

RECONSTITUER L'ENSEIGNANT ET SA FORMATION IMAGINAIRES NATIONAUX ET DIFFÉRENCES DANS LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

THOMAS S. POPKEWITZ*

Résumé

Dans cet article, l'auteur établit un inventaire des pratiques de réforme afin de faire un diagnostic du système de raison qui génère des principes concernant l'enseignant et l'enfant cosmopolite. Il prend deux théories de l'enseignement apparemment opposées et montre qu'elles se rejoignent pour produire le cosmopolitisme. Ce sont les registres d'administration sociale et de liberté. Il démontre que le cosmopolitisme produit des inquiétudes et des déplacements particuliers dont les principes qualifient et disqualifient les individus dans les domaines de la participation et de l'action. La stratégie de cet article réside dans la présentation synthétique de la connaissance de l'enseignement qui constitue un survol des réformes de l'enseignement et de la formation des enseignants aux États-Unis. Le but est de faire un historique des connaissances dans ce domaine en tant que pratiques culturelles qui incluent et renferment les possibilités d'action et de possibilités.

15

Abstract

In this article, the author draws up an inventory of the reform practices to diagnose its system of reason that generates principles about the cosmopolitan teacher and child. He takes two seemingly oppositions of teaching and argues that they are related in producing the cosmopolitanism. These are the registers of social administration and those of freedom. He argues that the cosmopolitanism produce particular anxieties and displacements whose principles qualify and disqualify individuals for participation and action. The strategy of the article is a synthetic presentation of the knowledge of schooling that forms a contour of U.S. teacher and teacher education reforms. The purpose is to historicize school knowledge as a cultural practice that incloses and interns the possibilities of action and of possibilities.

* - Thomas S. Popkewitz, Université du Wisconsin, Madison, USA.

Dans les réformes actuelles, l'enseignant est placé dans un discours salvateur concernant la démocratie, la nation et la mondialisation. Les discours salvateurs, doivent produire la sensibilité morale, le sens des responsabilités et la motivation personnelle qui permet à l'enfant d'agir en tant que citoyen-du-futur. La mention de thèmes salvateurs n'est pas nouvelle. L'école moderne est reliée historiquement à la formation de l'état moderne. Ce qui est « nouveau », ce sont les images particulières et les discours qui construisent mutuellement l'enseignant et l'enfant à travers un cosmopolitisme particulier. On donne de l'importance à l'idée de cosmopolitisme dans la philosophie des Lumières mais elle est transposée à l'époque actuelle. Dans le langage des réformes actuelles aux États-Unis, le cosmopolitisme de l'enseignant s'exprime dans la professionnalisation de l'enseignant qui remplace les valeurs provinciales et les affinités locales par des normes d'action qui acceptent la diversité, défendent les valeurs de l'humanité universelle et dans lesquelles l'individu participe en tant qu'apprenant collaborant tout au long de sa carrière.

Dans cet article, je tente de faire l'inventaire des pratiques de réforme, pour diagnostiquer le système rationnel qui génère des principes sur l'enseignant et l'enfant cosmopolite. Je prends deux théories apparemment opposées de l'enseignement et je montre que leur point commun c'est de générer le cosmopolitisme. Ce sont les registres d'*administration sociale* et de *liberté*. Alors que la philosophie politique moderne et la théorie sociale les séparent, le cœur de l'enseignement moderne et de la pédagogie c'est l'administration de l'enfant au nom de la liberté. Bien que ces valeurs cosmopolites semblent universelles et transcendantales, elles ne sont ni l'un ni l'autre. La liberté du cosmopolite incarne une nouvelle configuration d'appartenance et de *patrie* qui est projetée comme système de valeurs mondial, mais il est en réalité, provincial. Les valeurs cosmopolites allient l'image de citoyen et celle de nation (l'américain ou le français). De plus, l'enseignant réformé incarne de nouvelles formes d'expertise de l'enseignant en tant que professionnel qui recherche, situe, classe et travaille sur le territoire du moi et de l'enfant et intervient constamment dans sa propre vie. Et mon point de vue c'est que le cosmopolitisme produit des inquiétudes et des déplacements dont les principes qualifient ou disqualifient les individus selon leur participation et leur action.

16

Ma stratégie est une présentation synthétique des connaissances sur l'enseignement qui constitue un profil des réformes concernant les enseignants et la formation des enseignants aux États-Unis. Mon objectif est diagnostique. Il consiste à faire l'histoire des connaissances sur l'enseignement en tant que pratique qui inclut et intègre les possibilités d'action et de possibilités. Mais l'ironie d'un tel diagnostic montre que la contingence des dispositions prises permet de juger les inscriptions et les dispositions actuelles, tout en permettant aussi la possibilité d'alternatives.

