

LA PROFESSIONNALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS :

Notes sur son histoire, son idéologie
et son potentiel (1)

Tom POPKEWITZ (2)

Résumé.

Les demandes les plus récentes de réforme scolaire ont mis l'accent sur la révision du travail et de la formation des enseignants. Une rhétorique paraît centrale dans le climat actuel, celle qui est liée à la professionnalisation de l'enseignement. On peut considérer les discours publics comme non seulement un mécanisme formel pour décrire des événements, mais aussi comme servant, dans une partie de leur contexte, à mettre en relation la loyauté et la solidarité sociale avec des valeurs et des intérêts sociaux particuliers. Mon intention, dans ce débat, est de soulever des questions sur la façon dont le mot professionnalisation est utilisé dans le contexte socio-politique où s'exerce l'enseignement. En même temps, je suggère qu'il existe, dans l'enseignement, certains problèmes que la professionnalisation peut aider à résoudre. En particulier, les tensions entre modernisme et post-modernisme dans l'examen des relations de pouvoir au sein desquelles s'exercent la production professionnelle de connaissances ou de savoirs et le développement de systèmes élaborés par des spécialistes.

Abstract.

The more recent calls for school reform have focused on a re-visioning of the work of teachings and teacher education. A central rhetoric in the current climate is related to the professionalization of teaching. We can view the public discourses as not simply a formal mechanism for describing events but as part of their context serving to align loyalty and social solidarity with particular values and social interests. My intent in this discussion is to raise questions about how the word, professionalization, is used within the social and political contexts in which teaching occurs. At the same time, I propose that there are certain issues in teaching that professionalization can address. In particular, I examine tensions of modernity and a post-modernity for considering the power relations in which the professional production of knowledge and the development of expert-mediated systems of ideas occurs.

(1) Une version antérieure et plus développée de ce texte a paru dans *Teaching and Teacher Education*, vol. 10, n° 1, pp. 1-14, 1994. Pour une discussion plus large de ces problèmes, voir Popkewitz (1987, 1991).

(2) Tom POPKEWITZ est professeur (Curriculum and Instruction) à l'Université de Wisconsin-Madison. Le texte a été traduit par Joëlle et Jean-Luc OULHEN et revu par Raymond BOURDONCLE.

Un certain nombre de rapports américains récents, émanant du gouvernement fédéral, des états et des fondations, ont mis l'accent sur la qualité de l'Instruction publique. Des rapports antérieurs, tel que *A Nation-At-Risk*, avaient décelé une crise de l'enseignement : les enfants n'apprennent plus les savoirs de base, et une meilleure instruction est nécessaire pour maintenir le climat moral, culturel et économique de la nation. Les appels les plus récents à la réforme scolaire ont insisté sur une révision du travail et de la formation des enseignants par le biais d'un changement des conceptions pédagogiques. Les propositions de réforme font état de revendications considérables à propos des problèmes des écoles et de l'orientation que devrait prendre cette réforme. Dans ce climat, la professionnalisation de l'enseignement devient l'un des thèmes rhétoriques centraux. Il existe un souci de donner aux enseignants plus d'autonomie, de privilèges et un meilleur statut. Des expressions comme réflexion, augmentation du pouvoir et du contrôle des enseignants sont mis en parallèle avec psychologie constructiviste et apprentissage coopératif, pour parler des nouveaux rôles et conditions qui doivent présider à la réforme de l'école.

Cependant, envisager les propositions de réforme comme des plans d'action objectifs et désintéressés équivaut à obscurcir leur portée sociale et leurs implications politiques. Le discours public actuel n'est pas seulement un mécanisme formel pour décrire des événements, il fait partie de leur contexte et sert à mettre en place la loyauté et la solidarité sociale avec des valeurs et des intérêts sociaux particuliers. Les documents définissent le type de connaissance requis pour l'étude des problèmes et une structure qui permette de trouver des solutions aux problèmes d'enseignement. Dans ce bref exposé, je porterai un regard social et historique sur le sens de la professionnalisation dans l'enseignement américain. Mon intention est de soulever des questions sur la manière dont le mot professionnalisation est utilisé dans le contexte socio-politique où s'exerce l'enseignement. J'avancerai en même temps qu'il existe certains problèmes dans l'enseignement que la professionnalisation peut tenter de résoudre.

I. L'ÉCOLE ET L'EXPERTISE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Bien qu'une grande partie de la rhétorique des réformes scolaires utilise le droit et la médecine comme exemple de professionnalisme, l'historique de ces domaines n'est pas particulièrement adapté au développement professionnel des enseignants. Le débat sur le professionnalisme devrait

plutôt être centré sur l'interrelation entre les sciences sociales et la formation des professions dites d'« aide » et ce, afin d'explorer les relations de pouvoir qui régissent l'enseignement aux États-Unis. La conception de professionnels comme experts pour organiser les institutions sociales au moyen de la connaissance scientifique est apparue dès le milieu du XIX^e siècle (Bledstein, 1976). L'attrait de ces nouveaux métiers résidait dans le fait que parmi un grand nombre d'appelés, seuls quelques-uns, spécialisés par la formation et l'endoctrinement entreraient dans cette profession que tous dans la société allaient respecter.

L'autorité sociale de cette profession provient en partie de ses prétentions scientifiques et en partie de l'hypothèse selon laquelle seules quelques personnes autonomes sont susceptibles d'exercer un jugement qualifié dans leur domaine de compétence. L'idéologie de ces sciences est fondée sur le fait qu'elles sont neutres socialement et culturellement. L'histoire des sciences sociales et des sciences de l'éducation montre leur participation à des mouvements sociaux et leur rôle dynamique dans les stratégies régulatrices au moment où l'état moderne assumait ses rôles d'aide sociale (Lement, 1991 ; Popkewitz, 1984). Depuis le début du XX^e siècle, la science a apporté beaucoup de légitimité au travail sur les programmes scolaires et l'enseignement. Le débat sur le professionnalisme s'est orienté vers la rationalisation (et le contrôle) des connaissances des enseignants dans le domaine de la pratique pédagogique par le biais des stratégies issues de la recherche en éducation.

