

Essai critique / Review Essay

Sociologie de l'expérience

Par François Dubet

Paris: Éditions du Seuil, 1994. 272 pages. ISBN 2-02-019077-X

PAR MAURICE TARDIF, UNIVERSITÉ LAVAL

Précisons d'entrée de jeu qu'il s'agit d'un petit livre dense, conceptuellement très ambitieux, foisonnant d'idées et d'intuitions neuves ou rafraîchissantes, et fort intéressant. L'auteur y montre comment une pensée spéculative et théorique permet d'éclairer en retour une large variété de situations sociales empiriques. L'ouvrage lui-même constitue une sorte de synthèse du cheminement intellectuel de l'auteur, fortement influencé par la pensée sociologique de Touraine, mais qui en même temps s'est nourri de recherches personnelles très concrètes, dont plusieurs concernent l'éducation et l'enseignement, ainsi que les jeunes marginaux, les étudiants des lycées et les délinquants. Cependant, comme le titre l'indique, le propos de François Dubet a une portée vraiment très générale et ne se limite pas du tout à l'éducation, ni même à un objet sociologique particulier. Il engage en effet tout une vision de la pensée sociologique et, plus largement, de la société dans laquelle nous vivons. Cette vision est basée sur l'idée d'expérience sociale.

Nous allons nous limiter ici à bien préciser la substance du propos de l'auteur, tout en apportant des indications sur ses conséquences potentielles pour l'analyse de l'éducation et surtout de l'enseignement. En ce sens, cette brève étude critique ne prétend pas faire une synthèse exhaustive de toutes les idées de Dubet, elle se limite volontairement à un angle d'attaque éducatif. Elle veut surtout essayer de lier les idées de l'auteur aux travaux actuels — qui prolifèrent en éducation — concernant l'enseignement comme expérience professionnelle, comme travail expérientiel, lui-même basé sur des savoirs d'expérience. Par la même occasion, nous allons utiliser certains matériaux empiriques issus de nos propres recherches actuellement en cours ou d'autres travaux contemporains, pour mieux éclairer ou nuancer certaines idées et intuitions de Dubet.

ORGANISATION ET CONTENUS DE L'OUVRAGE

Dans l'introduction, l'auteur définit l'expérience comme ce qui désigne "les conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs, et par l'activité d'individus qui doivent construire le sens

de leurs pratiques au sein même de cette hétérogénéité” (p. 15). La notion d’expérience proposée par Dubet comporte trois traits principaux.

Le premier est l’hétérogénéité des principes culturels et sociaux qui organisent les conduites. Selon Dubet, les acteurs sociaux adoptent aujourd’hui simultanément plusieurs points de vue. Les rôles, les positions sociales et la culture ne suffisent plus à définir les éléments stables de l’action parce que les individus n’accomplissent pas un programme mais visent à construire une unité expérientielle ou vécue à partir des éléments divers de la vie sociale et de la multiplicité des orientations qu’ils portent en eux. Cette thèse est vraiment la plus importante du livre et elle le traverse de part en part, constituant le pivot de l’argumentation de l’auteur.

Le second trait de l’expérience est relatif à la distance subjective que les individus entretiennent avec le système. Les acteurs paraissent n’être jamais complètement dans leur action, dans leur culture ou dans leurs intérêts, sans que cette distance puisse apparaître pour autant comme un défaut de socialisation. Faute d’une unité sociale, chacun est confronté à l’hétérogénéité des logiques sociales et devient ainsi l’auteur de son expérience.

Le troisième trait renvoie à l’expérience collective. Les acteurs sociaux vivent désormais dans plusieurs mondes à la fois et sont souvent incapable de les unifier, ce qui engendre des souffrances, des tensions. La société traditionnelle est désormais éclatée. La modernité a soumis l’univers social à un long travail de différenciation, aboutissant ainsi à un univers social travaillé de l’intérieur par une multiplicité de logiques.

Bref, tout comme l’expérience de l’acteur renvoie à l’hétérogénéité des actions, l’expérience collective renvoie à une sorte de conflit des rationalités, au sein duquel les traditions normatives, les activités instrumentales et les projets d’émancipation se répercutent les uns sur les autres, sans espoir d’aboutir à une totalité sociale harmonieuse ou du moins, apaisée.

Après avoir défini cette notion centrale à partir de ces traits plutôt abstraits, l’auteur entreprend d’en montrer la pertinence pour penser la société actuelle. Voyons comment il procède.