Ma brève digression historique dans cette partie a pour but d'aborder le problème de l'enseignement et de la formation des enseignants en tant que problème d'orientation donnée à l'enseignant et à l'enfant. Je traite ces changements en dessinant une grande carte qui estompe inévitablement les formations discursives et institutionnelles portuclésières. Mais cela peut en même temps replacer les modèles dans les différents moments de l'histoire culturelle de l'école. L'administration et la discipline de l'enfant ont été considérées comme des valeurs opposées à sa liberté (Popkewitz, 1991). Mais dès lors que l'on considère les deux systèmes de concepts, ils apparaissent comme ne relevant pas de sphères différentes, mais comme étant continuellement liés l'un à l'autre dans le champ des pratiques culturelles qui définissent l'école.

L'une de ces pratiques consiste en l'émergence de l'État en tant que condition de prise en charge du soi. Dès le milieu du XIX^e siècle, le nouvel état démocratique et libéral ne se contentait pas de protéger ses frontières territoriales, mais prenait soin aussi de ses populations. Les philosophies et les rationalités politiques des révolutions française et américaine, par exemple, établirent fermement la liberté comme responsabilité de la République. La pensée philosophique, les traités politiques ainsi que les nouveaux instituts de formation des maîtres et les programmes scolaires ont fait prévaloir des théories de l'action qui ont construit l'enfant et sa famille comme acteurs pouvant contribuer à produire une autorité collective capable de fonder la démocratie comme ensemble de pratiques.

Les théories des acteurs incarnaient l'idée radicale selon laquelle le progrès humain était possible grâce à un moyen de contrôle rationnel. Cependant, les notions d'acteur et d'agent renvoient aussi à un problème d'administration sociale. Si l'on peut schématiser des trajectoires historiques multiples et à long terme, le souci de l'État signifiait la fabrication d'une individualité dont les capacités internes de « raison » produisaient des citoyens responsables et autonomes. L'invention de l'école moderne au XIX^e siècle, par exemple, évoquait en permanence la métaphore de l'avenir quand il s'agissait de former le caractère et la personnalité de l'enfant. La tâche du moment présent consistait à fabriquer l'enfant qui agirait dans l'avenir comme une personne raisonnable dans les nouvelles institutions politiques et sociales de la modernité.

Cependant, les théories de l'action étaient à la fois scientifiques et romantiques. Celles qui ont mené à l'insertion de Rousseau et Pestalozzi, par exemple, et de Thoreau et Emerson dans la modernisation des programmes scolaires aux États-Unis, privilégiaient des notions de qualités innées et naturelles de l'enfance et des images pastorales de la communauté (voir Baker, 2001) Ces images romantiques se sont harmonisées avec celles des sciences en tant qu'instrument d'organisation et promotion du progrès individuel et social, comme on le voit chez G. Stanley Hall et John Dewey.

L'apprentissage scolaire devenait les fondations rationnelles d'une individualité douée de liberté. L'école du XIX^e siècle se préoccupait non seulement « des richesses, des biens, de tout ce qui constitue la partie extérieure, le corps si l'on peut dire, du bien être de l'homme ». Mais, comme l'exprimait l'un des leaders du mouvement qui est à l'origine de l'école américaine moderne, l'éducation se préoccupait aussi d'une amélioration générale des habitudes et de ces plaisirs plus purs qui découlent de la culture de sentiments plus élevés, qui constituent la composante *spirituelle* du bien être humain, et rehaussent mille fois la valeur de tout bien matériel, toutes choses qui ont été relativement négligées. (en italique dans le texte original, Mann, 1867, p. 7)

Les nouvelles images et discours de l'école ont généré une forme particulière de cosmopolitisme

L'enfant était désormais un sujet qui agissait à travers l'incarnation de règles universelles de la nature humaine qui semblaient traverser à la fois le temps et l'espace. L'enfant était devenu un citoyen qui remplaçait les fidélités locales d'autrefois et les liens religieux par des notions séculaires de progrès liées aux destinées de la nation, à la croissance économique et à une morale de l'engagement civique et de la stabilité sociale.

Dans la notion de cosmopolitisme, nous pouvons commencer à explorer comment les théories de l'acteur et du sujet agissant existaient dans un espace double. Tant que l'incertitude était une norme de pratique sociale, le citoyen, le contraire de la certitude, était aussi présent. À un certain niveau, l'apprentissage par cœur et l'enseignement de groupe devaient être remplacés par des approches plus indirectes et pragmatiques. Dans les nouvelles pédagogies centrées sur l'étude de l'enfant, l'individualisation, le programme de base et la méthode de projet, pour ne citer que ceux-là, l'enseignant et l'enfant étaient des acteurs et des agents pragmatiques. L'enseignant devait socialiser l'enfant qui a besoin d'un suivi psychologique dans les domaines concernant l'apprentissage, la personnalité et du développement. Les nouveaux modèles de programmes scolaires étaient des modèles de changement constant et d'incertitude dès lors que les enfants apprenaient et réfléchissaient en référence à des problèmes sociaux.