II. L'ÉMERGENCE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET LES PROBLÈMES DE GOUVERNEMENT

Dans les sciences pédagogiques naissantes de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle aux États-Unis, il est possible de déceler certaines différences de statut et des relations de pouvoir au sein de l'éducation qui limitent l'autonomie (O'Donnell, 1985 ; Napoli, 1981). Les pédagogies scientifiques constituaient la contribution des universités américaines, alors en pleine expansion, au développement de ce nouveau rôle de gestion sociale et culturelle (Powell, 1980). Selon Edward Thorndike, psychologue qui faisait autorité dans le domaine des tests mentaux, l'esprit humain peut être mesuré avec la même précision que celle que l'on utilise en sciences naturelles ; une telle mesure dépasse les capacités des enseignants et la conception des programmes scolaires devrait être confiée aux psychologues expérimentaux (Bloch, 1987). Lorsque l'on pense à leur souci d'organiser cet enseignement de masse encore à ses débuts, il semble

rétrospectivement que ce n'est pas par hasard que les sciences expérimentales et comportementales plutôt que la psychologie de Dewey se sont implantées fermement dans les projets d'instruction (Kliebard, 1986).

Les sciences des professions d'aide ont, elles aussi, développé des théories et des méthodologies particulières qui allaient faire partie des stratégies régulant l'enseignement. On croyait que la science pouvait faire progresser les institutions sociales et économiques. Parmi les nouveaux spécialistes de la sociologie, beaucoup affirmaient que les sciences sociales pouvaient assurer un progrès matériel et social comparable à celui que les sciences de la nature avaient apporté. Les nouveaux spécialistes mettaient l'accent sur l'analyse empirique et la connaissance utile (Foucault, 1970 ; Napoli, 1981 ; Silva & Slaughter, 1984). Au centre des sciences humaines, on trouvait le problème du contrôle : on « rêvait d'une science qui rendrait la société aussi analysable, maîtrisable et réformable que le monde étudié par les sciences de la nature » (Silver, 1983).

On assistait au développement d'un langage professionnel qui affirmait sa neutralité à l'égard des intérêts industriels, commerciaux ou civiques. Le savoir professionnel, prétendait-on, décrivait la manière dont les choses fonctionnaient et la façon dont elles pouvaient être utilisées par n'importe quel groupe social dans son propre intérêt. Les premiers leaders de l'American Economic Association, l'American Sociological Society, l'American Psychological Association et plus tard l'American Political Science Association affirmaient que les sciences sociales fournissaient une aide positive au gouvernement dans sa mission de progrès humain (Silva & Slaughter, 1984).

Même si les nouveaux spécialistes affirmaient leur neutralité, les principes sous-jacents de leurs sciences sociales allaient dans le sens du maintien de la paix sociale. Les méthodes et les questions des sciences nouvelles, pensait-on, allaient apporter un progrès social au moment où les revendications des ouvriers, la dislocation rurale et le défi aux groupes sociaux dominants que représentait l'immigration européenne favorisaient la mise en place d'une éducation de masse. Dans les premières décennies du XX^e siècle, la mission principale des sciences sociales était de contribuer à réduire les conflits sociaux et d'établir des stratégies pour américaniser les divers groupes qui avaient eu accès à la citoyenneté américaine (Popkewitz, 1991).

Les sciences de l'éducation participaient concrètement à ce désir d'harmonie sociale (O'Donnell, 1985 ; Napoli, 1981). Les sciences pédagogiques réagirent directement aux préoccupations liées à l'éducation

morale et à la socialisation des masses mais elles en firent des problèmes d'attitude, d'apprentissage et de capacité des individus dans le cadre de leur interaction avec leur environnement. L'importance donnée aux différences entre individus et les méthodes en apparence objectives des sciences sociales offraient une approche séduisante aux spécialistes de l'éducation qui devaient faire face à une augmentation massive de la population, à des problèmes de désorganisation urbaine et à des problèmes liés à la diversité des populations (Franklin, 1986). Les psychologues de l'éducation évitaient les conflits sociaux en insistant sur des institutions sans classe fondées sur le mérite (3).

III. LE CONSTRUCTIVISME ET LA RESTRUCTURATION DES SCHEMAS DE RÉGULATION

Les propositions de réforme actuelles soulignent, tout comme les psychologues de l'éducation des années 1890, l'importance d'une connaissance empirique fonctionnelle pour donner une direction aux progrès de l'enseignement (Holmes Group, 1985). Le rapport Holmes, par exemple, affirme que la réforme de la formation des enseignants « doit passer par la réalisation de la tâche complexe qui consiste à identifier les connaissances de base d'un enseignant compétent et à développer les contenus et les stratégies qui permettent de les transmettre » (p. 49). Plus loin, « les études de la vie de la classe permettent maintenant d'arriver à des conclusions convaincantes et contre-intuitives au sujet de la scolarité et de la réussite des élèves » (p. 52). Ces connaissances, pense-t-on, peuvent permettre à « la formation d'augmenter le nombre de questions de plus haut niveau que pose un enseignant ; de réduire la prépondérance du temps de parole du professeur ; de fournir des organisateurs de haut niveau, des plans et des orientations claires ; de donner aux enseignants les ressources cognitives dont ils ont besoin pour prendre des décisions pédagogiques, et pour gérer de façon productive les centaines d'interactions distinctes qu'ils auront chaque jour avec les élèves » (p. 52).

Dans ces projets de réforme, on privilégie les idées nouvelles en matière de psychologie cognitive de l'enseignement au détriment du behaviorisme d'antan. Le chercheur « cognitif » réfléchit à la façon dont les enseignants pensent et raisonnent sur leurs pratiques pédagogiques.

(3) Voir Mattingly (1973). Ces conceptions peuvent être opposées aux psychologies sociales actuelles qui tentent de comprendre la subjectivité comme socialement médiatisée (voir Resnick, Levine et Teusley, 1991).

L'argument c'est que de telles recherches peuvent aider à identifier des aptitudes et des compétences particulières des enseignants, qui établiront leurs références professionnelles. Cependant, une analyse de cette littérature montre que les programmes de recherche cognitive ont tendance à amener une stratégie plus contraignante dans la régulation sociale de la vie des enseignants (Popkewitz, 1991). L'organisation des connaissances sur la pensée des enseignants apporte de nouvelles formes d'observation et de surveillance des enseignants au niveau du travail scolaire lui-même.

Les psychologies constructivistes peuvent être envisagées comme productrices d'une cristallisation de connaissances et de valeurs. Le paradoxe de cette stratégie, c'est que la rhétorique des psychologues constructivistes consiste à traiter les connaissances en tant que construites socialement ; et pourtant ses engagements méthodologiques vont dans la direction opposée. Cette psychologie suppose un monde qui sépare l'esprit de son contexte socio-historique.

