

## ÉDITORIAL

### LA FABRICATION DE L'ENSEIGNANT PROFESSIONNEL

#### LA RAISON DU SAVOIR

Dans les réformes actuelles, l'enseignant est placé dans un « récit de salut » concernant la démocratie, la nation et la globalisation. L'inscription du *salut* dans le discours réformateur n'est pas une réalité nouvelle, car le projet scolaire est très directement lié à l'édification de l'État moderne. Ce qui est « nouveau » ce sont les images et les récits qui construisent l'enseignant et l'enfant à travers une vision particulière du *cosmopolitisme*. L'enseignant professionnel tend à être « fabriqué » comme quelqu'un qui doit accepter la diversité, promouvoir les valeurs universelles de l'humanité, collaborer avec les communautés locales et se former « tout au long de la vie ».

Ce numéro de la revue *Recherche et Formation* prétend suggérer une approche inhabituelle de la problématique professionnelle des enseignants et de leur formation. Nous parlerons aussi bien de l'enseignant que de la manière dont l'enfant (*l'enfant-écolier*) a été conçu et gouverné dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

Le titre, *La fabrication de l'enseignant professionnel*, demande une explication. Comme cela arrive souvent, il a été le dernier élément à être défini dans ce projet éditorial. L'idée de « fabrication », telle qu'elle est élaborée dans cet éditorial nous semblait exprimer bien nos intentions. Par contre, « enseignant professionnel » réduisait la portée d'une réflexion que l'on veut plus large. Et pourtant nous avons décidé de garder le terme, pour bien marquer que l'enseignant est notre porte d'entrée dans le débat. Le lecteur ne trouvera pas une analyse exclusivement centrée sur la « professionnalisation des enseignants », mais bien plus une approche plus générale des processus de rationalisation et de professionnalisation qui ont construit les formes contemporaines d'école et d'éducation.

Le choix du sous-titre, *La raison du savoir*, ne s'est pas révélé plus facile. D'une part, il attirait l'attention sur deux aspects centraux des différents articles : « raison » et « savoir ». D'autre part, son utilisation au singulier et la dépendance des termes pouvait induire en erreur. Mais les alternatives qui se sont présentées, nous ont paru encore plus problématiques : raisons et déraisons, les ambivalences de la

rationalisation, etc. En tranchant nous demandons aux lecteurs un double exercice : lire le titre au pluriel (les différentes « raisons » et « savoirs » qui sont derrière le projet scolaire) et dans l'interdépendance des termes (la raison du savoir et le savoir de la raison).

Nous ne prétendons pas suggérer une « pensée finie », mais plutôt des réflexions provisoires, avancées à la manière de provocations ou, pour utiliser l'expression de Walter Benjamin, d'illuminations. Nous n'espérons pas que le lecteur retrouve notre image dans le miroir. Bien au contraire. Nous savons que le miroir est brisé et qu'il réfléchit une image faite de morceaux où les contours ne suivent pas toujours des lignes de continuité. Mais c'est cette discontinuité même qui caractérise l'état actuel de nos recherches. Et c'est à ce jeu de composition et de recomposition d'images, c'est-à-dire de sens et d'interprétations, que nous voulons vous inviter. La *raison du savoir* constitue l'un des éléments centraux de notre argument.

## La raison du savoir

D'abord, il faut envisager la formation des enseignants comme une « entreprise morale », produite dans les méandres de la recherche, tout en restant attachée au développement d'un enfant « responsable » et « autonome ». Les notions de « moralité » sont redéfinies, à l'intérieur du monde de l'enseignement, moyennant des approches psychologiques et sociologiques. Ces notions concernent la manière dont les disciplines scolaires se sont construites historiquement, en déployant des méthodes qui servent à éduquer l'enfant-citoyen. Ainsi, ce ne sont pas uniquement les « contenus » qui sont en cause dans l'enseignement des mathématiques, de l'histoire ou de la physique, mais plutôt des « stratégies » de formation d'un citoyen raisonnable et efficient.