Dans les deux premiers chapitres (1. “L’acteur est le système”; 2. “Les mutations du modèle classique”), Dubet présente la tradition sociologique classique, dans laquelle il n’y a pas vraiment de différence entre l’acteur et le système, puisqu’ils sont homogènes l’un à l’autre: l’acteur intériorise et reproduit le système (par les normes, le langage, les croyances, les conduites régulées, etc.), le système se réalise dans les conduites des acteurs. Le chapitre 1 présente les différentes critiques de cette conception classique, macrosociologique et moniste. Le chapitre 2 expose rapidement quelques théories de l’action maintenant classiques (interactionnisme, agir stratégique, ethnométhodologie, agir communicationnel, etc.). Il résulte de tout ce travail une thèse très générale et bien connue aujourd’hui: le monde social moderne n’a plus d’unité, il est dominé par des logiques contradictoires, qu’il est impossible de totaliser dans une logique unique,

celle du Système, des Lois de l'histoire ou de la Société. Ainsi, l'expérience centrale de la modernité, déjà amplement thématisée dans la théorie de l'action de Weber (1995), est celle de la multiplicité des formes de l'agir.

Mais ce n'est qu'au chapitre trois que l'auteur aborde vraiment la notion d'expérience: "L'expérience sociale et l'action." L'expérience sociale nomme le fait que les conduites sociales sont irréductibles au déroulement d'un programme ou bien à une rationalité stratégique. Les conduites ne sont pas pour autant diluées dans le flux quotidien, elles sont organisées par des principes stables mais hétérogènes. L'expérience est alors définie par la combinaison de plusieurs logiques de l'action. Cette combinaison n'a pas de centre, elle ne totalise pas. Voici ses caractéristiques. D'abord l'acteur n'est pas totalement socialisé car il vit dans plusieurs logiques de l'action. Par exemple, comme le montre la sociologie du travail, le travailleur ne se définit plus par son travail, mais aussi par ses relations familiales, ses loisirs, son vécu, sa carrière, etc. Plus globalement les acteurs sociaux appartiennent à la fois à des traditions à travers lesquelles ils ont été socialisés; ils participent aussi d'une logique stratégique, d'une rationalité instrumentale grâce à laquelle ils contrôlent tant bien que mal leur environnement social; enfin, ils assument leur propre subjectivité dans le cadre de projets auxquels ils adhèrent.

Pour analyser l'expérience il faut partir aussi, selon Dubet, de la subjectivité. Celle-ci n'est pas évanescence; elle est moins celle d'un "Je vécu" posant authentiquement des choix absolus à la Sartre, que la liberté contrainte de l'acteur social qui choisit dans et parmi ce qui est déjà fait, déjà choisi et réalisé par les autres. C'est pourquoi les acteurs éprouvent souvent leur liberté comme un drame, comme incapacité de choisir, une source d'inquiétude quant aux conséquences de leurs choix. L'expérience sociale est également construite, dans la mesure où ce qu'on connaît de l'expérience emprunte au langage des acteurs, ce langage qui parle en reprenant à son compte les catégories sociales. Le sujet parle de lui dans les catégories sociales. L'expérience est enfin critique, mise à distance de toutes les logiques. Dans le monde moderne, elle ne renvoie plus à l'unité et au consensus; c'est pourquoi les acteurs passent leur temps à se légitimer, à discuter, à communiquer. La réflexivité est présente partout car toutes les actions ne sont plus évidentes: bref, le monde est désenchanté.

La sociologie de l'expérience vise à définir l'expérience comme une combinaison de logiques d'action qui lient l'acteur à des dimensions d'un système. L'acteur est tenu d'articuler ces logiques différentes et c'est la dynamique engendrée par cette activité qui constitue la subjectivité de l'acteur et sa réflexivité. Dans la suite de l'ouvrage, qui comprend encore trois chapitres (4. "De l'expérience sociale au système"; 5. "Le travail de l'acteur"; 6. "Entre les sociologues et les acteurs"), Dubet s'efforce de généraliser son propos.

