociologie des professions et des organisations. Il s'agit véritablement de la sociologie d'une activité conçue comme un travail sur autrui, comme une combinaison instable entre une mobilisation relationnelle et subjective, comme une mise en œuvre de normes institutionnelles plus ou moins explicites, comme une activité « morale » aurait dit Durkheim. Maurice Tardif ne s'est pas limité à une production strictement académique dans la mesure où il est intervenu dans de nombreux pays. Il a été, à la fois, un savant et un expert reconnu très au-delà du seul monde académique.

La troisième raison de rendre hommage à Maurice Tardif tient à l'urgence et à l'utilité de ses recherches. En effet, le maintien des inégalités scolaires, la crise générale de l'influence éducative de l'école en termes de transmission de la culture et des valeurs, la pénurie d'enseignants dans un grand nombre de pays, font de l'étude du travail des enseignants un élément essentiel de toute action publique en matière d'éducation. Comment les enseignants composent-ils avec les injonctions contradictoires qu'ils doivent affronter : transmettre une culture commune, reconnaître les singularités des élèves, les « trier » et les former à des métiers, ... ? Comment mobiliser des pratiques efficaces et des normes de justice communes ? Comment redéfinir un métier et former les enseignants ? Il va de soi que Maurice Tardif a fait partie des quelques chercheurs aujourd'hui capables de répondre à ces questions et qu'il importe de soutenir ses programmes et ses projets de recherche.

J'ajouterai enfin que Maurice Tardif m'a accueilli plusieurs fois à Montréal, l'an dernier encore alors qu'il était malade. Il m'a demandé de préfacer un de ses livres, ce que j'ai perçu comme un honneur. Je lui suis donc reconnaissant et beaucoup de sociologues français avec moi.

Pour citer cet article

Dubet, F. (2023). Maurice Tardif, sociologue du travail enseignant. *Formation et profession*, 31(4 hors-série). 1-2.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a302>



Vincent **Dupriez**
Professeur, Université Catholique de Louvain
(Belgique)

L'immense saveur de notre ami Maurice

doi: 10.18162/fp.2023.a298

TÉMOIGNAGES de ses collègues internationaux

Maurice Tardif nous a quittés le 7 mai 2023. Dans ces quelques pages, je voudrais rendre compte de la chance que j'ai eue de travailler avec Maurice au cours des 10 dernières années. Je voudrais par la même occasion rendre hommage à Maurice, à son travail et à son engagement.

Comme beaucoup d'autres, j'ai tout d'abord connu Maurice à travers sa production scientifique. Je ne détaillerai pas ici cette remarquable production, qu'il vaudra la peine de rendre suffisamment visible et de valoriser, mais souligner tout le plaisir et l'intérêt que j'ai trouvés à la lecture de deux ouvrages phares de Maurice Tardif.

Dans « Le travail enseignant au quotidien », sorti en 1999 et co-rédigé avec Claude Lessard, les deux auteurs marquent un tournant dans la recherche francophone en éducation. L'École n'y est pas abordée comme lieu d'apprentissage et de socialisation pour les élèves, elle n'est pas auscultée sous l'angle de sa participation à la reproduction des inégalités. L'École est analysée comme espace de travail pour les enseignants, avec une attention aux formes organisationnelles du travail enseignant, mais surtout une analyse approfondie du travail de service dont les enseignants sont les auteurs. L'interaction avec les élèves est au cœur d'un tel travail caractérisé par une résistance à la standardisation, malgré les routines qui sont observées. Quels que soient les consignes, les prescriptions ou les programmes, ces ressources sont systématiquement traduites par les enseignants pour en faire usage dans des situations singulières et des pratiques

échappant à un déterminisme trop abstrait. À travers cet essai, qui oscille entre un travail descriptif et interprétatif, entre aussi des synthèses de la littérature et des données originales issues du Québec, c'est la profondeur du travail enseignant qui est à la fois exposée et interrogée. C'est aussi la permanence des formes de travail (la structure cellulaire des établissements, l'interaction avec les élèves au cœur du métier...), qui est mise en avant tout en soulignant des évolutions qui émergent à cette période, telle que le travail plus collectif des enseignants et la complexification de leur environnement où apparaissent de nouvelles catégories de travailleurs de l'éducation.