Mais, lors de l'analyse des programmes de formation des enseignants, il faut aussi regarder comment les « nouvelles pédagogies », notamment à partir du début du <sup>XX</sup>e siècle, sont porteuses de conceptions morales sur l'enfant et son développement. Les projets de réforme, qui s'approprient par exemple des idées de Dewey ou de Vygotsky, définissent un nouveau rapport à l'enfant et à son parcours comme éco-citoyen. À beaucoup d'égards, les courants de pensée qui s'expriment dans ce numéro de *Recherche et Formation* s'organisent à partir d'un effort théorique pour rendre compte de la manière dont ces conceptions morales sont transformées en « sciences de l'éducation » et en « pratiques scolaires », par le biais d'un répertoire d'obligations professionnelles de l'enseignant.

C'est pourquoi nous insistons sur le fait que la compréhension des processus de *fabrication de l'enseignant professionnel* doit tenir compte, à la fois, des questions

morales et des questions scientifiques. Nous constatons que, trop souvent, la littérature spécialisée tend à séparer les discours scientifiques des projets de société et d'enfant qu'ils entraînent. Notre démarche est inverse. Nous cherchons à mettre en œuvre des outils intellectuels qui nous permettent de saisir les questions des enseignants (et de la formation des enseignants) en tant que *faits sociaux*. Ainsi étant, nous évitons les divisions qui renferment le débat éducationnel dans une pensée dichotomique: théorie *versus* pratique; dimensions sociales et culturelles *versus* dimensions individuelles; objectif *versus* subjectif; régulation *versus* liberté; contrôle *versus* autonomie; etc.

L'analyse de l'enseignant professionnel est indissociable de la compréhension des dispositifs de la *raison* qui diffusent des *savoirs* sur l'enfant, l'apprentissage et le curriculum. Ces dispositifs établissent et organisent des principes de jugement et d'action sur l'école et sur la formation des enseignants. Il est impossible d'ébaucher l'image de l'enseignant professionnel sans une référence à l'enfant-écolier et aux méthodes qui sont censées lui apprendre le curriculum; qui plus est: sans une référence aux technologies de gouvernement qui inscrivent des rationalités et des attentes sur les *sujets éduqués*.

Notre intérêt ne porte pas sur l'enseignant en tant que tel, mais plutôt sur les manières de penser, de sentir et d'agir qui forment historiquement le nouveau professionnel; et aussi sur les conditions sociales et culturelles qui favorisent l'émergence de ces nouvelles conceptions. Les savoirs se rapportent à la « pensée » autant qu'à la fabrication des « personnes » de l'enseignant et de l'enfant. La raison ne doit pas être envisagée comme un fait abstrait, mais comme un processus qui cherche à former des personnes raisonnables grâce à la définition de limites et de règles de conduite légitimées par des savoirs « scientifiques ».

Les théories pédagogiques sont porteuses d'une croyance dans la possibilité d'atteindre le progrès humain à travers des moyens rationnels. Dans ce sens, elles ne doivent pas être envisagées, uniquement, sous l'angle de « la liberté » (l'autonomie, le *selfgovernment*, le développement personnel), mais aussi à la lumière de « la régulation ». Il faut insister sur un point central: ces théories sont, simultanément, « scientifiques » et « romantiques ». Elles diffusent et consolident auprès des enseignants une vision « naturelle » de l'enfant, vision qui est inscrite dans les « sciences de l'éducation » émergentes de la transition du XIX<sup>e</sup> vers le XX<sup>e</sup> siècle. Les travaux de Stanley Hall et de John Dewey, aux États-Unis, et d'Édouard Claparède et Émile Durkheim, en Europe, illustrent bien la jonction des tendances « scientifiques » et « romantiques » dans la mise en œuvre des processus de « liberté individuelle » et de « régulation sociale ».

## Les territoires de la fabrique

Penser la raison comme un fait historique nous amène à reconnaître les territoires multiples où l'enseignant et l'enfant ont été historiquement définis. Nous utilisons la métaphore de la « fabrique » dans son assertion plus immédiate, « un établissement dans lequel les matières premières sont transformées en produits de consommation », mais aussi dans son assertion religieuse, « ensemble des biens relevant d'un conseil chargé de l'entretien de la vie paroissiale (église, presbytère, cimetière, etc.) ». Ce double jeu implique un processus de construction, mais aussi un champ d'appartenance et d'affiliation.