Ce genre de psychologie rappelle quelque peu l'enseignement jésuite de la Contre Réforme. Les Jésuites enseignaient la littérature grecque classique comme une littérature décontextualisée. On la disait dépourvue des valeurs sociales grecques qui sous-tendaient les œuvres de l'Antiquité. Les Jésuites recontextualisaient la littérature antique en en faisant un exercice technique de lecture de texte dans lequel on pouvait superposer aux récits les interprétations catholiques de principes et de valeurs. À l'instar de l'enseignement jésuite de l'Ancien Régime, les chercheurs en pédagogie considèrent que les schémas structurés qui sous-tendent les différentes disciplines vont de soi. Les psychologies constructives envisagent les matières enseignées comme dépourvues des interprétations multiples, conflits socioculturels ou intérêts sociaux d'où émerge le savoir disciplinaire. Le problème de la pédagogie scolaire, c'est de trouver des stratégies multiples pour faire apprendre ce qui est donné comme le contenu de l'apprentissage. Les concepts et les généralisations sont traités comme des monuments permanents à la gloire du développement des progrès harmonieux de la science et de l'humanité. Les stratégies pédagogiques doivent identifier des moyens souples de faire acquérir aux enfants ces monuments appelés concepts.

Derrière les stratégies de la recherche et sa rhétorique moderniste sur le développement des enfants, la résolution des problèmes et la construction sociale des connaissances, on trouve les conceptions d'un savoir déterminé du siècle dernier : un monde sans histoire et sans intérêts sociaux contradictoires. On ignore les schémas en évolution constante et à interprétations multiples de la science, des mathématiques et des sciences

sociales. Paradoxalement une grande part du mouvement de réforme des contenus d'enseignement construit un champ disciplinaire imaginaire en construisant sa matière scolaire imaginaire.

La régulation des psychologies cognitives s'inscrit dans des stratégies de recherche différentes mais reliées entre elles. Même si le paradigme de la recherche met l'accent sur la construction sociale du savoir, il y a une réification des matières enseignées. Le contenu des matières a une forte tendance taxonomique et on le présente comme universel plutôt que dépendant du contexte historique. En outre, la rationalisation des savoirs des enseignants est une technique d'administration sociale. Lorsque les spécialistes de l'éducation pensent que le rôle de la recherche est d'identifier les connaissances de base de l'enseignement ou bien qu'elle doit décrire par le menu la vie mentale des enseignants alors, cette recherche brise les multiples interactions sociales en tâches plus détaillées et plus dénombrables.

Cependant, ces stratégies de recherche ne sont pas seulement des idées d'universitaires sur l'enseignement. La recherche est conçue comme faisant partie du programme de réforme d'initiative étatique. Les catégories et les distinctions de la psychologie constructiviste doivent être ramenées à l'école pour guider les conceptions et les pratiques des enseignants. Le but de ces systèmes régulateurs est d'aider l'individu à déterminer des besoins, des satisfactions et des savoirs. Les catégories des évaluations extérieures et les distinctions utilisées pour déterminer la compétence personnelle de enseignants doivent comprendre des moyens plus fins permettant aux enseignants de s'auto-évaluer. Lorsque le programme de recherche sur la pensée des enseignants est lié à une perspective clinique, l'objet du discours est l'individu dont on doit révéler et ordonner les intentions par une démarche empirique.

Il y a quelque paradoxe dans le fait que le désir d'accroître la liberté et l'autonomie des enseignants grâce aux sciences de l'éducation ait eu par le passé des effets pour le moins variés sur leurs responsabilités. Les nouvelles technologies ont eu tendance à encadrer davantage la vie des enseignants par un processus d'individualisation qui fait de chaque enseignant l'objet d'une surveillance incessante effectuée par eux-mêmes et par d'autres.

IV. LA NORMALISATION, LA DISCIPLINE ET LES SAVOIRS PROFESSIONNALISÉS

En ce qui concerne les régulations, je m'intéresserai à la façon dont les savoirs scientifiques des professions régulent la pratique par les catégories et les définitions de l'enseignement qu'ils construisent. Les savoirs professionnels ne sont pas seulement des savoirs qui décrivent le monde mais aussi des systèmes d'idées et de pratiques qui contribuent à la perception qu'ont les gens de leur place dans la société en tant que personne et en tant que professionnel. (Les problèmes théoriques sur la manière dont on confère de l'autorité à certains savoirs sont évoqués par Bourdieu, 1991.)

Cette structure « profonde » du savoir est une conséquence de la modernité. Les discours scientifiques des professions constituent le savoir sacré de la modernité. C'est un savoir qui va nous aider à nous saisir des systèmes abstraits qui nous placent dans des mondes qui transcendent notre environnement local et communautaire. Par exemple, nous participons à une scolarité universelle, à l'intérieur de systèmes économiques qui sont souvent mondiaux, de systèmes de protection sociale destinés à protéger notre santé, de systèmes de gouvernement par l'état dans lesquels nous sommes citoyens ; chacun de ces systèmes nous impose un ensemble d'obligations et de responsabilités par rapport à ce que nous faisons et à notre perception de nous-mêmes en tant que membres de ces systèmes de relations à distance. En même temps, le savoir professionnel fournit des stratégies grâce auxquelles notre identité personnelle se réaffirme dans une communauté pour comprendre les interactions face à face qui forment le tissu de notre vie quotidienne (Giddens, 1990).

L'intervention directe et indirecte d'experts est importante pour le « moi » moderne. Nous allons chez un psychologue pour résoudre les problèmes personnels et familiaux, nous travaillons avec un conseiller financier pour prendre des décisions concernant notre plan de retraite ou bien nous travaillons avec un psychologue scolaire pour comprendre le comportement des enfants et les stratégies d'enseignement pour la classe. En même temps, et indirectement, notre discours quotidien au sujet de la famille, du travail, des loisirs et de l'enseignement est imprégné de rationalisations scientifiques qui créent des systèmes balisés avec lesquels nous régulons nos pratiques quotidiennes. Nous parlons de nous-mêmes et des enfants avec un savoir qui nous est communiqué par des experts, nous parlons par exemple de notre enfance, de la pré-adolescence, de la motivation de l'apprenant, de l'organisation de l'école par la gestion locale à la base, ou bien nous examinons les étiquettes sur la nourriture afin de déterminer les niveaux de cholestérol.