Au chapitre 4, il tente de montrer comment l'expérience des acteurs renvoie point par point à des logiques sociales plus globales. Dubet, s'inspirant directement des théories de Touraine, identifie trois logiques sociales fondamentales:

(1) la logique de l'intégration, à travers laquelle les acteurs appartiennent à une culture et à des traditions sociales dans lesquelles ils ont été élevés et éduqués; (2) la logique du marché, à travers laquelle les acteurs développent des actions stratégiques théorisables selon un modèle quelconque de rationalité sociale, celle de Boudon (1977) ou de Crozier (1977), par exemple; (3) la logique de la subjectivation, dans laquelle les acteurs se distancient de l'univers social, aussi bien de la culture héritée que de la logique stratégique, et s'engagent critiqueusement dans des projets de transformation sociales. Ces différentes logiques témoignent du fait, selon Dubet, que la société moderne est désormais éclatée, qu'elle n'a plus d'unité. Les traditions, les rationalités, les subjectivités ne convergent plus dans l'unité d'un système social. Au contraire, l'acteur social moderne construit sa propre subjectivité en assumant l'hétérogénéité du monde social. "Tour à tour, les acteurs adoptent tous les points de vue, ils sont d'autant plus engagés dans cette circulation que s'éteint l'idée classique de la société [. . .] plus ils sont 'actifs,' devant parcourir un espace de logiques de plus en plus éloignées, étant confrontés à des identités et à des relations sociales de plus en plus diversifiées" (p. 134).

Dans le chapitre 5, Dubet revient à l'acteur social et à la pratique qui le constitue. Il montre que l'identité sociale n'est pas un être mais un "travail." Cette formule se retrouve, peut-être Dubet l'ignore-t-il, à peu près telle quelle chez Hegel (1941) dans *La Phénoménologie de l'Esprit*; elle nourrit aussi la pensée du "jeune" Marx (1972) dans *Les manuscrits de 1844*. Ces deux philosophes, à la suite aussi de Fichte (1980), se sont efforcés de penser la subjectivité humaine comme un travail, une praxis: l'homme n'est pas un être, une chose, un étant, mais un travail, une activité, un être qui se définit et se construit par et dans son agir. Nous retrouvons ici un thème central de la pensée moderne en sociologie et en philosophie: penser l'être humain non comme substance ou sujet mais comme action, ou comme travail, dira Marx.

Cependant Dubet s'oppose aussi à ces conceptions, car pour lui, il n'existe pas de synthèse dialectique: l'acteur social moderne est divisé sans rémission. La fêlure est intérieure à la subjectivité, elle la constitue, et le sujet existe sous le mode de la rupture et de la distance en regard de lui-même. L'agir moderne est essentiellement une agir sous tensions, car il s'efforce de concilier des logiques hétéronomes. G. H. Mead (*Self and Society*, 1934) permet de penser, selon Dubet, cette situation du moi divisé, en définissant le procès de subjectivation comme un procès de socialisation. Le *Je* meadien correspond au "travail de l'acteur construisant l'expérience sociale comme son expérience." Ainsi est rétablie, par delà les sociologies de la mort de l'acteur et les philosophies de la mort du sujet, une conception de l'être social qui est à la fois individu autonome et être social: l'acteur n'existe pas en dehors du social; au contraire, sa subjectivité, son autonomie, ses marges de manoeuvre naissent des tensions sociales qu'il s'efforce tant bien que mal d'assumer. Après ces considérations, Dubet revient sur ses propres travaux empiriques concernant l'exclusion des jeunes immigrés,

le racisme, les lycéens, les mouvements sociaux ouvriers et féministes, et tente de montrer comment sa conception de *l'acteur comme travail* s'articule à ces objets et permet de les éclairer sous un jour nouveau et pertinent.

Enfin, le chapitre 6 revient sur un des problèmes classiques de la sociologie compréhensive: les liens qui existent entre le savoir sociologique et le savoir des acteurs sociaux. En quoi une sociologie de l'expérience permet-elle d'introduire des idées nouvelles et fécondes à propos de ce thème usé? Partant du constat qu'une sociologie de l'expérience doit prendre inévitablement en compte les significations des acteurs, ce que propose Dubet, c'est de créer un espace d'argumentation entre les sociologues et les acteurs, espace qui devient ainsi un des matériaux de la pensée sociologique. De ce point de vue, le savoir des acteurs est bien pris en compte, mais il est mis en même temps en relation avec d'autres phénomènes étudiés par les sociologues. Ainsi, à la différence d'une certaine phénoménologie qui réduit la vie sociale aux interprétations des acteurs, Dubet réintroduit un débat entre la vision des sociologues et la vision des acteurs. Il ne s'agit pas de savoir laquelle a raison — la raison sociologique ou la rationalité des acteurs — il s'agit d'instituer un espace dialogique, et de soumettre les théories des sociologues au critère de la vraisemblance pour les acteurs. En effet, plaide Dubet, si la sociologie se fonde d'une certaine façon sur les significations que les acteurs sociaux attribuent à leur expérience, eh bien ces mêmes acteurs doivent pouvoir retrouver dans les théories des sociologues au moins une conception vraisemblable de leur propre expérience.