Il faut regarder les territoires de la fabrique à partir d'une fusion des idées de science, de moralité et de religion conduisant à l'édification de l'État moderne. Cette perspective multipolaire est très importante dans l'analyse des enseignants et de leur formation. Elle nous fait évoluer d'une vision étroite et linéaire, tout en nous invitant à saisir la multiplicité de lieux et d'influences qui bâtissent l'enseignant professionnel. À cet égard, il est important de reconnaître deux influences majeures dans notre pensée : d'une part, les théories développées à partir de ce qui est communément désigné par « virage linguistique », tel qu'il a été défini aux États-Unis ; d'autre part, les travaux d'une série d'auteurs français, en particulier Michel Foucault et Pierre Bourdieu (l'un d'entre nous a lu ces auteurs dans la version originale et l'autre dans la version américaine, ce qui nous a engagé dans un intéressant débat interprétatif).

8

Les discours de la professionnalisation (sûrement aux États-Unis, de manière moins marquée en Europe) constituent des stratégies en vue de l'instauration de nouveaux compromis et fidélités à l'intérieur du champ enseignant. Ils ont contribué à consolider le pouvoir de l'administration et des corps universitaires, grâce au « redéploiement » des systèmes de raison et des narratives de salut. Aujourd'hui, comme dans le passé, les territoires où se fabrique l'enseignant professionnel sont scientifiques et romantiques. D'une part, les sciences de l'éducation produisent des distinctions et des langages qui situent les enseignants dans un espace professionnel, où ils sont censés appliquer les règles de la raison, non seulement dans l'action scolaire, mais aussi dans leur propre développement personnel. D'autre part, il y a un appel de plus en plus fort en vue d'une insertion locale des enseignants, dans le cadre de pratiques de collaboration avec les parents, les pouvoirs locaux et les communautés.

Et pourtant, il faut retenir le paradoxe des discours réformateurs de la dernière décennie. Les principes d'autonomie et d'auto-responsabilité sont définis par des systèmes scientifiques, des processus de gestion centrés sur l'établissement scolaire, des pratiques de collaboration école-parents ou des politiques d'évaluation des enseignants. Ceci veut dire que les logiques scientifiques ou politiques tendent à devenir de plus en plus présentes dans le quotidien des enseignants. Il y a une « rhétorique »,

parfois même un imaginaire, de l'*enseignant professionnel*, qui se traduit souvent dans un contrôle plus proche de sa vie et de son travail.

Dans les réformes de la formation des enseignants, les registres de liberté et de régulation sont intimement liés. Les compétences que les enseignants sont censés acquérir constituent des « systèmes de raison » qui servent à réguler, gouverner et normaliser. Malgré leurs différences historiques, les réformes de la fin du XIX<sup>e</sup> et de la fin du XX<sup>e</sup> siècles cherchent à instaurer une *vision cosmopolite* de l'enseignant et de l'enfant. Les principes de démocratie et de liberté sont inscrits à travers de nouvelles formes d'expertise qui replacent l'enseignant et l'enfant dans les imaginaires nationaux. La fabrication de l'enseignant professionnel au début du XXI<sup>e</sup> siècle – un enseignant que l'on veut flexible, indépendant, entrepreneurial, autonome, responsable, ... – est le résultat d'un long processus historique. Le gouvernement de la profession fait appel à un *gouvernement de soi par soi*, c'est-à-dire, à des pratiques où chacun est tenu de s'auto-gouverner, en assumant ses propres responsabilités comme *professionnel* actif, libre et autonome.

## Le choix des articles

Les six articles principaux qui constituent ce numéro ont été choisis du fait de leur diversité thématique, mais aussi d'une tension intellectuelle commune. Ils affichent un même souci de penser les enseignants à partir d'une approche critique qui ne se borne pas à reproduire le discours des réformes, le langage des sciences de l'éducation ou les revendications des associations professionnelles. Les textes sont rédigés par des auteurs ayant des origines très diverses : États-Unis, Australie, Argentine, Finlande et France. Dans la plupart des cas, il s'agit de chercheurs qui ont travaillé avec Thomas Popkewitz, à l'Université de Wisconsin-Madison. En effet, ce numéro se propose de diffuser, auprès des lecteurs francophones, une manière de penser l'éducation et la profession enseignante, qui est enracinée dans la réalité nord-américaine, mais qui mobilise des références théoriques européennes et se localise dans différentes régions du monde. L'apport de Vincent Lang permet de faire le pont avec la réalité française. La conversation que nous avons menée entre nous (Thomas Popkewitz et Antonio Novoa), ainsi que la rubrique « Autour des mots », publiées à la suite des six articles, cherchent à illuminer, en revenant sur quelques-unes des questions soulevées, la problématique que nous avons voulu adresser.