Mais cette incertitude et cette attitude pragmatique nécessitaient de la sécurité, même si trouver des réponses sûres dépendaient de contingences historiques et devenait de ce fait impossible. La sécurité était représentée par des idées telles que les droits de l'homme universels et inaliénables et par des règles universelles d'émancipation et de participation. Nous pouvons penser au pragmatisme du début du XX^e siècle, par exemple, comme dirigé vers un avenir incertain qu'introduisaient les notions de démocratie participative. Mais le programme scolaire et les théories psychologiques

de l'apprentissage et du développement, offraient la certitude que l'avenir des idéaux démocratiques était assuré. Ce que les premiers sociologues appelaient contrôle « indirect » plutôt que « direct », théories de l'enfance, de l'éducation des enfants, rôle des parents, incarnait les principes qui devaient régir les actions par le biais des notions de stades de la croissance, de développement, de caractéristiques de la personnalité et de communauté. Les sociologies, les psychologies de l'enfant et la didactique établissaient des distinctions de plus en plus fines dans le domaine du développement physique et psychologique, des compétences, de l'évolution et du niveau cognitif afin d'ordonner et d'évaluer non seulement le comportement, mais aussi les caractéristiques et dispositions personnelles de l'enfant. Les vastes vies intérieures et apparemment privées de l'enfant et de l'enseignant furent explorées pour être guidées au moyen de théories de l'enfant, de la famille et de notions de personnalité et de caractère. Dans ce sens, on peut envisager l'enseignement et les sciences de l'éducation comme un procédé d'inscription qui relie le souci de sécurité et de permanence avec celui de l'incertitude et de la liberté incarnées par l'administration républicaine et libérale.

Avec à la fois de l'incertitude et de la certitude dans la construction de l'enfant, on peut voir les nouveaux modèles d'enseignement et de programmes scolaires du XIX^e siècle, comme un *apprivoisement* du hasard. Les sciences de l'éducation, les théories du curriculum et les modèles de pédagogie étaient des procédés d'inscription destinés à *apprivoiser* les incertitudes du changement par le biais de l'intériorisation de règles et de normes de raison. L'avenir de la démocratie libérale était incarné dans la production d'un enfant agissant avec sa raison sur des avenir invisible et indicible. Mais ce futur indicible a été domestiqué lorsque les théories de l'individu comme acteur et agent du changement ont créé un terrain pour gouverner au nom de la liberté.

Ces changements se produisent non de façon délibérée, mais comme un artefact de trajectoires historiques multiples par lesquelles les institutions modernes telles que l'école se sont formées. Les théories nouvelles sur l'hygiène, la famille et l'éducation des enfants ont supputé et reconstitué les capacités et dispositions de populations urbaines, ethniques et ouvrières. Le mouvement des « Sciences domestiques » ont reconstruit le foyer familial à travers la planification rationnelle du régime alimentaire, du budget par rapport aux revenus et les modèles élaborés d'éducation des enfants. Le métier de parent est devenu un processus réfléchi à propos de ce que les actes des parents signifiaient pour les enfants. Les nouveaux calculs concernant la famille et l'enfance, n'étaient pas dénués de conflits et d'inquiétudes dans leur contexte urbain, lorsqu'ils ont pénétré au sein de la conception bourgeoise sexiste de la famille.

Le sujet rationnel *cosmopolite* qui gouvernait l'enfance, gouvernait aussi les enseignants. Les programmes professionnels de formation des maîtres à l'université, en Europe et en Amérique, étaient des pratiques destinées à « civiliser » les enseignants (voir Novoa, 2000). Au début du *xx^e* siècle, le nouvel enseignant incarnait les allégeances nationales liées à une orientation cosmopolite et ainsi libre en apparence, d'attachements à une localité, à une province et à une communauté. Aux États-Unis, la professionnalisation est devenue un outil pour revoir entièrement les critères de l'autorité dans l'administration scolaire, pour éliminer les élèves d'origine sociale et ethnique moins désirable par le biais d'exigences pour l'enseignement supérieur et pour inculquer un sentiment de loyauté, non à la communauté, mais au directeur de l'école ou au responsable régional et au corps professoral. G. Stanley Hall, l'un des premiers fondateurs de la psychologie américaine, a montré que les études sur l'esprit et le développement de l'enfant étaient une clé du progrès moral en fournissant aux enseignants « cet enthousiasme plus grand et cette sympathie plus appuyée pour les enfants dont ils ont la charge, qui allaient constamment revitaliser les pratiques d'enseignement. » (in Ross, 1972, p. 126) Je vais maintenant transposer cet argument aux images et aux discours actuels sur le cosmopolitisme.

En résumé, historiquement, l'école s'est formée à travers une multitude de facteurs liés au rapprochement des registres de l'administration sociale et de la liberté. Je me suis concentré sur cette relation en tant que moyen de maîtriser le hasard dans lequel l'avenir était garanti par la production d'une individualité démocratique et libérale au présent. Cependant cette maîtrise du hasard n'était pas une progression logique ou un processus évolutif, mais une progression qui impliquait de multiples trajectoires qui se rejoignent comme système de rationalisation de l'école moderne. Parmi ces différentes trajectoires, je me suis concentré sur la construction mutuelle du romantique et du scientifique, la quête de sécurité et de permanence dans un monde libéral et démocratique qui évoquait la contingence et le pragmatisme. J'ai ensuite montré que l'introduction de théories des acteurs et de l'action dans la formation de l'école moderne et des nouvelles sciences sociales et sciences de l'éducation, se sont croisées dans la fabrication des principes directeurs du cosmopolitisme.