L'INTÉRÊT DE L'OUVRAGE POUR PENSER L'ENSEIGNEMENT ACTUEL

Depuis une quinzaine d'années, d'abord en Amérique du Nord mais aussi désormais en Europe, tout un courant de recherches soutient une nouvelle conception de l'enseignement et de la formation à l'enseignement, dans laquelle l'idée "d'expérience professionnelle" constitue à la fois un enjeu central et un thème organisateur.

S'inspirant notamment des travaux de Schön (1983), ainsi que des recherches sur le "savoir en contexte" (Lave et Wenger, 1991), sur la "pensée des enseignants" (Tochon, 1993) et sur la construction des savoirs d'expérience (Elbaz, 1983; Tardif, 1992), cette conception repose, selon ses plus ardents défenseurs, sur une nouvelle épistémologie de la pratique, la "science-action" (Argyris, 1978; Saint-Arnaud, 1992). Cette épistémologie est basée sur le principe général que l'expérience professionnelle constitue la véritable base de connaissance (knowledge base) sur laquelle doit reposer désormais la formation à l'enseignement. Ainsi, l'expérience de travail est-elle vue comme nettement supérieure aux formations jugées trop théoriques et peu efficaces dispensées par les institutions d'enseignement supérieur. Elle est porteuse de déterminations et de contraintes spécifiques, qu'on ne retrouve pas ailleurs et qu'on ne peut pas non plus reproduire "artificiellement," par exemple dans un contexte de formation théorique à

l'université ou dans un laboratoire. Comme le montrent plusieurs ouvrages récents (Stroobants, 1993), ce principe rejoint aujourd'hui un large courant d'idées en analyse du travail; il se retrouve aussi dans de nouvelles pratiques de formation dans plusieurs champs d'activité professionnelle, ainsi que dans les entreprises.

Qu'apporte-il de réellement nouveau? Ce principe remet profondément en question le vieux modèle de formation hérité des sciences appliquées et la division traditionnelle du travail entre la recherche et la pratique. Ce modèle sous-tend tout le développement des universités en Occident depuis le XIXe siècle. Il repose, rappelons-le, sur une vision hiérarchique du rapport entre la théorie et la pratique, entre la recherche et l'action professionnelle. Cette dernière est vue comme une suite d'actions rationnelles et efficaces visant la résolution de problèmes clairs et bien précis. Or ce sont les chercheurs qui fournissent aux praticiens les outils et les solutions pour résoudre ces problèmes. Ainsi, le savoir pratique est-il subordonné hiérarchiquement au savoir théorique, qui produit une connaissance de haut niveau, générale, stable, abstraite. Lors de leur formation professionnelle, les futurs praticiens doivent donc assimiler cette connaissance produite en dehors de la pratique et des sites naturels et, ensuite, l'appliquer et l'adapter aux contextes variés de l'activité professionnelle. Contrairement à cette vision hiérarchique, les partisans de la nouvelle épistémologie de la pratique considèrent que l'activité professionnelle est investie d'une réalité propre, largement indépendante des constructions théoriques des chercheurs et de procédures mises au point par les technologues de l'action. C'est pourquoi elle constitue un lieu d'apprentissage autonome et incontournable. Lieu traditionnel de mobilisation des savoirs et de compétences spécifiques, la pratique professionnelle est considérée de plus en plus comme un espace de production de ces mêmes savoirs et compétences; en y intégrant une partie de la formation, la pratique devient enfin un lieu de communication et de transmission de ces savoirs et compétences. Cette vision rompt profondément avec la conception traditionnelle qui sépare nettement les uns des autres les lieux de mobilisation (le monde du travail), de production (le monde de la recherche) et de communication (le monde scolaire) des savoirs et des compétences.