- Le texte de Thomas Popkewitz propose un inventaire des pratiques de réforme, dans le but de saisir les systèmes de raison qui ont organisé la manière de penser l'enseignant et l'enfant. En élaborant sur le thème du *cosmopolitisme*, il explique comment les registres de la liberté et de la régulation sociale sont présents aussi bien dans la consolidation de l'école moderne que de la pédagogie. En adoptant une

perspective historique, il démontre que les valeurs cosmopolites ne sont ni universelles ni transcendantales, tout en identifiant les nouveaux « principes » qu'elles inscrivent dans la prise en charge des enseignants et des élèves. Son objectif est celui de fonder les bases historiques pour une analyse des réformes de l'enseignement et de la formation des enseignants. Du fait, il n'est pas étonnant que le texte se termine par une référence au « gouvernement de l'enseignant » dans les politiques éducatives contemporaines.

• Le texte de Lynn Fendler s'organise autour de l'idée de *praticien réflexif*, thème qui a été traité dans un numéro récent de *Recherche et Formation* (n° 36, 2001), mais qui est ici travaillé sous un angle assez différent. Après avoir signalé l'importance de cette idée dans les réformes récentes de la formation des enseignants, notamment aux États-Unis, Fendler s'interroge sur les raisons qui rendent populaire la « réflexion » dans les pratiques de développement professionnel des enseignants. Elle soutient que le débat doit tenir compte d'un certain nombre de questions et d'arguments : les fondements épistémologiques de la rationalité cartésienne, l'appropriation des thèses de John Dewey sur l'enseignement réflexif et la résolution de problèmes, la valeur croissante de la professionnalisation, les perspectives critiques dans les débats sur l'éducation et la profession enseignante. Quand ces questions sont examinées de près, on arrive, d'après Fendler, aux conclusions suivantes : les distinctions cartésiennes ne nous servent plus, car elles manquent d'épaisseur analytique et historique ; la séparation entre rationalité technique et pensée réflexive ignore la complexité des rapports entretenus entre ces deux dimensions ; la notion de *praticien réflexif* est elle-même une pratique *disciplinaire* inscrite dans des relations de pouvoir historiquement définies. Ainsi étant, Fendler avertit contre le danger d'une connaissance qui, en se tournant vers l'individu et les savoirs qu'il détient, pourra se limiter à reproduire ce qui est déjà connu. La partie finale de l'article est consacrée à la discussion de trois outils associés aux discours de la réflexion : les journaux tenus par les enseignants, les approches autobiographiques et les allégations ou encadrements littéraires (c'est-à-dire les mises en garde de l'auteur quant à la validité de son propre texte). Elle explique que ces outils fonctionnent comme des technologies « confessionnelles », au sens foucaultien, tout en construisant une image qui se « méfie » du lecteur. Elle soutient que la *réflexion* est un concept séduisant, porteur d'un appel rédempteur, mais dont l'usage dans la formation des enseignants se révèle très complexe. La rhétorique de l'autonomie professionnelle des enseignants entraîne la présupposition que les enseignants ne seront capables d'entamer une « véritable » réflexion que s'ils suivent les indications des experts.

• Bernadette Baker ouvre son article avec une citation transcrivant la réaction d'un enseignant à des observations d'un élève à propos d'un événement sportif. Elle étudie la façon dont les micro-pratiques de l'enseignant sont liées à des questions plus larges concernant la construction du citoyen, du nationalisme, du désir et de l'être.