Près de dix ans plus tard, en 2010, c'est un autre ouvrage majeur que proposent Maurice Tardif et Louis Levasseur. Dans « La division du travail éducatif », au-delà de la documentation de nouvelles formes de division du travail entre les enseignants et de nouvelles catégories d'agents éducatifs non enseignants, c'est tout le projet scolaire dans ses fondements et dans ses valeurs qui est interrogé. À partir de données empiriques illustrant la présence consolidée de nouvelles catégories de travailleurs scolaires, les auteurs interrogent les conditions d'emploi de ces derniers, mais aussi une évolution larvée des représentations de l'École et de ses missions. Ils annoncent de la sorte des interrogations, vives aujourd'hui, sur l'évolution des systèmes éducatifs, de la forme scolaire et du travail enseignant.

Ces deux ouvrages ne sont qu'une part infime de la production scientifique de Maurice Tardif, mais ils illustrent de manière particulière à mes yeux combien il a contribué à faire évoluer l'analyse et la compréhension du travail enseignant et des systèmes éducatifs, bien au-delà du Québec et du Canada.

Mais, Maurice Tardif ne s'est pas contenté d'être un auteur scientifique talentueux. De multiples manières, Maurice a contribué à faire circuler les connaissances élaborées dans son domaine et à les mettre à disposition des chercheurs, des experts, des cadres scolaires et des enseignants. Il est impossible de détailler l'ensemble de ses contributions à cet égard, mais je me dois de souligner le rôle qu'il a joué en tant que cofondateur et directeur du CRIFPE, son rôle comme recteur de la Haute école pédagogique BEJUNE (Suisse, 2004-2008), son rôle d'initiateur dans le lancement de la revue scientifique « Formation et Profession » et sa présence dans les comités éditoriaux d'une dizaine d'autres revues scientifiques internationales et auprès de plusieurs maisons d'édition.

C'est toutefois dans le contexte des rencontres du réseau de « Recherche en Éducation et Formation - REF » que j'ai personnellement le plus côtoyé Maurice. Depuis une dizaine d'années, nous avons régulièrement travaillé ensemble dans des symposiums qui, d'une manière ou d'une autre, s'intéressaient aux enseignants, à leur formation, à leur travail et à leurs carrières.

Dans ce contexte, nous avons beaucoup ferrailé avec Maurice sur son analyse des politiques de professionnalisation des enseignants. Avec un sourire en coin soulignant la malice de son intervention, Maurice nous disait : « On a professionnalisé la formation d'une profession qui n'existe pas ». Sa posture était assurément devenue critique vis-à-vis des politiques de professionnalisation « qui viennent presque toujours d'en haut, et sont rarement soutenues par les enseignants », soulignait-il aussi en novembre 2019, lors d'une conférence à Louvain-la-Neuve. Dans l'ouvrage issu du REF de Toulouse, avec Claude Lessard et Adriana Morales, il conclut : « Finalement, on doit sérieusement interroger le devenir de la professionnalisation des enseignants dans le contexte des réformes et politiques éducatives mises en œuvre depuis une trentaine d'années. L'idée de décentralisation des pouvoirs vers les acteurs de la base et la reconnaissance de leur autonomie ne semble pas avoir fait de véritables progrès face à la montée

de la compétition, de la gouvernance par les nombres, de l'imputabilité, sans parler de l'alourdissement du travail enseignant, toujours confronté à davantage d'exigences et de demandes contradictoires¹ ».

Ce mouvement vers la déprofessionnalisation des enseignants était assurément pour Maurice Tardif un objet de préoccupation, en partie relié à la dernière thématique que j'ai eu l'occasion de travailler avec lui : celle de la perte d'attractivité de ce métier et des situations de pénurie qui en résultent. Cette thématique a fait simultanément l'objet du dernier symposium du REF (Namur, 2022) et de plusieurs interventions dans le cadre du colloque du CRIFPE 2022. Sur le plan analytique, Maurice pouvait souscrire à la thèse centrale de François Dubet (le déclin de l'institution et la multiplication des demandes adressées à l'École ont rendu plus exigeant et plus complexe le métier d'enseignant), mais il était simultanément convaincu que d'autres facteurs sont à prendre en considération. C'est ce qu'il a pu exprimer dans l'ouvrage collectif issu du REF de Namur². À propos du Québec, avec Joséphine Mukamurera, il y défendait l'importance de prendre en compte les mouvements démographiques longs, relatifs à la population scolaire, mais aussi à la démographie enseignante. Il y soulignait l'impact des conditions d'emploi et la difficulté d'accès à la permanence d'une génération d'enseignants québécois. Il y soulignait aussi l'intensification du travail et l'inanité de la montée en puissance des nouveaux modes de gouvernance.