Un peu partout en Amérique du Nord et en Europe, plusieurs réformes du système de formation des enseignants s'inspirent directement de ces nouvelles idées. Elles allongent considérablement le temps imparti au stage et à la formation pratique, tout en s'efforçant d'arrimer les notions théoriques et la recherche universitaire à la pratique professionnelle et aux savoirs d'expérience des praticiens. *Bref, la notion "d'expérience" constitue donc actuellement un concept névralgique en éducation; son domaine excède largement le seul champ théorique car elle est au coeur des transformations à la fois politiques et institutionnelles qui affectent présentement tout le champ de la formation des enseignants.* Or jusqu'à présent, la sociologie ne s'était guère intéressée à cette notion, qui était plutôt utilisée par les chercheurs en sciences de l'éducation, les

psychologues, les épistémologues et autres théoriciens de la connaissance. L'ouvrage de François Dubet constitue donc un apport à la fois nouveau et original à toute cette question, puisqu'il introduit un point de vue à peu près négligé jusqu'à présent concernant les dimensions sociales de l'expérience.

Sans prétendre connaître tous les textes qui ont discuté cette question, il semble que les conceptions dominantes qui marquent ce champ de recherche sont généralement associées à une vision subjectiviste et cognitiviste "privée" de l'expérience, alors que ses dimensions sociales sont rarement abordées. *Ces conceptions assimilent volontiers l'expérience à un processus subjectif de formation à travers lequel le sujet maîtrise progressivement son environnement professionnel grâce à la mise au point de routines et à l'acquisition de connaissances concrètes.* De plus, l'expérience est souvent, sinon toujours vue comme un processus fortement personnalisé, sinon subjectivisé: c'est toujours un Je qui fait l'expérience et rien ne peut remplacer ce Je monadique. L'expérience se trouve donc associée à peu près exclusivement au "vécu" psychologie d'un Je fermé sur lui-même. Même chez les constructivistes les plus radicaux, l'expérience est d'abord une affaire de conscience liée à la vie d'un organisme unique. Cela revient à dire que le Je est propriétaire de ses expériences, qu'elles sont avant tout une affaire privée et personnelle. Une des conséquences de cette conception, c'est qu'il faut vivre une expérience pour vraiment la connaître et en parler: enseigner s'apprend alors en enseignant et rien ne remplace l'expérience du métier.

Or il semble que l'ouvrage de Dubet apporte une contribution importante à ce champ de recherche, *dans la mesure où il propose pour la première fois une conception sociologique de l'expérience qui intègre à la fois la subjectivité des acteurs et les contraintes objectives de leur action, confrontée à diverses logiques.* Par ailleurs, plutôt que de limiter l'expérience à l'idée de maîtrise et de subjectivité, Dubet souligne fortement, d'une part, les composantes sociales de l'expérience et, d'autre part, les aspects non maîtrisables qui sont aussi constitutifs de l'expérience. En ce sens, selon les idées de Dubet, l'expérience est irréductible à un processus de formation à la maîtrise sur l'environnement: *elle renvoie aussi à des exigences contradictoires qu'un acteur social essaie tant bien que mal d'assumer.* Nos expériences de vie accroissent certes nos compétences et notre capacité à maîtriser les choses qui nous entourent, mais elles révèlent tout autant nos limites et nos incapacités à trouver des solutions à une foule de problèmes dont nous ne venons pas à bout: il faut ainsi reconnaître que l'expérience humaine comporte du déchirement, de l'hétéronomie, de la négativité, sans parler des nombreux échecs qui y interviennent. Or le même constat vaut pour l'expérience professionnelle. Nous voudrions montrer comment ce constat s'applique au métier d'enseignant, à partir des questions d'indétermination et d'incertitude qui nous semblent au coeur de ce travail.

La sociologie de l'expérience vise à définir celle-ci comme une combinaison

de logiques d'action hétérogènes qui lient l'acteur à des dimensions d'un système. Dubet donne un exemple très pertinent à propos des enseignants:

La plupart des enseignants décrivent leurs pratiques non en termes de rôle, mais en termes d'expérience. D'un côté, ils sont pris dans un statut imposant des règles et distribuant des protections que la plupart acceptent et défendent, mais qui ne définissent que très partiellement ce qu'ils font et ce qu'ils sont. Au contraire les enseignants s[. . .] consacrent une grande énergie à dire qu'ils ne sont pas réductibles à ce que l'institution fait et attend d'eux, dans la mesure où celle-ci porte plusieurs principes contradictoires. D'un autre côté, les enseignants se réfèrent sans cesse à une interprétation personnelle de leur fonction à travers la construction d'un métier présenté comme une expérience privée, quand elle n'est pas intime. Cette intimité vient de ce que les acteurs doivent combiner des logiques et des principes divers, souvent opposés, combinaison qu'ils perçoivent comme leur oeuvre, comme la réalisation, ou comme l'échec, de leur personnalité. Ainsi, tout en étant attachés aux règles bureaucratiques qui les encadrent, les enseignants définissent-ils leur métier comme une expérience, comme une construction individuelle réalisée à partir d'éléments épars: le respect du programme, le souci des personnes, la recherche des performances, celle de la justice. (p. 16–17)