L'article analyse historiquement différentes notions de l'enfant : l'éthique de l'enfance, fortement basée sur une médiation de l'Église, telle qu'elle est proposée par Locke ; les notions de gouvernement de l'enfant élaborées par Herbart au sein du projet d'affirmation de la « nation » prussienne ; les tendances actuelles de reconstruction des subjectivités de l'enfant en rapport avec des conceptions de l'État qui sont portées par les perspectives de la professionnalisation des enseignants. Baker explique comment les techniques et les méthodes qui font partie du répertoire actuel de la formation des enseignants sont imprégnées de visions sur les conduites et les désirs humains, tout en suggérant un nouveau regard sur les enfants et sur les enseignants. Elle soutient que les « vieilles » notions de l'État, en tant que lieu physique de référence d'un contrat social de devoirs et d'obligations, sont en train d'être remplacées par des métaphores de flux virtuels et de réseaux non spatiaux. C'est pourquoi elle considère que les configurations de l'enfant et de l'enseignant, telles qu'elles surgissent dans les discours réformateurs actuels, soulèvent des tensions, des conflits et des dilemmes qui ne peuvent être lus qu'à travers de nouvelles procédures d'appartenance et de gouvernement.

- Inés Dussel cherche à expliquer comment les réformes de la formation des enseignants sont porteuses de manières de voir le monde et de construire les processus d'identité et d'altérité, en même temps qu'elles établissent des connaissances disciplinaires et des rapports de pouvoir. Ayant recours à la situation de l'Argentine, Dussel concentre son attention sur deux discours « concurrentiels » : la normalisation et la professionnalisation. D'une part, elle identifie un discours sur la *normalisation* dans le cadre d'une conception de l'enseignant comme agent de la République, qui se construit autour des valeurs civiques et des références nostalgiques d'un passé que l'on imagine « harmonieux ». Ce discours contient des grilles et des normes pour mesurer et classer l'enfant, en introduisant des catégories qui permettent à l'enseignant de séparer les éducatibles et les non éducatibles. La pédagogie de la *normalisation* renferme plusieurs éléments qui se superposent et s'entrecroisent sur l'hygiène et la discipline, la vocation et le talent, le mérite et la responsabilité ; ces perspectives sont de plus en plus imprégnées d'une approche psychologique de l'enfant et de son développement. D'autre part, elle explique que la pédagogie de la *normalisation* a été progressivement remplacée par la pédagogie de la *professionnalisation* dans les réformes actuelles de la formation des enseignants. Les nouveaux programmes de formation, en Argentine, établissent des standards d'accréditation, tout en diffusant une vision entrepreneuriale de l'activité enseignante. Elle soutient que, récemment, cette approche a acquis une dimension *postprofessionnelle*, qui prône l'implication des enseignants avec les parents et les communautés, ainsi que la prise en charge de leur propre développement professionnel à travers des pratiques d'actualisation permanente. L'enseignant *postprofessionnel*, chez Dussel, est quelqu'un qui maîtrise les nouvelles technologies de communication et qui agit comme un *praticien réflexif*. C'est pourquoi elle défend que la fabrication de l'enseignant professionnel est un

processus qui définit de nouvelles hiérarchies de pouvoir et des conceptualisations ayant des conséquences très significatives sur l'organisation sociale des rapports au savoir et à l'enfance.

• Hannu Simola et Risto Rinne essaient de déconstruire les discours de la professionnalisation, qui sont présentés comme une « évidence » dans la discussion actuelle des réformes de l'école et de la formation des enseignants. Ils montrent que les tendances de la professionnalisation, notamment dans le monde anglo-saxon et en Finlande, entraînent une « académisation » croissante des savoirs enseignants. Ayant recours à la notion weberienne de « fermeture », ils regardent la professionnalisation comme une stratégie pour réguler le marché et pour améliorer le statut et les privilèges sociaux des enseignants, grâce à l'établissement de règles d'accès au champ professionnel. En Finlande, ils identifient le développement de la discipline de *didactique*, au sein des sciences de l'éducation, comme l'une des principales stratégies de fermeture. La didactique est envisagée, d'une part, comme une éthique ou une justification normative des politiques éducatives officielles, notamment en ce qui concerne le curriculum, et, d'autre part, comme une science qui est censée orienter les pratiques scolaires des enseignants. D'après leur pensée, la didactique est fortement influencée par des approches psychologiques, tout en devenant un outil central dans les processus bureaucratiques de régulation de l'école et des enseignants. Voilà ce qui explique le poids des professeurs de didactique, qui dominent les chaires universitaires, remplaçant progressivement les « vieilles » sciences de l'éducation, définies autour de la sociologie, de l'histoire et de la philosophie. Mais, en même temps, ils signalent que ces chaires sont organisées de façon à prêter une moindre attention à la recherche, en affaiblissant, de ce fait, les rapports de la formation des enseignants au monde universitaire et aux disciplines scientifiques. Ils constatent aussi que le champ de la formation des enseignants devient moins porteur de capital social et culturel, ce qui en détermine l'éloignement du champ académique.

