



©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'haltérophilie, 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<sup>e</sup> 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](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<sup>e</sup> édition]. Vozes.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> 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>