En sociologie du travail, longtemps on a considéré que le rôle professionnel donnait naissance à un personnage, à la fusion des codes culturels et de la personnalité. C'était grosso modo la position soutenue par le structurofonctionnalisme, mais aussi par le marxisme, pour lequel la position objective de l'acteur dans les rapports sociaux de production déterminait complètement ses attributs subjectifs. La subjectivité des enseignants était formée par les représentations de la vocation et par les attentes bien établies des collègues, des directions, des parents, des élèves. Or les enseignants d'aujourd'hui se perçoivent bien différemment. Ils parlent non de leur rôle mais de leur expérience. Ils sont moins les agents d'un système que les acteurs d'une pratique. Il se constituent comme des individus, des acteurs par la distance à leur rôle. Leur expérience flotte entre des univers disjoints, des logiques d'action disparates: respect des élèves, manque de ressources, contrôles des autorités, autonomie du métier, exigences contradictoires des parents, pressions sociales hétérogènes et exacerbées, etc. D'un côté, les enseignants parlent d'eux en termes de statut, en tant que membre d'une organisation fixant des conduites, des relations aux autres, des légitimations, des normes professionnelles. D'un autre côté, le fait de travailler avec l'humain rend ce statut fonctionnel impossible à maintenir intégralement. C'est pourquoi ils parlent aussi en termes de métier, qui peut être vécu comme une épreuve de la personnalité, dans laquelle les critères de référence et de reconnaissance par autrui sont dissociés de l'ordre des statuts.

D'une certaine façon, le métier d'enseignant n'apparaît possible que dans l'oubli du statut: les enseignants sont des *agents* d'une organisation qui doivent se conduire en *acteurs* entrant dans des relations personnelles avec des élèves. Cette tension entre un rôle d'agent et une pratique d'acteur renvoie, selon nous,

à deux dimensions fondamentales du travail enseignant: une dimension interactive et une dimension instrumentale. En effet, ce qui caractérise la tâche des enseignants, c'est d'avoir à travailler en contact direct avec les élèves, d'établir avec eux un rapport de "personne à personne." Dans cette optique, on peut dire que les enseignants sont en interaction dans le processus de travail scolaire: leurs activités professionnelles quotidiennes les amènent nécessairement à entrer en interaction avec les élèves. Ils ne travaillent donc pas sur des objets, des choses, des marchandises, de la matière, mais avec des personnes auxquelles ils rendent un service public placé sous la responsabilité de l'État. Pour l'enseignant, l'essentiel de son travail consiste à entrer dans une classe, qui est un lieu relativement caché au sein de l'école, à établir avec les élèves des relations et à déclencher un programme d'interactions avec eux (Doyle, 1986). C'est en ce sens que l'on peut parler de la dimension interactive du travail enseignant.

Cependant, dans les organisations scolaires, le travail enseignant est soumis, comme tout travail, à des formes typiques d'organisation, de réglementation, de contrôle, de rationalisation, etc. En ce sens, il s'agit d'une forme d'activité orientée par des buts, c'est-à-dire, selon la terminologie en usage dans les sciences sociales et les théories de l'action, d'une activité instrumentale. Par exemple, le travail enseignant est structuré et orienté par certaines contraintes institutionnelles et légales: convention collective, programmes, méthodes, normes professionnelles et syndicales, etc. Le programme scolaire est lui-même prévu et organisé en fonction d'objectifs d'apprentissage. Bref, règle générale, un enseignant ne fait pas ce qu'il veut; ses activités sont déterminées par le cadre du travail scolaire, qui lui impose certains buts, certains objectifs qu'il s'efforce tant bien que mal de respecter. Dans son travail quotidien, l'enseignant s'efforce de coordonner, d'agencer et de manipuler des moyens et de contrôler des situations pour parvenir à des fins, qui sont fixées par l'organisation pour laquelle il travaille. C'est dans cette optique que nous parlons de la dimension instrumentale du travail enseignant. Cette dimension intervient sur plusieurs plans: gestion de la classe, application du programme, maintien de la discipline, etc.