Ces textes révèlent également la posture intellectuelle de Maurice. Elle est difficile à caractériser, car elle est originale. Maurice a une culture très large en sciences humaines, sa formation initiale en philosophie y est pour quelque chose. Maurice a besoin de repères théoriques pour interroger le monde et pour l'aider à penser. Mais Maurice n'est pas un hypothético-déductif. Il s'appuie sur les ressources théoriques pour disposer de balises et de cadres interprétatifs. Mais, la théorie n'est pas là pour enfermer, elle est là pour stimuler la pensée et la créativité. Le travail scientifique de Maurice est également un travail situé et incarné. Analyser le travail des enseignants, rendre compte des savoirs mobilisés par ceux-ci, questionner leur pouvoir individuel et collectif, c'est aussi occuper une place auprès du groupe professionnel enseignant et s'impliquer dans l'avenir de l'école au Québec et ailleurs.

Au final, les travaux de Maurice Tardif représentent aujourd'hui un ensemble dense, original et cohérent, qui a largement contribué à l'analyse scientifique du travail des enseignants, de l'origine de leurs savoirs professionnels et des conditions de leur formation. Cet ensemble de travaux occupe une place singulière dans la littérature scientifique internationale. Ses très nombreuses publications, la réédition de ses ouvrages, leur traduction dans diverses langues, les dizaines de conférences invitées données par Maurice Tardif dans de nombreux pays, ses interventions fréquentes dans les médias sont incontestablement les traces d'un travail scientifique hors du commun.

Mais Maurice incarnait aussi une immense bienveillance envers ses collègues et amis, une capacité d'écoute des personnes, une présence toujours attentive. Cette bienveillance, il la manifestait à sa façon, avec ce mélange de pudeur et de hardiesse qui le caractérisait. Une fois cette pudeur dépassée, Maurice était beaucoup plus qu'un collègue, c'était le moment pour partager un bon vin ou pour évoquer la meilleure confiture aux fraises et à la rhubarbe de ce côté de l'Atlantique, la recette de sa grand-mère Nadeau, qu'il respectait scrupuleusement.

C'était un peu tout cela l'immense saveur de notre ami Maurice.

Notes

- ¹ Cf. Tardif, M., Morales-Perlaza, A., & Lessard, C. (2022).
² Dupriez, Périsset et Tardif (2023).

Références

- Dupriez, V., Périsset, D, et Tardif, M. (dir.) (2023). *Les pénuries dans l'enseignement. Marchés du travail, attractivité et expériences*. Presses Université Laval.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses Université Laval.
- Tardif, M. et Levasseur, L. (2015). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Presses universitaires de France.
- Tardif, M., Morales-Perlaza, A. et Lessard, C. (2022). Repères sur l'évolution des politiques internationales de professionnalisation du personnel enseignant de 1945 à nos jours. Dans J.-F., Marcel, M. Tardif et T. Piot (dir.), *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux* (p. 23-48). Presses universitaires du Midi.

Pour citer cet article

- Dupriez, V. (2023). L'immense saveur de notre ami Maurice. *Formation et profession*, 31(4 hors-série), 1-4.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a298>



©Auteur. Cette œuvre, disponible à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a299>, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Jean-François **Marcel** 
Professeur, Université Toulouse Jean Jaurès
(France)

Il pleure dans mon cœur . . .

doi: 10.18162/fp.2023.a299

TÉMOIGNAGES de ses collègues internationaux

Cher Maurice,

N'ayant aucune envie de produire un texte semblable à ces lettres de recommandations ou de soutien, techniques, mais impersonnelles, qui ont jalonné notre long compagnonnage scientifique et amical, j'ai choisi de répondre à l'invitation de rédiger quelques lignes d'hommage à ta mémoire en adoptant le style épistolaire¹. Ma démarche peut apparaître un brin iconoclaste pour une revue reconnue comme *Formation et Profession*, mais, j'en suis persuadé, tu l'aurais cautionnée. Je ne vais donc pas retracer ta biographie remarquable, mais picorer plutôt quelques jalons marquants de notre aventure partagée.