La signification de ces connaissances professionnelles médiatrices, c'est qu'elles consacrent et normalisent ; sans émettre de jugement de valeur sur ces pratiques discursives des professions, on doit reconnaître qu'elles produisent des contraintes et des restrictions à notre individualité. Cette régulation touche non seulement les « clients », c'est-à-dire les enfants dans les écoles mais aussi les agents médiateurs eux-mêmes, c'est-à-dire les enseignants. Cette régulation concerne la façon dont les objets du monde sont construits à travers les méthodologies sophistiquées et les stratégies linguistiques qui définissent et catégorisent ce qu'est une personne à l'école et ce que doit être son rapport au monde. Lorsque nous parlons, dans le domaine scolaire, de l'individu, de l'étudiant, de l'enseignant, l'administrateur, la réussite, l'enfance, etc., ce ne sont pas « seulement » des mots mais des concepts qui font partie de systèmes de pensée qui organisent le monde de façon cognitive et cette cognition implique des sensibilités, des dispositions et des prises de position qui ont le pouvoir de former et de façonner l'identité même.

Les mots nous permettent de « voir » quels objets du monde doivent être mis ensemble ou différenciés et en même temps peuvent faire qu'il est difficile de parler de certaines « choses » voire impossibles de penser à certaines choses. Dans ce sens, l'œuvre de Michel Foucault et la recherche féministe de ces dix dernières années nous aident à comprendre que les pratiques langagières sont non seulement représentatives des choses du monde mais constituent des éléments importants de la construction du monde.

J'ai tenté jusqu'ici de centrer le débat sur la professionnalisation en tant que dynamique dans le développement d'institutions créatrices de nouvelles formes de régulation sociale. Il faut considérer les sciences de l'éducation comme partie intégrante de ce processus de régulation sociale. Ces formes de régulation ont de multiples avantages :

1. elles ont favorisé une certaine mobilité sociale ;
2. elles ont apporté des systèmes de régulation par le biais de l'expression de certaines façons d'agir, de parler et de « voir » le monde (sur l'histoire de la professionnalisation et des idées dans l'éducation américaine, voir Franklin, 1986 ; Kliebard, 1986).

La professionnalisation a des conséquences directes non seulement pour les élites et leurs clients, mais aussi pour les travailleurs au niveau le plus bas de l'organisation des hiérarchies de l'enseignement surtout occupé par des femmes. Les réformes du début du siècle destinées à augmenter la professionnalisation des enseignants par le biais de l'efficacité ont, sans doute, protégé des emplois mais ont aussi réduit la responsabilité des enseignants dans le contenu des programmes scolaires et accru la

surveillance et le contrôle de leur travail par d'autres personnes (4). Les efforts actuels de réforme dans le sens de la professionnalisation de l'enseignement risquent de diminuer l'éventail des responsabilités et la part de conceptualisation de l'enseignant. Nous remarquons, par exemple, que les efforts destinés à améliorer les relations de travail risquent en fait de conférer aux enseignants un statut différentiel en conflit avec les normes de la qualité professionnelle (Smylie, 1992). En même temps, le mouvement de réforme a produit des initiatives nouvelles permettant aux enseignants de maîtriser leur espace de travail (5).

V. LA PROFESSIONNALISATION ET LES IDÉES POST-MODERNISTES SUR LE SAVOIR

Tout au long de cet essai, j'ai toujours envisagé les pratiques professionnelles en tant que pratiques sociales. Je me suis spécifiquement attaché aux problèmes de savoir qui sous-tendent la création de systèmes de savoir par des spécialistes pour lesquels l'école constitue une institution primordiale. J'ai évoqué ces préoccupations pour concevoir la pédagogie comme une science qui produit et reproduit des mondes sociaux et une identité sociale. Je pose le problème de l'enseignement ainsi dans le but de faire ressortir les problèmes de pouvoir qui sont indissociables des pratiques institutionnelles.

Révision du projet des Lumières

À ce stade, je souhaite évoquer brièvement une manière de reconstruire la notion de professionnalisation qui la replace dans la tradition socio-intellectuelle dont elle est issue, je veux parler des Lumières en Europe. Je maintiens l'usage du mot professionnalisme de façon rhétorique pour rendre explicites les tensions qui s'inscrivent dans les savoirs de l'éducation véhiculés par des spécialistes. En même temps, dans les débats professionnels sur l'enseignement et la formation des enseignants, je veux privilégier les traditions de scepticisme et d'esprit critique vis-à-vis des vérités établies. Grâce à l'expression « Lumières », j'évoque une

(4) Pour les réformes contemporaines, voir Popkewitz, Tabachnick et Wehlage (1982), particulièrement le chapitre sur l'enseignement technique. Voir aussi Ginsburg (1987).

(5) On peut en trouver des exemples dans le travail de M. Brennan, S. Kemms, J. Gore, J. Ladwig et J. Smyth en Australie ; K. Zeichner, S. Nofke et J. Kincheleoe aux États-Unis.

tradition qui croit en la raison et la rationalité pour améliorer les conditions du monde. Les « Lumières » représentent également une philosophie politique qui accordait aux gens une responsabilité publique dans l'organisation de leurs propres vies. Dans ce contexte, les écoles deviennent une institution éducative importante pour l'accomplissement de ce but social. L'objectif était de produire un citoyen éclairé mais comme je l'ai indiqué plus haut, la production de ce citoyen entraînait des relations de pouvoir dont les effets ont amené de nouvelles formes de régulation et de gestion.

Les mouvements majeurs de la philosophie du XX^e siècle, de la sociologie du savoir, des études culturelles, de la sociologie, des études littéraires, de l'anthropologie et de l'histoire, ont recentré le problème des Lumières en s'intéressant à la manière dont le pouvoir s'inscrit dans le savoir. Cette remise au point a été définie de diverses façons en tant que post-modernisme, post-structuralisme et féminisme. On reconnaît que la vérité et le progrès ont des connotations multiples ; le progrès n'est jamais absolu car c'est un mouvement pragmatique qui implique des moments à la fois critiques et constructifs. Cette idée nous conduit à considérer les revendications de vérité et de progrès social comme historiquement situées, contingentes et naissant des tensions et des luttes sociales du monde dans lequel nous vivons. De plus, l'effort pour élargir le champ des possibilités humaines est toujours chargé de dangers potentiels puisque les choses que nous recherchons dans le monde se concrétisent rarement comme nous l'avions prévu.