20

Les thèmes du romantisme et de la science, la quête de sécurité et le pragmatisme ainsi que les théories des acteurs et de l'action sont maintenus dans les réformes actuelles de l'enseignement et de la formation des enseignants aux États-Unis par le rapprochement des registres d'administration sociale et de liberté. Mais les pratiques de professionnalisation des enseignants représentent un système différent de raison et de récits de salut. Les nouveaux récits de salut relèvent de la compétence de l'enseignant qui crée la liberté au nom de l'enfant qui est continuellement actif pour retravailler ses capacités personnelles et son potentiel par le biais d'une intervention perpétuelle sur sa vie. Cette individualité, comme je vais le montrer, est aussi le lieu au sein duquel se forment les modèles d'inclusion et d'exclusion.

Un thème récurrent et rédempteur de réforme de l'enseignement et de la formation des maîtres, relie l'enseignant à la survie nationale de sa démocratie. Le Conseil américain de l'éducation (1999), dont les membres se composent des présidents des meilleures universités de recherche des États-Unis, évoque l'avenir afin de contrôler le présent. Sa réforme de la formation des enseignants s'intitule, *Pour appréhender l'avenir : transformer la formation des enseignants*. Ce rapport fait dépendre le salut de la nation de la compétence actuelle de l'université pour réformer l'école et faire de l'enfant un citoyen de l'avenir : « Avec chaque décennie qui passe on donne à l'éducation un rôle plus important dans la survie économique et sociale. » (American Council on Education, 1999, p. 1) L'Amérique est entrée dans une nouvelle ère conclut le rapport : « Ce pays va commencer un nouveau siècle avec une économie qui dépend bien plus que jamais du savoir – son acquisition, son analyse, sa synthèse, sa communication et son application –, et ainsi, l'école devient plus importante pour créer de la richesse et du bien-être... La qualité de l'enseignement dans nos écoles doit être à la mesure de nos rêves et de nos aspirations en tant que nation. »

Avec ce rapport et d'autres rapports nationaux, les réformes de l'éducation ont un double rôle, en créant l'enseignant qui agit en tant qu'agent de la démocratie et en disciplinant l'enfant capable d'agir comme agent de la démocratie. Dans un autre rapport sur la formation des maîtres, *Ce qui compte le plus : Enseigner pour l'avenir de l'Amérique*, on évoque à nouveau, l'idée de discipliner le présent pour maîtriser le futur : « Nous proposons un objectif audacieux... D'ici à 2006, l'Amérique fournira à chaque étudiant ce que son droit à l'éducation devrait être : l'accès à un enseignement compétent, bienveillant et qualifié. » (p. 10)

Le langage inscrit un imaginaire de la nation (américaine) sous forme de référence à une philosophie politique sur les droits naturels (*le droit que chaque enfant acquiert à sa naissance*) qui est censée donner forme à la construction de l'enseignant qui doit s'occuper de l'enfant. Le futur représente un appel à un engagement professionnel au service de l'idéal démocratique.

Mais le coup de clairon pour une réforme de l'enseignement n'est pas seulement censé servir le progrès économique futur mais aussi être un engagement pour l'équité et la justice : l'enseignement est « un métier essentiel pour l'avenir de la société ; la nation a besoin d'un enseignement puissant, accessible à tous les élèves, pas seulement les riches et les privilégiés... » (American Council on Education, 1999, p. 5). La pédagogie est l'apanage de l'enseignant, dont la compétence sert la liberté d'une démocratie et d'une société de l'intégration.

Le thème de la rédemption reprend un discours particulier à « La Jérémiasse américaine » (voir Bercovitch, 1978). Par opposition à la Jérémiasse européenne qui déplorait les péchés du peuple, la Jérémiasse américaine introduit les sermons

puritains du XVII^e siècle dans les domaines politiques au sein desquelles les injonctions prophétiques passent par le langage de la science et du progrès de la République. Dans les réformes actuelles, on fait allusion au déclin de la Jérémiasse de manière démocratique et prophétique: il y a « un consensus très répandu selon lequel les écoles de la nation peuvent et doivent mieux servir les citoyens de notre démocratie et selon lequel la qualité de l'enseignement n'est pas ce qu'elle pourrait ou devrait être. » (American Council on Education, 1999, p. 1) Cette critique suppose aussi une compétence particulière pour organiser et à établir le consensus qui gouverne le progrès. Cet idéal est celui de la compétence qui donne le pouvoir de « dynamiser », de « travailler avec les autres », et ainsi de faire en sorte que l'Amérique et ses enfants aient les écoles dont ils ont besoin et qu'ils méritent » (p. ii), et de fournir « un acompte pour le renouveau et la réforme » que le peuple américain réclame (p. 1) afin que « les écoles de la nation puissent mieux servir les citoyens de notre démocratie... » (American Council on Education, 1999, p. 1).