Il en ressort que ces deux dimensions sont donc simultanément présentes dans le processus du travail enseignant, qu'on peut définir formellement comme une activité visant la réalisation de buts éducatifs dans le cadre de rapports interactifs avec les élèves. Or la présence simultanée de ces deux dimensions est potentiellement porteuse de tensions. Par exemple, l'enseignant, parce qu'il travaille avec des élèves, des personnes, ne peut se contenter de poursuivre les buts fixés par l'institution scolaire; au contraire, il doit tenir compte des contraintes inhérentes à l'interaction humaine, notamment des valeurs et de l'affectivité impliquées dans toute interaction entre des êtres humains. En d'autres termes, l'enseignant ne peut pas traiter les élèves comme des produits, des objets, des choses, comme c'est le cas dans le travail industriel et technologique, qu'on peut prendre comme idéaltype de l'activité instrumentale. Il doit tenir compte qu'il s'agit de personnes pouvant réagir à son action (par exemple: collaborer avec lui ou lui résister), que

celles-ci sont dotées d'une certaine autonomie, voire d'une certaine liberté. Ainsi, à la différence du travailleur industriel ou du technicien, l'enseignant agit dans un environnement constitué par des rapports humains et "l'objet" de son activité est l'être humain.

Lorsqu'on les interroge, les enseignants décrivent leur travail comme une interprétation permanente entre des tensions, comme un débat social intérieur à propos des finalités souvent contradictoires de l'école, comme une activité peu routinière, confrontée à la fois aux interactions humaines et à la gestion instrumentale des activités. Si le statut peut engendrer de la souffrance (absence de reconnaissance sociale), seul le métier peut être une source de satisfaction ou non. Il ne peut être traduit dans le langage du statut. Au bout du compte, il s'opère une sorte de séparation entre la subjectivité de l'individu et l'objectivité de son rôle. Ces tensions perpétuelles ont été mises en évidence par de nombreux auteurs lors d'études empiriques (par exemple: Feiman-Nemser et Floden, 1986; Lampert, 1985; Lortie, 1977). De plus, des travaux très récents en ergonomie du travail des enseignants en classe (Durand, en cours d'édition), qui se rattachent à l'approche écologique de Doyle (1990), mettent aussi en évidence l'existence de contraintes contradictoires qui structurent constamment l'activité professionnelle, tant sur les plans des objectifs que des moyens utilisés.

Le travail que Claude Lessard et moi poursuivons au Québec depuis plusieurs années confirme l'intérêt de cette approche sociologique de l'expérience proposée par Dubet. Au fil des ans, nos entrevues avec plus de 150 enseignants et orthopédagogues, ainsi que nos observations de sites naturels montrent justement que l'expérience du métier réside dans l'impossibilité de totaliser ou de contrôler toutes les logiques contradictoires qui traversent ce champ de travail. Pour paraphraser Dubet, on pourrait dire qu'enseigner, c'est travailler constamment à concilier des logiques inconciliables. Or ce travail est justement constitutif du soi professionnel des enseignants. Par exemple, l'analyse du corpus d'entrevues recueillies auprès des enseignants de métier montre que le rapport des enseignants aux élèves est à la fois la source principale de la satisfaction professionnelle, en même que le lieu où le sentiment d'insatisfaction est le plus vif. On trouve un même constat dans des enquêtes récentes sur les enseignants (King et Peart, 1992) et au Québec (Berthelot, 1991). Face aux élèves, les enseignants font rapidement l'expérience de leurs propres limites, ils découvrent le caractère aléatoire de leurs interventions, la faible portée de leur action. Bien sûr, ils peuvent aider les élèves, mais en même temps, leur action professionnelle se heurte à plusieurs obstacles qu'ils ne contrôlent pas du tout (famille, violence, pauvreté, médias, idéologies sociales, etc.) et qui la dévient constamment de son sens. On trouve une situation à peu près similaire lorsqu'on analyse le discours des enseignants à propos de leur sentiment de compétence professionnelle. Lorsque les enseignants parlent de leur compétence, ils mettent parfaitement en évidence comment celle-ci répond à des exigences diverses et souvent sans commune mesure entre elles: la compétence est un construit collectif sur lequel

interviennent les parents, les directions d'école, les pairs, les spécialistes, ainsi que les représentations que se fait chaque enseignant des besoins véritables des élèves. Compte tenu de toutes ces exigences, les enseignants ont beaucoup de difficultés à définir leur compétence et à l'évaluer car ils répondent simultanément à des attentes hétérogènes qu'il est absolument impossible de combler de façon cohérente.