Nous pouvons envisager la mise en question actuelle de la relation entre savoir, pratiques sociales et pouvoir comme la remise en ordre stratégique des projets intellectuels et politiques du Projet des Lumières. Ce qui est central dans cette remise en question, c'est une reconceptualisation du concept de pouvoir. Les traditions de recherche « moderniste » antérieures ont tenté d'identifier des stratégies capables de surmonter les éléments répressifs de la société et ont recherché un progrès mondial et rédempteur. Non sans quelques hésitations et désaccords, la tradition intellectuelle moderniste présupposait un progrès évolutif tandis que les chercheurs fournissaient les orientations normatives destinées à guider et diriger le changement. Les études post-modernistes déplacent leur concept clé de pouvoir d'une conception expressive vers une conception centrée sur ses utilisations ; c'est-à-dire sur les manières dont le pouvoir s'immisce dans le corps social pour produire des pratiques sociales et une identité sociale : une conception nietzschéenne de la volonté de savoir. Ces études rejettent la notion de progrès évolutif et de stratégies globales du changement et attirent davantage l'attention sur les pratiques pragmatiques capables d'interrompre les processus par lesquels le pouvoir circule dans et à travers nos subjectivités.

Comment pourrions-nous réinterpréter l'enseignement et sa professionnalisation comme partie intégrante d'une tradition post-moderniste? Dans la perspective des Lumières, l'enseignement et la formation des maîtres, maintiennent des valeurs générales et apparemment transcendantes liées aux notions de démocratie, de justice et d'égalité. Pourtant, ces valeurs sont toujours construites et reconstruites de façon contingente. Nous devons garder à l'esprit que tandis que la rhétorique de l'éducation souligne toujours des valeurs transcendantes, le langage et les pratiques sociales sont précaires, limités et ont souvent des effets contraires. De plus, la formation des enseignants et l'enseignement, maintiennent des pratiques diverses et différentielles qui inscrivent continuellement des relations de pouvoir. Le contenu des programmes scolaires, par exemple, comporte des positions philosophiques diverses et contradictoires sur la « nature » humaine, des positions politiques sur le rapport entre les gens et les institutions et des positions culturelles sur les schémas et les valeurs centrales qui orientent la dynamique sociale (Kliebard, 1986). Quelle que soit la noblesse de nos aspirations, les programmes scolaires sont construits socialement avec des limitations politiques multiples dont les effets sont liés à des relations de pouvoir à travers lesquelles nous construisons une identité.

L'un des défis de la professionnalisation, c'est de développer une tradition de pratique pédagogique qui considère la pédagogie comme ayant un double rôle : elle doit développer des compétences et c'est une forme de régulation sociale qui produit des compétences au moyen des effets des relations de pouvoir (Bernstein, 1990 ; Lundgreen, 1983). Lorsque nous nous engageons dans la tâche de construire et de mettre en œuvre un programme, ce que l'on définit comme des possibilités, peut aussi devenir des prisons.

Les matières enseignées, l'alchimie et les constructions imaginaires

La pédagogie s'occupe de la sélection, l'organisation et l'évaluation des savoirs. Par savoirs, je ne me réfère pas seulement aux « faits » et au contenu qui font partie du programme. Le langage de nos conversations sur l'enseignement, l'enfance, l'individualité et la société est bien plus qu'une « lentille » cognitive ; c'est une façon de penser, de voir, de sentir et d'agir dans le monde. Dans ce sens, nous considérons les actes d'enseignement comme des formes de régulation sociale ; à partir du nombre total de phénomènes, on opère des choix pour imposer des limites à l'interprétation, pour classer et pour distinguer ce qui est significatif et lié ; et en même temps, les limites définissent ce qui devrait être occulté.

Voici un exemple précis : nous pouvons considérer les matières scolaires comme ce que le sociologue français Pierre Bourdieu a appelé une « alchimie », la réorganisation de phénomènes en passant d'un système de pratiques à une autre forme (Bourdieu, 1991). L'alchimie, c'est le passage d'un espace social (e.g. : la physique) à un autre (e.g. : la physique à l'école) ce qui présuppose un changement dans l'organisation mentale mais ne reconnaît pas ce changement dans l'espace social.

Lorsque nous envisageons la construction d'une matière enseignée comme une alchimie, nous pouvons commencer à voir les matières scolaires comme imaginaires – sans base dans le monde en dehors de l'école. Ce qui est introduit dans les écoles, ce n'est pas ce que font les savants, les mathématiciens, les écrivains ou les artistes. Ici, nous pouvons, je pense, rapprocher Bourdieu du sociologue britannique, Basil Bernstein (Bernstein, 1990). Bernstein parle de la reformulation des matières enseignées en « matières imaginaires » et « pratiques imaginaires ». La pratique qui consiste à choisir les savoirs scolaires implique un processus de reconceptualisation et de reformulation des savoirs. Les sciences et les mathématiques, par exemple, sont transformées en savoirs scolaires au moyen d'un processus d'appropriation sélective, de relocalisation et de refocalisation qui réorganise les matières scolaires. Le résultat final c'est quelque chose qui est différent de ce qui a été emprunté.

Le principe de reformulation semble évident, mais il se perd dans les débats sur les matières scolaires. L'éducation établit de façon rhétorique la nature sacrée de la science, des mathématiques, des sciences sociales et autres en mettant des étiquettes et en déterminant des catégories de savoirs. On parle dans les manuels scolaires de concepts et d'informations sur la science, les mathématiques, etc. Mais ces catégories de la science et des mathématiques sont remaniées dans leurs contextes pédagogiques nouveaux afin d'être conformes aux règles de l'école qui n'ont pas grand chose à voir avec les domaines disciplinaires d'origine. La syntaxe, le lexique et les références de la pédagogie séparent les pratiques de recherche de la science des déterminismes sociaux qui sont véhiculés par les pratiques disciplinaires. Les enseignants parlent de « comment aider les autres à apprendre », planifier un cours, enseigner un concept, évaluer les devoirs des élèves, ou comprendre leurs progrès. Leur science s'adresse à « de petits groupes coopératifs » ou à des « groupes entiers ». Les reformulations pédagogiques sont dissimulées dans les pratiques discursives de l'école, le cérémonial et le rituel (tels que le fait d'être assis dans un laboratoire de science avec tout un matériel, d'écrire des formules mathématiques à la craie sur un tableau, ou bien de lire les manuels intitulés « physique »).

C'est ici que nous pouvons explorer avec plus de force les qualités régulatrices du discours pédagogique à deux niveaux de la vie sociale. L'un d'eux, la matière imaginaire, instaure un ordre moral au moyen de règles d'ordre et des relations qui établissent des priorités et des valeurs dans le monde. Cet ordre moral est à la fois un préalable et une condition à la transmission des compétences au cours des pratiques d'enseignement. Certaines vérités qui garantissent et améliorent le bien-être de la vie sociale sont promues par le biais de l'inscription de ce qui est communément admis comme problèmes, questions et réactions dans la pratique de la classe.