L'enseignement

Le thème rédempteur de la professionnalisation, conserve des tendances romantiques et scientifiques. Ce qui est romantique, actuellement, c'est la participation locale. L'enseignant professionnel incarne la démocratie, en ayant le pouvoir de donner à chaque enfant les droits innés au développement personnel et à la participation. L'accent est mis sur la voix de l'enfant qui est le sujet avec lequel l'enseignant travaille de façon collaborative dans des communautés où s'opère la résolution locale et décentralisée des problèmes. Les réformes destinées à recycler les enseignants doivent « abattre les barrières qui séparent habituellement les discours des pratiquants, des politiques et du public pour obtenir un changement plus complet et plus radical... » (Darling-Hammond, 1998, pp. 5-6). La bureaucratie centralisée aussi bien dans les états minimalistes sont rejetés, car seuls semblent actifs et capables de participation les professionnels qui travaillent avec les communautés locales. L'ordre du jour de la réforme fait appel aux valeurs romantiques et transcendantales de la responsabilité individuelle avec une mission nationale de participation.

L'image de la démocratie est rurale et pastorale, et semble remettre au goût du jour une image d'engagement dans sa vie quotidienne qui s'était « perdue » dans l'urbanisation et l'industrialisation. Cependant, ces images romantiques s'inscrivent dans une configuration de règles et de normes qui gouvernent l'action de l'enseignant et de l'enfant. Le romantique empiète sur le rationalisme scientifique qui régit les formes nouvelles de participation de l'enseignant « raisonnable ». Alors que les communautés imaginées du XIX^e siècle se formaient en associant le rationalisme politique aux sciences, aux arts, à la morale et la religion, les registres actuels de la liberté sont différents. Les sciences qui rendent l'enseignant et l'enfant *significatifs*,

sont ordonnées par des recherches qui permettent à l'enseignant de se conduire, selon la description d'un syndicat d'enseignant, « de manière organisée, systématique et efficace » et selon « une approche didactique bien conçue fondée sur une série de composantes et de pratiques issues de la recherche » (American Federation of Teachers, 1999, p. 7). Le programme d'enseignement bien organisé, se développe grâce à des normes professionnelles qui comprennent une connaissance de la psychologie qui redéfinit la compétence de lecture et son développement à travers un ensemble de capacités instrumentales et d'apports de la linguistique structurale telles que la morphologie, l'orthographe, la syntaxe et l'approche structurel des textes.

La nouvelle expertise que suppose la réforme actuelle ne va pas sans paradoxe. Elle a pour but de donner du pouvoir aux enseignants et aux parents au moyen d'une action individuelle inscrite dans des formes de participation à la communauté. Mais les règles de cette participation ne sont pas une herméneutique de la vie de l'individu, elles ne sont pas non plus une action collective formée de façon organique. La participation et la « voix » de l'enseignant sont contrôlés par des notions de sciences de l'éducation, de gestion autonome de l'école, de pratiques de collaboration école-familles, de « crédits éducatifs » pour les parents et d'écoles sous contrat. Les réformes sont considérées comme une preuve d'engagement et de contrôle local, car elles sont proposées par des enseignants et des parents pour des raisons diverses. Mais cette prise de responsabilité est en fait subrepticement régulée à travers l'application de formes de rationalité prédéterminées.

L'expertise en partenariat

23

Les « sciences » de l'éducation fabriquent les divisions, les distinctions et les différenciations à partir desquelles se met en œuvre l'expertise de l'enseignant. Au sein des formes de participation et de restitution de pouvoir, il existe des règles qui gouvernent l'activité autonome, le désir et la responsabilité personnelle de réalisation de soi des individus. Les nouvelles pratiques d'expertise se sont rapprochées de l'enfant au moyen des nouvelles réformes pédagogiques qui doivent restituer à l'individu des capacités et du pouvoir en vue d'une gestion personnelle de ses choix et d'une conduite autonome de sa vie. L'enseignant doit enseigner en fournissant des informations et des règles rationnelles par un « apprentissage tout au long de la vie » et ainsi contribuer au développement personnel et à la gestion autonome de l'individu moral. L'enseignant doit engager les individus et les communautés afin qu'ils soient mieux gérés pour être plus sains et plus heureux.

On peut trouver ces changements dans la nature de l'expertise en examinant l'évolution des programmes au fil des années. Ainsi l'enseignement des sciences a évolué de façon spectaculaire vers une plus grande participation des élèves, avec

une tendance nouvelle vers un plus grand engagement personnel et une accessibilité émotionnelle accrue. En outre, l'image emblématique de l'expert en évolution confère à l'enfant un statut propre d'expert, mais ceci ne se produit pas aux dépens de l'expert professionnalisé. Le nouveau programme d'études instaure la connaissance experte des disciplines comme arbitre de la vérité. Ce programme d'études incarne un discours qui suppose une plus grande participation de l'expertise en science et une prise en compte accrue du monde naturel en tant qu'ordonné et gérable par la science. Ainsi, la nouvelle expertise de l'enseignant ne consiste pas à évaluer la vérité mais à lutter pour l'âme au moyen de l'entraînement et de la facilitation de l'enseignement.