Bref, comme le montrent ces exemples puisés à même une recherche en cours et dont nous pourrions allonger la liste, l'expérience du métier d'enseignant ne consiste pas uniquement à devenir expert, c'est-à-dire à maîtriser de mieux en mieux son environnement, à commencer par les interactions avec les élèves, elle consiste aussi dans la confrontation perpétuelle à des situations sans solutions satisfaisantes, ou encore à des situations ouvertes, dont les enseignants ne contrôlent pas les limites. Ces exemples rejoignent, croyons-nous, les descriptions actuelles proposées par une foule de chercheurs à propos de l'enseignement, lorsqu'ils décrivent ce métier à l'aide de thèmes comme l'incertitude et la contingence qui marquent les situations d'enseignement et d'apprentissage, la rapidité et la fragilité des jugements dans l'action, l'absence de contrôle sur l'environnement global, la multiplicité et la simultanéité des événements qui se produisent en classe, le caractère intangible des résultats de l'apprentissage, la mouvance des interactions qui sous-tendent l'ordre dans la classe, etc.

Enseigner, c'est accepter de travailler en régime d'incertitude; c'est reconnaître que l'expertise professionnelle, parce qu'elle a affaire à l'humain, ne peut pas se transformer en technologie, en maîtrise complète, en instrumentalité, qu'elle comporte au contraire dans son coeur même de l'indétermination. C'est pourquoi les enseignants ne peuvent pas se comporter uniquement comme des agents d'un système, en se contentant d'appliquer des règles définies d'avance; au contraire, parce que les situations professionnelles qu'ils vivent quotidiennement comportent de l'indétermination, de l'incertitude, de l'hétérogène, ils font nécessairement une expérience d'acteur, *c'est-à-dire d'un sujet au travail et qui travaille sur lui-même, qui participe pleinement aux situations en essayant tant bien que mal de les définir, malgré leurs limites floues et leurs exigences contradictoires.*

Bien que Dubet ne touche pas vraiment à cette question, il est clair aussi que l'indétermination, l'incertitude ne sont pas seulement des phénomènes négatifs: ils représentent aussi une source potentielle de pouvoir pour les enseignants, dans la mesure justement où leur expérience les habilite à jouer avec ces phénomènes et à les utiliser comme marges de manoeuvre, pour imposer leurs points de vue face à d'autres acteurs (administrateurs, parents, etc.) ou bien à se soustraire à leur action. Des auteurs comme Crozier (1963), Larson (1988), Ritzer et Walczak (1986) ont déjà proposé des interprétations qui vont dans ce sens, c'est-à-dire qui confèrent un rôle de pouvoir à l'indétermination, à l'incertitude.

RÉFÉRENCES

- Argyris, C. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. New York: Mass-Addison-Wesley Publishing.

- Berthelot, M. (1991). *Enseigner: Qu'en disent les profs?* Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*. Paris: Presses universitaires de France.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Crozier, M. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3e éd.). New York: Macmillan.
- Doyle, W. (1990). Classroom management techniques. In O. C. Moles (Ed.), *Student discipline strategies: Research and practice* (p. 113–127). New York: State University of New York Press.
- Durand, M. (en cours d'édition). *La classe: analyse ergonomique du travail enseignant en classe*. Paris: Presses universitaires de France.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols Publishing.
- Feiman-Nemser, S. et Floden, R. (1986). The cultures of teaching. In C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3e éd.) (p. 505–526). New York: Macmillan.
- Fitche, J. G. (1980). *Oeuvres choisies de philosophie première*. Paris: Vrin.
- Hegel, G. W. F. (1941). *La phénoménologie de l'esprit*. Paris: Éditions Aubier Montaigne.
- King, A. J. C. et Peart, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada: travail et qualité de vie*. Ottawa: Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? *Harvard Educational Review*, 55, 178–194.
- Larson, M. S. (1988). À propos des professionnels et des experts ou comment il est peu utile d'essayer de tout dire. *Sociologie et sociétés*, 20(2), 23–40.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lortie, D. C. (1977). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Liotard, J-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Éditions de minuit.
- Marx, K. (1972). *Manuscrits de 1844*. Paris: Éditions Sociales.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ritzer, G. et Walczak, D. (1986). *Working: Conflict and change*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétence au travail: une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Tardif, J. (1992). *L'enseignement stratégique*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Éditions Nathan.
- Weber, M. (1995). *Économie et société. Tome I: L'organisation et les puissances de la société dans leur rapport avec l'économie*. France: Pocket.