Pendant, on trouve aussi la signification de la pédagogie à un deuxième niveau. Les principes organisateurs du programme scolaire sont censés enseigner aux individus qui ils sont et ce qu'ils sont dans leur monde – nous pourrions définir cet apprentissage comme une partie de la formation de l'identité. L'organisation cognitive des programmes doit être liée au développement des besoins, des désirs, des sensations. Lorsqu'un enfant apprend une matière scolaire, il apprend aussi ce que l'on « ressent » lorsqu'on se sent intelligent, comment relier cette intelligence à des mouvements du corps et à la parole et il apprend à se sentir compétent au cours d'une conversation qui dépasse souvent le cadre de l'école.

Si je prends un exemple spécifiquement américain comme la retransmission télévisée d'une audience du Congrès sur la nomination de Clarence Thomas à la Cour Suprême, nous pouvons comprendre comment l'apprentissage scolaire implique des dispositions pour apprendre, des sensibilités et une conception du monde et du « moi ». Thomas a été accusé de harcèlement sexuel par une ancienne employée. Cette audience télévisée est devenue l'un des spectacles télévisés les plus prisés l'année dernière. Aussi bien Thomas que son employée, Anita Hill sont des Afro-américains et ont vécu à la campagne dans un milieu pauvre. Tous deux avaient bénéficié de bourses d'étude pour étudier le droit à l'Université de Yale, l'alma mater du président Bush et de bon nombre de sénateurs présents à l'audience. Tous deux ont fait appel pour témoigner en leur faveur, à des personnes qui avaient, elles aussi, fréquenté cette Université d'élite. En écoutant l'audience, il apparaissait clairement qu'il ne s'agissait pas d'un simple drame du harcèlement sexuel sur le lieu de travail. Les participants se comportaient (dans leurs façons de s'exprimer, leurs gestes) d'une façon identique et parlaient avec une certaine assurance tout en faisant constamment référence à leurs liens avec Yale. Cette similitude dépassait les frontières de race et de sexe. Ce qu'ils avaient appris au cours de leurs études de droit, ce n'était pas seulement des arguments juridiques. La pédagogie leur avait aussi imprimé certaines attitudes,

sentiments, expressions et des attitudes physiques qui « révélèrent » leur position dans le monde.

C'est bien de ce rôle de régulation des programmes que parle Foucault quand il nous suggère d'inverser la croyance traditionnelle selon laquelle le savoir, c'est le pouvoir et qu'il situe le pouvoir dans la manière dont les gens acquièrent le savoir et l'utilisent pour intervenir dans leurs affaires sociales. Il s'intéresse plus particulièrement à la façon dont l'individu est régi par l'invention de certaines formes de discours scientifique sur l'individu. Foucault a appelé cette relation : gouvernementalité, la mise en relation de schémas administratifs et socio-politiques changeants avec des comportements et des dispositions individuels. D'une certaine façon, l'intérêt de Foucault pour les effets du savoir est important pour les théories de l'éducation.

La professionnalisation des enseignants doit tenir compte des conditions multiples du savoir, mais pas seulement dans les domaines philosophique et social. Les idées font partie du contexte matériel qu'elles expriment et qu'elles produisent.

Pouvoir, savoir et enseignement

Le système de règles, de distinctions et de catégories de programmes privilégie certains types d'interprétations du monde parmi le vaste ensemble de possibilités. Les règles des programmes scolaires fournissent aussi une technologie d'auto-régulation et d'auto-surveillance, une forme de pouvoir qui a des effets sur la façon dont les individus se comportent au moyen de règles, de normes et de modes de raisonnement qui construisent les possibilités et les limites dans la vie quotidienne.

Depuis au moins la Réforme protestante, les écoles sont des structures institutionnelles qui relient l'autorité politique, civile (et religieuse) et la discipline morale. L'idée de programme est une organisation particulière des savoirs par laquelle les individus devaient se réguler et se discipliner en tant que membres d'une communauté / société (voir Englund, 1986 ; Hamilton, 1989 ; Lundgreen, 1983). Les réformes introduites par Martin Luther devaient faire de l'école en tant que mécanisme « disciplinant » un élément important de la Réforme (Luke, 1989). Les réformes allemandes du XVI^e siècle n'étaient pas seulement destinées à éduquer les masses selon des principes humanistes. Le programme scolaire était (est encore) une façon d'imposer une connaissance du « moi » et du monde qui est censée générer l'ordre et la discipline individuelle. On n'imposait pas par

la force brutale, mais par le biais du système de symboles par lequel on doit interpréter, organiser et agir dans le monde.

La nature spécifique du savoir scolaire s'est développée historiquement, par rapport à un certain nombre de problèmes sociaux et de pressions. Notamment : la création d'une démocratie viable, la sélection et le maintien d'une main-d'œuvre et l'assistance grâce aux programmes sociaux et économiques qui ont marqué l'état moderne. Ces buts sociaux de l'éducation sont maintenus dans des sociétés caractérisées notamment par des différences de classes sociales, de religions, de races et de sexe, parmi tant d'autres.

Tout ceci a mené à des schémas scolaires de différenciation qui ne reflètent pas nécessairement les schémas sociaux plus larges mais sont liés à eux. Par exemple, il y a suffisamment de résultats de recherche aux États-Unis pour permettre d'affirmer que les modèles de conversation en classe et les pratiques de l'enseignement ne représentent pas une expérience commune ou universelle ; ils contiennent de multiples niveaux de sens et d'interprétation. Même si les rituels de l'enseignement font partie d'une institution commune à tous, il existe des distinctions sociales sur qui apprend quoi et comment cet apprentissage va se passer.

Nous pouvons considérer les réformes actuelles de l'éducation comme des contraintes qui inscrivent des modèles régulateurs par le biais des formes que l'on donne aux programmes et à l'enseignement. La nature de ces mesures imposées se prête cependant à des interprétations multiples. Par exemple, on peut voir le débat sur l'état et les normes professionnelles à propos d'un programme multiculturel comme une reconnaissance des limites multiples du savoir et de l'existence de groupes multiples jusqu'ici exclus des programmes scolaires (voir Rapport du New York State Committee, 1991 ; Conseil National des Études sociales, sous presse). Dans une certaine perspective, un tel programme doit développer des savoirs et des attitudes qui peuvent créer une cohésion nationale et des notions de bien commun par des processus d'inclusion. En même temps, ces efforts pour privilégier la position de différents groupes dans la population contribuent aussi à rendre les normes de la vérité toutes relatives et historiquement contingentes sans limites fixes et implicites dans les matières scolaires et la subjectivité (voir Giroux, 1992 ; Gore, 1990).