• Finalement, Vincent Lang nous propose une lecture des rhétoriques de la professionnalisation, en travaillant les sens et les appropriations du concept, notamment dans le contexte français. La première partie de l'article est consacrée aux « mobilisations des acteurs ». Lang montre la façon dont ce concept est mobilisé, par différents acteurs, au moment de rendre compte des mutations actuelles des métiers enseignants. Il signale très clairement la polysémie du terme, ainsi que la multiplicité des enjeux et des intérêts qui sont derrière son usage. Dans la deuxième partie, en se demandant si nous nous acheminons vers une nouvelle culture professionnelle, Lang constate que le discours de la professionnalisation a eu des effets plutôt limités dans le cadre de la formation initiale des enseignants. À partir de cette constatation, il se réfère aux « résistances » et aux « limites », aussi bien du point de vue conceptuel que dans ses conséquences pratiques, d'une logique de changement basée sur la professionnalisation. Dans la dernière partie, Lang rejette quelques interprétations

rapides, ouvrant le débat sur les « sens » de la professionnalisation. D'une part, il considère que la professionnalisation en France ne correspond pas à un dessein idéologique précis ou à la rénovation d'un contrat social; du fait, il se demande si l'on peut l'envisager comme un des leviers pour adapter l'appareil éducatif au marché de travail. D'autre part, il suggère que les discours contemporains de la professionnalisation s'inscrivent dans la transformation de la « forme scolaire », tout en étant porteurs d'une réponse aux différentes processus de « désinstitutionnalisation » de l'école. L'article est accompagné par une « note » qui situe sa position face aux travaux et aux « appropriations » de Foucault. Elle se termine par trois remarques concernant les études qui portent sur les « dynamiques de la professionnalisation ».

Notre réflexion n'a pas l'intention de critiquer les prises de position, politiques ou professionnelles, en faveur de la réflexion, de la participation ou de la collaboration entre l'école et les communautés locales. Nous ne voulons pas, non plus, que nos propos soient regardés comme l'expression d'une espèce de déterminisme de *la raison du savoir*. Bien au contraire. En regardant de plus près les « systèmes de raison », nous essayons de fonder la possibilité d'une compréhension plus fine des conduites humaines et, en particulier, des « conduites qui conduisent » les enseignants. Dans ce début du siècle, la définition des comportements « raisonnables » et « souhaitables » est profondément imprégnée d'une idéologie de l'auto-responsabilité, de l'efficacité, de la prestation de comptes et de la prise en charge par chaque individu de sa propre « formation tout au long de la vie ». Saisir les enjeux qui sont derrière ces langages et ces manières de *fabriquer l'enseignant professionnel* est la meilleure manière d'ouvrir le « champ des possibles »... C'est dans ce champ, rempli de projets éducatifs et d'investissements personnels et collectifs, que nous souhaitons placer notre pensée.

13

L'organisation de ce numéro a été possible grâce au soutien de la Fondation Calouste Gulbenkian, qui a créé les conditions pour que les auteurs se rencontrent à l'Université de Lisbonne, afin de discuter leurs textes provisoires et de définir des lignes de réécriture qui, tout en gardant la diversité des points de vue, permettent d'assurer la cohérence du projet éditorial. Nous tenons aussi à remercier la Fondation Fulbright, qui a permis le séjour d'Antonio Novoa aux États-Unis, pendant lequel nous avons terminé la rédaction de cette *Introduction* et nous avons tenu notre *Conversation*.

Thomas POPKEWITZ  
(Université de Wisconsin-Madison)

Antonio NOVOA  
(Université de Lisbonne)