A la fin des années 90, je travaillais sur les pratiques des enseignants et, dans la perspective de mon habilitation, je commençais à explorer les « pratiques hors de la classe ». C'est à ce moment-là qu'est paru ton ouvrage (rédigé avec Claude Lessard) sur le travail enseignant. Il a été déterminant par l'ouverture et la stabilité qu'il a impulsées pour mes travaux. C'est surtout sa « problématique générale » qui m'a été très utile, quand vous théorisez les trois composantes du travail enseignant (activité, statut et expérience) en ouvrant ce travail au-delà des murs étroits de la salle de classe et en mettant l'accent sur ses formes collectives. Au même moment, je démarrais les premières « Universités d'été de l'Aude » et, coup d'audace, je t'ai contacté par mail pour te proposer de participer au symposium consacré aux « pratiques enseignantes hors de la classe ». Pour ma

plus grande fierté, tu as immédiatement accepté. Ce symposium carcassonnais a permis d'installer une préoccupation commune autour des formes collectives du travail enseignant et de stabiliser un petit groupe qui allait le faire avancer, en s'appuyant particulièrement sur les rencontres REF. En plus de nous deux, il y avait déjà Thierry Piot et Danièle Périsset, puis Vincent Dupriez nous a rejoints dès l'échéance suivante. Grâce en particulier à ta présence et à ton exigence, cet objet s'est renforcé et densifié tout au long de nos neuf rencontres², souvent complétées par des étapes intermédiaires. Je citerai en particulier les pratiques de collaboration, l'organisation du travail enseignant, les dynamiques de coordination et de pilotage des établissements (et leur management), le partage et la répartition du travail entre les différentes catégories d'acteurs, les effets des politiques de professionnalisation ou les phénomènes de désertion en lien avec la perte d'attractivité du métier d'enseignant. Chaque nouvelle rencontre, planifiée à la fin de la précédente, permettait de capitaliser de réelles avancées, étayées d'approches théoriques, méthodologiques et contextuelles diversifiées, mais convergentes, et d'ouvrir des perspectives ciblées de recherche pour les deux années à venir. Cette dynamique intellectuelle et scientifique, stimulante en termes éditoriale et chaleureuse en termes de relations, de soutien et de bienveillance, a été tout à fait remarquable. Elle a su se développer et se perpétuer, au-delà des opportunités et des frontières, autour du leader que tu as été, sans jamais le revendiquer, par ton érudition, tes exigences scientifiques et éditoriales, ton acuité à anticiper des évolutions de notre objet et ta présence puissante, bruyante (ta voix de stentor résonne encore dans mes oreilles), pleine d'humour et de bienveillance. Cette expérience restera à n'en pas douter un marqueur fort de ma carrière universitaire.

Je voudrais également rappeler une autre collaboration, qui ne concernait cette fois que nous deux. Tu m'as maintes fois invité pour des articles, des conférences, des expertises, mais je souhaite mettre en exergue ton invitation à la Haute École Pédagogique de Bège (en Suisse) quand tu venais d'en être nommé Recteur. J'ai été accueilli chez toi, à Porrentruy, pendant toute une semaine. Bien sûr, j'ai animé quelques séminaires auprès d'enseignants en formation, j'ai donné quelques conférences auprès des chercheurs, mais l'essentiel n'était pas là. Durant toute une semaine, nous avons échangé, de manière très approfondie, sur la formation des enseignants. Nos approches étaient contrastées, la mienne se basait sur mon expérience du premier degré, d'enseignant et de formateur, tandis que la tienne s'adossait à une connaissance fine des évolutions sociopolitiques du corps et des missions des enseignants et de la contribution de l'Université que tu avais longuement éprouvée (alors qu'en France, les IUFM venaient à peine d'être créés). De plus, dans le contexte particulier du fédéralisme suisse, tu avais la responsabilité de manœuvrer un de ces nouveaux paquebots que constituaient les HEP. Je ne saurais dire combien cette semaine a été très importante pour me permettre d'avoir une lecture plus ouverte de ce chantier permanent qu'est la formation des enseignants. Ce compagnonnage individualisé, dont tu m'as permis de bénéficier, m'a été extrêmement précieux pour décoder le poids institutionnel des contextes des établissements de formation, dans la manière dont leurs acteurs et leurs responsables pensent cette formation, certes, mais aussi, plus largement, le métier d'enseignant, l'organisation des établissements et leur management, les politiques d'éducation et même la place de la recherche.