En nous concentrant sur le problème des Lumières en tant que cadres de la professionnalisation, nous revenons aux contradictions et aux dilemmes impliqués par l'enseignement et la formation des enseignants.

Le problème complexe et profond des programmes d'enseignement peut se résumer à un conflit entre l'espoir que nous mettons dans l'école et ce qui se passe lorsque les gens créent, soutiennent et renouvellent les conditions de leur monde. L'histoire des programmes scolaires, c'est une histoire au cours de laquelle les théories ne se réalisent jamais de la manière dont on le souhaitait. En outre, du fait que les pratiques en matière de réforme ont lieu dans l'environnement social de l'école, il y a des relations de pouvoir qui ont des conséquences imprévues et indésirables.

CONCLUSION

Mon propos a cherché à privilégier l'importance intellectuelle et politique des traditions critiques dans l'enseignement et la formation des enseignants. Les pratiques de l'enseignement et de la formation des enseignants s'exercent au sein d'espaces plus larges de relations structurelles dans lesquelles est située l'éducation. En même temps, les pratiques de l'enseignement sont elles-mêmes situées simultanément dans des mondes doubles. L'un de ces mondes est constitué par les modèles institutionnels qui produisent l'éducation. L'autre a pour contexte les luttes et relations de pouvoir plus larges qui incluent la production intellectuelle de connaissances et l'élaboration de systèmes d'idées transmis par des spécialistes. Lorsque je parle de « systèmes intellectuels » et d'intellectuels, je m'intéresse non seulement aux politiques des systèmes d'idées mais aussi aux pratiques sociales par lesquelles sont transmises les idées des experts. L'enseignement est le summum de cette médiation vers le modernisme.

J'ai insisté sur la relation entre l'enseignement et la formation des enseignants et ce que l'on a appelé le Projet des Lumières et la réflexion récente sur le rôle de la raison, du rationalisme et de l'intellectuel dans l'élaboration de systèmes sociaux justes et démocratiques. La révision des programmes et la modification de la façon dont l'enseignement est construit demandent des traditions intellectuelles qui peuvent affronter les façons dont les relations de pouvoir sont inscrites dans les catégories, les distinctions et les différenciations des pratiques professionnelles. Alors que nous ne pouvons pas perdre de vue les engagements sociaux au sein de l'enseignement, il nous faut également faire preuve de scepticisme envers des pratiques qui semblent établir des fondements sans ambiguïté — même lorsqu'il s'agit des notions d'autonomie de l'enseignant, d'apprentissage par les enfants, ou d'émancipation.

Si l'on examine l'histoire de l'enseignement et de la formation des enseignants, ses traditions ont tendance à être anti-intellectuelles. Elle accepte le rôle des connaissances transmises par les experts et celui des experts dans l'organisation du changement. Souvent posée comme un populisme qui considère les pratiques des enseignants comme sacrées (« la sagesse de la pratique »), elle ignore comment la pratique et l'expérience sont des catégories elles-mêmes théoriquement construites dont les effets sont de produire des relations de pouvoir (Scott, 1991). Même les traditions de l'enseignement et de la formation des enseignants qui doivent imposer des stratégies critiques dans l'enseignement tendent à privilégier le présent et l'immédiatement utile. Quand on examine des expressions comme « recherche-action », collaboration, écoles de formation professionnelle ou enseignement réfléchi – qui circulent dans l'éducation comme des slogans réformateurs –, on voit qu'elles tendent à privilégier l'immédiat et le présent en définissant des relations directes entre théorie et pratique (Ladwig, 1991). Obscurcies sont les conditions historiques dans lesquelles les systèmes d'idées sont élaborés, ainsi que les ensembles complexes de débats, les tensions et les luttes qui sous-tendent la production de savoir et de pouvoir.

Savoir étudier suppose l'apprentissage de la lecture « en profondeur » (voir par exemple, Cherryholmes, 1988). On ne peut se contenter d'apprendre quelles questions doivent être posées, les concepts à utiliser ou les méthodes à appliquer. Dans l'apprentissage des manières de poser des questions, nous devons aussi apprendre comment les questions que nous posons sont elles-mêmes construites dans le cadre de systèmes d'idées et de pratiques sociales formés historiquement. Les questions et les méthodes de recherche sont élaborées à l'intérieur d'écoles de pensée (que ce soit différents types d'empirisme, l'herméneutique, le marxisme ou le post-modernisme) qui sont des constructions historiques de disciplines. Dewey, par exemple, doit être lu non seulement pour les idées que nous « voyons » dans ses écrits, mais aussi en tant que personne épistémique faisant partie d'une communauté discursive qui répondait à de multiples changements dans le monde culturel, social, économique et politique (voir par exemple Ross, 1991).

Si nous devons nous engager dans ce que l'on appelle la recherche-action ou « l'enseignement réflexif », il faut se demander quels systèmes d'idées organisent la façon dont nous construisons les objets que nous appelons scolarité, enfants, enseignement, apprentissage, etc. Ceci implique que nous prêtions attention aux « systèmes d'habitudes intellectuelles », c'est-à-dire aux outils de la réflexion critique et à l'attitude active qui peut empêcher le savoir d'apparaître comme un catalogue de

techniques et qui renonce à une « indulgence académique envers l'histoire des doctrines ou des concepts afin d'accorder une reconnaissance diplomatique aux valeurs consacrées par la tradition ou la mode » (Bourdieu, Chamboredon et Passeron, 1991, p. 4). La mise au pas de la raison par le biais du bon sens et du langage ordinaire de l'enseignement doit être mise en évidence.

Les réformes actuelles qui s'en prennent à la qualité des écoles et des centres de formation d'enseignants offrent une occasion d'aborder les relations intellectuelles, sociales, culturelles et économiques qui sous-tendent notre enseignement. L'étude de l'enseignement devrait entraîner une prise de conscience critique qui nous permettra de comprendre comment les traditions et les coutumes existantes limitent notre recherche des possibilités. S. Wright Mills a appelé cette qualité d'interaction de l'histoire, de la structure sociale et de la biographie, « imagination sociologique » (1959). Notre lutte consiste à améliorer nos traditions et notre communauté ; mais cette lutte implique l'intégration des visions morales de la tradition et de la communauté avec un scepticisme vis-à-vis de ces traditions et de ses vérités.