Les pratiques de cette nouvelle expertise produisent aussi un enseignant qui s'auto-réalise et refait sa biographie en calculant continuellement et en analysant son propre moi de façon rationnelle. Les stratégies de réforme de la formation des enseignants qui doivent produire un enseignant « réflexif » qui évalue l'enfant par le biais d'histoires de vie ou de portfolios, et l'enfant qui fait et refait sa propre biographie (l'enfant qui construit le savoir) constituent aussi des méthodes d'évaluation utilisées pour superviser les enseignants et évaluer les enfants. (voir Fendler sur ce problème).

Je viens de parler de l'expertise de l'enseignant, le « nouveau » cosmopolite est une construction continue qui relie l'enseignant et l'enfant. Les normes sociales qui ont régi le cosmopolitisme au début du ^{XX}^e siècle sont à présent réorganisées par les récits de salut de communautés. Cependant, le développement actuel de la métaphore de la communauté au nom de l'autonomie et de la liberté est aussi une révision du sens collectif de la nation, à travers lequel des lignes directrices, des techniques et des aspirations permettent aux individus de concevoir et de mettre en œuvre leur liberté. Comme il est indiqué dans le rapport sur les enseignants cité plus haut, l'image du citoyen/travailleur mondial et cosmopolite est produite par des imaginaires nationaux au sujet du jeune américain du ^{XXI}^e siècle.

On peut aborder les contours changeants du cosmopolitisme sous l'angle de l'alchimie de la didactique. J'emploie la notion d'alchimie pour me concentrer sur le voyage des disciplines productrices de connaissances, (la physique, l'histoire, la critique littéraire), dans l'espace scolaire. De la même façon que les sorciers du Moyen Âge cherchaient à transformer le plomb en or, la théorie moderne des programmes, produit un changement magique dans les espaces sociaux des historiens et des physiciens. La connaissance disciplinaire en physique et en mathématique, est transformée de manière alchimique en psychologie de l'enfant. Apprendre la physique, c'est « maîtriser des concepts », c'est la psychologie de petits groupes coopératifs d'apprentissage », et c'est aussi la motivation » et « l'estime de soi » des enfants. Les pédagogies de résolution de problème pour l'enseignement des mathématiques, par exemple, sont régies par des études psychologiques d'apprentissage en fonction de

l'âge. Les espaces sociaux dans lesquels les mathématiques sont produites sont transportés dans une logique de développement de l'enfant avec des justifications et des conjectures. La seule chose qui reste des pratiques disciplinaires dans les écoles, c'est leur appellation comme physique ou histoire par exemple.

Les matières scolaires sont pratiquées selon les attentes liées à l'emploi du temps de l'école, les conceptions de l'enfance, et les conventions de l'enseignement transforment les connaissances et la recherche intellectuelle en une stratégie pour gouverner l'âme. Ce n'est plus une âme religieuse qui doit être sauvée dans l'au-delà mais un objet d'administration sociale visant à gouverner les dispositions personnelles, les sensibilités et la conscience de l'individu. La révélation a été transposée dans des stratégies qui administrent le développement personnel, la réflexion personnelle et le développement moral, personnel, autonome de la personnalité et du caractère individuel.

En nous concentrant sur l'alchimie des matières scolaires, nous pouvons revenir concrètement aux pratiques de l'enseignement qui s'inscrivent dans les registres d'administration sociale et de liberté. La contingence et la liberté du *moi cosmopolite* actuel incarne une individualité qui « construit le savoir », et qui est souple, adaptable, préparée aux incertitudes par le travail actif dans les communautés d'apprentissage. L'appartenance et la responsabilité par rapport à la communauté sont liées au développement des aptitudes et des potentialités du *moi* grâce à une intervention permanente de l'individu sur sa propre vie. Il ou elle doit être un citoyen cosmopolite, préparé à reconnaître la diversité et à travailler avec elle, que ce soit aux États-Unis ou ailleurs. L'enseignant administre l'enfant qui est souple, prêt à réagir face à de nouvelles éventualités et *investi du pouvoir*, par les voix des « communautés » locales, de construire et de reconstruire sa propre pratique et les façons de vivre qui constituent le sujet éthique.

L'alchimie stabilise la connaissance des contenus scolaires afin de faire de l'enfant le lieu de l'administration. L'enseignement des mathématiques dont j'ai parlé plus haut ne porte pas sur les mathématiques, mais est une mise en ordre des capacités et des dispositions de l'enfant. La permanence du *moi cosmopolite* est incarnée dans des images de normes d'âge, dérivées de la science qui normalisent l'enfant tel qu'il est administré par l'enseignant (Bloch & Popkewitz, 2000). La connaissance du développement est encore le pivot ou le fondement des meilleures pratiques dans les réformes actuelles de l'enseignement aux États-Unis. L'enfant instruit est le produit de la psychologie qui permet d'administrer l'exploration et la manipulation des schémas et des constantes qui sont présupposées être les fondations logiques et analytiques des mathématiques.