Dans les jours qui ont suivi ce séjour suisse se tenait la soutenance de mon Habilitation (HDR). En tant que pré-rapporteur, tu es intervenu en début et ta prise de parole, tonitruante et laudative, a donné le ton à ce moment particulier. Le silence qui a suivi et le ton feutré qu'ont ensuite adopté les autres membres sont encore présents dans ma mémoire. Avec le recul qui me permet de le mettre en mots, je dirai que j'ai ressenti ton intervention comme un véritable adoubement, un message de bienvenue dans la communauté francophone des chercheurs en éducation et je te suis infiniment reconnaissant d'être « monté au front » pour moi, de manière publique et ostentatoire.

Enfin, je tiens à insister sur un élément plus personnel, pour partie en arrière-plan du chercheur reconnu que tu es, mais qui éclaire beaucoup de choses. Cet élément est ton rapport à l'école. Tu y es particulièrement attaché et tu lui voues une reconnaissance sans limites, que tu m'as maintes fois rappelée. C'est grâce à l'école que, malgré tes origines modestes, tu as réussi cette carrière exemplaire. Tu ne l'as jamais oublié et comme mon profil est largement similaire au tien, ce point nous a sans nul doute tacitement rapprochés. Ton engagement de chercheur s'inscrit dans cette dynamique, une forme de contre-don envers cette institution qui a permis ton émancipation. Tes recherches « sur » l'école sont aussi des recherches « pour » l'école. Il y avait, dans ton engagement, une vigilance permanente par rapport à son organisation, à la présence grandissante de personnels non enseignants, à ces politiques dites de professionnalisation qui malmenaient l'école au travers de leur approche néolibérale et, dernièrement, à leurs conséquences sur les enseignants, à leur souffrance au travail, à la perte de sens de leur métier et à une amplification importante de la désertion professionnelle et des démissions. Cette perte d'attractivité du métier d'enseignant ne manquait pas de t'inquiéter et tes analyses n'étaient guère optimistes pour le futur. Je crois pouvoir avancer, sans trop de risques, que ton impuissance face à la dégradation de cette école publique, à laquelle tu étais tant attaché et que tu connaissais si profondément, restera comme un gravier dans ta chaussure d'expert international en éducation.

L'école s'est vraiment généralisée au début du 19^e siècle (avec les lois Ferry en France) et son aventure est très récente, un peu moins de deux siècles. Dans le prolongement de son actuel délitement, nous pouvons nous interroger sur ce qu'elle deviendra dans quelques décennies, sur ce qui perdurera de cette école émancipatrice à laquelle nous devons beaucoup et que nous aimions tant ou sur l'intérêt que présenteront nos travaux, devenus historiquement datés, auxquels nous avons consacré une énergie importante et l'essentiel de notre carrière. J'ose espérer, avec toi sans le moindre doute, que la résignation ne va pas s'installer, que de jeunes chercheuses et chercheurs vont reprendre le flambeau. Une mission importante de la recherche en éducation réside dans sa contribution aux débats et aux changements sociétaux, en documentant les réalités « au quotidien » (pour reprendre ton titre) du travail des enseignants, en mettant au jour les écarts (voire les contradictions) entre les rhétoriques des politiques publiques et leurs traductions concrètes au sein des établissements scolaires et en rappelant inlassablement les fonctions simultanément personnalisantes et socialisantes de l'école, totalement rétives à une approche coûts / bénéfices. La lutte (au sens politique du terme) pour une école au service de ses élèves et respectueuse de ses enseignants doit persévérer, et la recherche en éducation doit y contribuer fortement. Notre dernière contribution commune sera l'ouvrage, en cours de publication, consécutif au REF de Namur. Ce combat aurait encore tellement eu besoin de toi et tout notre groupe comptait beaucoup sur ta puissance de travail pour poursuivre ensemble. Malgré tout, en me remémorant ton sourire lors de notre repas de clôture dans une guinguette sur les rives de la Meuse, je conserve une lueur d'espoir qui résiste à la lourdeur et à l'épaisseur de ma tristesse que tu ne sois plus à nos côtés. Adieu Maurice.

Notes

¹ J'ai emprunté le titre à Verlaine

² Montpellier 2005, Sherbrooke 2007, Nantes 2009, Louvain-La-Neuve 2011, Genève 2013, Montréal 2015, Paris 2017, Toulouse 2019 et Namur-Mons, 2022

Pour citer cet article

Marcel, J-f. (2023). Il pleure dans mon cœur *Formation et profession*, 31(4 hors-série), 1-4.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a299>