BIBLIOGRAPHIE

- BERNSTEIN, B. (1990). *The structuring of pedagogical discourse. Class, codes and control* (Vol. IV). New York : Routledge.
- BLEDSTEIN, B. (1976). *The culture of professionalism*. New York : W. W. Norton.
- BLOCH, M. (1987). Becoming scientific and professional : An historical perspective on the aims and effects of early education. In T. Popkewitz (Ed). *The formation of school subjects : The struggle for creating an American institution* (pp. 25-62). London : Falmer Press.
- BOURDIEU, P. (1991). *Language and symbolic power*. In J. Thompson (Ed.), G. Raymond et M. Adamson (trans.), Cambridge, MA : Harvard University Press.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J. and PASSERON, J. (1991). *The craft of sociology ; epistemological preliminaries*. Berlin : Walter de Gruyter.
- CHERRYHOLMES, C. (1988). *Power and criticism : Poststructural investigations in education*. New York : Teacher College Press.
- ENGLUND, T. (1986). *Curriculum as a political problem : Changing educational conceptions with special reference to citizenship education*. Uppsala, Sweden : Student Literature, Chartwell-Bratt.
- FOUCAULT, M. (1970). *The birth of the clinic*. New York : Vintage Books.
- FRANKLIN, B. (1986). *Building the American community : The school curriculum and the search for social control*. London : Falmer Press.

- GIDDENS, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford, CA : Stanford University Press.
- GINSBURG, M. (1987). Reproduction and conceptions of professionalization : The case of pre-service teachers. In T. Popkewitz (Ed.). *Critical studies in teacher education ; its folklore, theory and practice* (pp. 186-129). New York and London : Falmer Press.
- GIROUX, H. (1992). *Border crossings, cultural workers and the politics of education*. New York : Routledge.
- GORE, J. (1990). What we can do for you ! What can "we" do for "you" ? Struggling over empowerment in critical and feminist pedagogy. *Educational Foundations*, 4 (3), 5-26.
- HAMILTON, D. (1989). *Towards a theory of schooling*. London : Falmer Press.
- The Holmes Group Standards Development. (1985). *Goals for educating teachers as professional : An interim report*. Draft presented at Wingsroad, Racine, Wisconsin.
- KLIEBARD, H. (1986). *Struggle for the American curriculum*. London : Routledge and Kegan Paul.
- LADWIG, J. (1991). Is collaborative research exploitative ? *Educational Theory*, 41 (2), 11-20.
- LATHER, P. (1991). *Getting smart : Feminist research and pedagogy within the postmodern*. New York : Routledge.
- LEMERT, C. (1991). *Intellectuals and politics : Social theory in a changing world*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- LUNDGREN, U. (1983). *Between hope and happening : Text and context in curriculum*. Geelong, Australia : Deakin University Press.
- LUKE, C. (1989). *Pedagogy, printing, and Protestantism. The discourse as childhood*. Albany, NY : State University of New York Press.
- MATTINGLY, P. (1975). *The classless profession : American schoolmen in the nineteenth century*. New York : New York University Press.
- MATTINGLY, P. (1987). Workplace autonomy and the reforming of teacher education. In T. Popkewitz (Ed.). *Critical studies in teacher education : Its folklore, theory and practice* (pp. 36-56). London : Falmer Press.
- McCASLIN, M. and GOOD, T. (1992). Compliant cognition : The misalliance of management and instructional goals in current school reform. *Educational Researcher*, 21 (3), 4-17.
- MILLS, C. W. (1959). *The sociological imagination*. New York : Oxford University Press.
- NAPOLI, D. (1981). *Architects of adjustment : The history of the psychological profession in the United States*. Port Washington, NY : Kennikat Press.
- National Council for the Social Studies (in press). *Curriculum standards for the social studies*. Washington, DC : National Council for the Social Studies.
- O'DONNELL, J. (1985). *The origins of behaviorism : American psychology, 1876-1920*. New York : New York University.
- POPKEWITZ, T. (1984). *Paradigm and ideology in educational research, social functions of the intellectual*. New York : Falmer Press.
- POPKEWITZ, T. (1987). Organization and power : Teacher education reforms. *Social Education*, 51, 496-500.

- POPKEWITZ, T. (1990). Some problems and problematics in the production of evaluation. In M. Grandheim, M. Kogan and U. Lundgren (Eds.). *Evaluation as policy making : Introducing evaluation in a national decentralized educational system* (pp. 103-118). U.K. : Jessica Kingsley Publishers.
- POPKEWITZ, T. (1991). *A political sociology of educational reform. Knowledge/power in teaching, teacher education, and research*. New York : Teachers College Press.
- POPKEWITZ, T. (Ed.) (1993). *Changing patterns of power : Social regulation and teacher education reform*. Albany, NY : The State University of New York Press.
- POPKEWITZ, T. (in press). Preface in P. McLaren, J. Giatelli and J. Kincheloe (Eds.). *Critical theory and educational research*. New York : State of New York Press.
- POPKEWITZ, T. and LIND, D. (1989). Teacher incentives as reform : Implications for teacher's work and the changing control mechanism in education. *Teachers College Record*, 90, 575-594.
- POPKEWITZ, T., TABACHINICK, B. and WEHLAGE, G. (1982). *The myth of educational reform : A study of school responses to a program of change*. Madison : University of Wisconsin Press.
- POWELL, A. (1980). *The uncertain profession : Harvard and the search for educational authority*. Cambridge : Harvard University Press.
- The Report of the New York State Social Studies Review and Development Committee (1991). *One nation, many peoples : A declaration of cultural interdependence*. Albany, NY : New York State Education Department.
- RESNICK, L., LEVINE, J. and TEASLEY, S. (1991). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC : The American Psychological Association.
- ROSENEU, P. (1992). *Post-modernism and the social sciences. Insights, inroads and intrusions*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- ROSS, D. (1991). *The origins of American social science*. New York : Cambridge University Press.
- SCOTT, J. (1991). The evidence of experience. *Critical Inquiry*, 17, 773-797.
- SILVA, E. and SLAUGHTER, S. (1984). *Serving power : The making of the academic social science expert*. Westport, CT : Greenwood Press.
- SILVER, H. (1983). *Education as history, interpreting nineteenth and twentieth century education*. London : Methuen.
- SMYLIE, M. (1992). Teacher's reports of their interactions with teacher leaders concerning classroom instruction. *The Elementary School Journal*, 93 (1), 85-98.
- SVENSSON, L. (1990). Knowledge as a professional resource : Case studies of architects and psychologists at work. In R. Torstendahl and M. Barrage (Eds.). *The formation of professions : Knowledge, state and strategy* (pp. 51-70). London : Sage Publication.
- WERTSCH, J. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge : MA : Harvard University Press.
- WOODWARD, A. (1987). *From professional teachers to activity managers : The changing role of the reading teachers' guide, 1930-1986*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.