L'alchimie de la raison incarnée par les matières scolaires reconfigure les allégeances et réorganise les imaginaires de loyauté au moyen des schémas organisateurs par lesquels on pense, « parle » et ressent. Alors que les nouvelles stratégies de l'enseignant sont passées en termes de responsabilisation et d'émancipation de l'enfant et de sa famille, à travers leurs aspirations morales et leur désir, le cosmopolitisme s'inscrit dans une raison mathématique universelle. Ce n'est là qu'une illustration de la méthode d'enseignement qui consiste à enseigner une matière en inculquant une conduite de vie responsable et la participation personnelle à un apprentissage tout au long de la vie. La « raison » des matières scolaires est l'administration et la production culturelle d'individus capables de travailler sur eux-mêmes en s'améliorant, en ayant une conduite de vie « responsable » et en apprenant « toute leur vie ».

Plans et divisions qui excluent : l'« autre » du cosmopolite

Si l'inscription des réformes contemporaines de l'enseignement et de la formation des enseignants n'étaient qu'une approche nouvelle pour administrer la liberté et réussir la démocratie, alors il semblerait être assez facile de se prononcer sur ses grandes lignes.

Mais les systèmes de raison fixés comme universels ne le sont pas. Ce sont des plans et des divisions mobilisés historiquement qui normalisent, divisent et individualisent les caractéristiques et les dispositions de l'enfant et de l'enseignant *cosmopolite*. Les divisions qui en résultent sont des déplacements qui servent à qualifier les individus en vue de leur participation ou à les disqualifier.

26

L'enseignant professionnel, qui travaille de manière collective à la résolution de problème, fait partie d'un système de reconnaissance et de distinction différentiel qui produit des oppositions (l'enfant qui n'est pas cosmopolite est catégorisé comme arrêtant précocement ses études, défavorisé, en danger, sujet à des « disfonctionnements » familiaux » et a donc besoin d'être protégé ou sauvé pour l'avenir par la discipline actuelle).

La relation entre le cosmopolitisme et « l'autre » dans les pratiques éducatives peut être explorée dans les réformes américaines appelées *éducation urbaine*. L'expression « éducation urbaine » recouvre une mobilisation de discours historiques particuliers dans les domaines de la politique, de la recherche et de la formation des enseignants qui doivent instruire des enfants « défavorisés ». Alors qu'en Europe et en Amérique latine, les nantis vivent essentiellement dans les villes, les villes américaines constituent un mélange de richesse, d'urbanisme cosmopolite, de pauvreté, de ségrégation raciale. L'utilisation du terme *urbain* dans le système éducatif aux États-

Unis est un composé de discours sur l'enseignement à des enfants qui ont traditionnellement échoué à l'école et ont donc besoin d'aide : les pauvres, certaines catégories d'immigrés, les américains d'origine africaine ou hispanique. Les programmes publics et la recherche ciblent la pauvreté et les groupes marginalisés lorsqu'ils déterminent la catégorie d'éducation urbaine. Les discours officiels des États se recourent avec les discours des psychologues au sujet des enfants et des familles qui ont peu d'estime pour eux-mêmes et de motivation, les discours sur la « nature biologique » de l'enfant qui a un « potentiel » et une « intelligence », et les discours sur l'enseignement qui soulignent à la fois le soutien personnel qui doit être prodigué à l'enfant et la didactique de gestion de la classe dans laquelle des styles d'enseignement différents répondent aux différents styles d'apprentissage de l'élève *urbain*.

Les discours sur l'enseignant *urbain*, représentent un continuum de valeurs dans lequel le moi cosmopolite est normalisé pour situer « l'autre », l'élève urbain. Si nous examinons une étude ethnographique portant sur un programme de réforme urbaine (Popkewitz, 1998), les catégories destinées à racheter l'enfant le construisent comme ayant une « intelligence de la rue », « manquant d'estime de soi », ou bien ayant besoin d'un apprentissage « pratique ». L'enfant urbain est qualifié en ces termes : « en échec scolaire », « dans le besoin », « en danger », « habitant d'un quartier déshérité », autant de distinctions des caractéristiques propres de l'enfant qui est quelque peu différent de la norme. On n'a pas besoin de parler de normalité en tant que telle puisque « tout le monde » connaît les possibilités et les capacités de l'enfant en question lorsqu'on évoque les discours sur l'éducation urbaine. Les caractéristiques propres de l'enfant urbain sont séparées des caractéristiques de résolution de problème et de cosmopolitisme, qui constituent de manière tacite les valeurs de l'enfant normal. L'enfant doué d'une « intelligence de la rue », est différent d'une norme tacite d'intelligence » qui *fait* l'enfant raisonnable. L'enfant qui manque d'estime de soi est différent de celui qui a une estime de soi « normale ».

Nous pouvons comprendre la normalisation particulière du système de raison représenté dans les pratiques d'éducation urbaine lorsque nous mettons le mot *urbain* dans d'autres configurations de sens possibles. Mais le mot « urbain » dans « éducation urbaine » est une expression qui est utilisée à propos de populations multiples qui habitent dans les banlieues. L'urbanité de l'enfant correspond alors à la création d'un espace social plutôt que géographique qui a positionné l'enfant « défavorisé » qui est l'autre » anthropologique, différent du moi cosmopolite que j'ai décrit plus haut. Le discours qui crée l'urbanité de l'enfant le transforme en un sujet d'administration sociale qui est toujours en danger, en soutien scolaire ou illettré. Les divisions et les normalisations emprisonnent et enferment l'enfant de sorte qu'il ne peut « jamais être dans la moyenne ».

Ce diagnostic de la pratique culturelle de l'enseignement était une synthèse destinée à faire l'historique des changements actuels des registres qui relient l'administration sociale à la liberté dans les réformes de l'enseignement et de la formation des enseignants aux États-Unis.

J'ai montré que les connaissances des enseignants en tant que systèmes de raison sont des pratiques matérielles liées à des problèmes de régulation, d'administration et de normalisation. Aussi bien au tournant du XX^e que du XXI^e siècle, le combat de l'école a été de produire mutuellement l'enseignant et l'enfant comme un *soi* cosmopolite. Le *soi* a été évoqué au travers d'images de démocratie et de liberté qui entraînaient de nouvelles formes d'expertise qui repositionnaient l'enseignant et l'enfant dans les imaginaires nationaux. Au tournant du XXI^e siècle, l'enfant/parent/citoyen nouveau, flexible, indépendant, autonome, responsable et capable de résoudre des problèmes, constitue à mon sens, un changement dans les pratiques d'administration plutôt que l'incarnation d'un processus d'emprisonnement, d'enfermement et d'inclusion/exclusion.

La présentation synthétique de différents contours historiques n'est pas destinée à condamner la participation, la communauté, ou les thèmes salvateurs pour atteindre un monde plus humain et plus juste. Pas plus qu'elle n'introduit un déterminisme nouveau par son intérêt pour la raison et la connaissance. C'est exactement le contraire. Le déterminisme et la contingence sont des marques de la modernité elle-même.

Considérer les systèmes de raison, c'est considérer comment la conduite peut être rendue contrôlable par l'incorporation des principes par lesquels les individus se conduisent de façon responsable, motivée et compétente. Reconnaître cette relation peut contribuer à ouvrir le débat sur les possibilités de l'enseignement et de la formation des enseignants. Engager le présent en montrant que sa propre nature est étrange et contingente et ainsi contestable, est une stratégie pour ouvrir des possibles dans le moment présent.

(article traduit par J. Oulhen,
revu par J.-Cl. Forquin et R. Bourdoncle)

BIBLIOGRAPHIE

- American Council on Education (1999). – *To touch the future: Transforming the way teachers are taught: an action agenda for college and university presidents*, Washington, DC, American Council on Education.
- American Federation of Teachers (June 1999). – *Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do*, Washington, DC, American Federation of Teachers.
- BAKER B. (2001). – *In perpetual motion: Theories of power, educational history, and the child*, New York, Peter Lang.
- BERCOVITCH S. (1978). – *The American jeremiad*, Madison, University of Wisconsin Press.
- BLOCH M. & POPKEWITZ T. S. (2000). – "Constructing the parent, teacher, and child: Discourses of development", in Lourdes Diaz Soto (ed.), *The politics of early childhood education*, New York, Peter Lang, pp. 7-32.
- DARLING-HAMMOND L. (1998). – "Teachers and teaching: Testing policy hypotheses from a National Commission Report", *The Educational Researcher*, 27/1, pp. 4-10.
- FENDLER L. (1999). – "Making trouble: Prediction, agency, and critical intellectuals", in T. Popkewitz & L. Fendler (eds.), *Critical theories in education; Changing terrains of knowledge and politics*, New York, Routledge, pp. 169-190.
- MANN H. (1867). – *Lectures and annual reports on education*, Cambridge, MA. Fuller.
- National Commission on Teaching & America's Future (1996). – *What Matters Most: Teaching For America's Future*, National Commission on Teaching & America's Future.
- NOVOA A. (2000). – "The teaching profession in Europe: Historical and sociological analysis", in Elizabeth Sherman Swing, Jürgen Schriewer and François Orivel (eds), *Problems and prospects in European education*, Westport, Conn, Praeger, pp. 45-71.
- POPKEWITZ T. (1991). – *A political sociology of educational reform: Power/Knowledge in teaching, teacher education, and research*, New York, Teachers College Press.
- POPKEWITZ T. (1998). – *Struggling for the soul: The politics of education and the construction of the teacher*, New York, Teachers College Press.
- ROSS D. (1972). – *G. Stanley Hall; The psychologist as prophet*, Chicago, The University of Chicago Press.