

MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT, FORMATION DE L'ÉTAT ET GESTION DU DÉSIR

BERNADETTE BAKER*

Résumé

Partant d'une vignette sur la réaction d'une enseignante aux commentaires d'un élève au sujet d'un événement sportif, cet article examine les éléments historiques qui ont rendu possible ce scénario et les réactions éventuelles qu'il a pu susciter, en rapprochant des disciplines autrefois distinctes : des études de techniques pédagogiques, des analyses sociologiques de l'État et des conceptions philosophiques de l'être et du désir. En combinant de telles études, l'article fait un historique de la manière dont les réformes de l'éducation passées et présentes incarnent des images idéales d'ontologies et de désirs en rapport avec les visions d'une utopie particulière. Cette mise en perspective historique révèle des continuités et des ruptures dans les discours sur l'enseignement, l'État et la gestion du désir afin d'offrir une nouvelle position stratégique pour comprendre les conditions qui ont permis de récentes réformes centrées sur les enseignants.

Abstract

Starting with a vignette of a teacher response to a student's comments about a sporting event, the paper examines the history that has enabled this classroom scenario and possible responses to it by drawing together previously distinct disciplines : pedagogical studies of technique, sociological analyses of the State, and philosophical conceptions of Being and desire. In combining such studies, the paper historicizes how educational reforms, past and present, have embodied images of ideal ontologies and desires suited to visions of a particular utopia. This historicization traces continuities and ruptures in discourse on teaching, the State, and desire-management in order to offer a new vantage point from which to understand the conditions of possibility for recent teacher-focused reforms.

47

* - Bernadette Baker, Université of Wisconsin-Madison, USA.

Eleanor Smith (pseudonyme), enseignante : « Je parlais aux enfants de Macdonald – je ne sais plus très bien quel était le contexte – j'ai dit : "Ah, les américains les appellent French fries et vous savez, MacDonald est une chaîne américaine et ils les appellent French fries parce que c'est comme ça que les américains les appellent", et ce petit australien au premier rang, ce petit garçon très australien m'a dit : "Moi aussi je les appelle French fries !" Et ce garçon du cours moyen que j'ai eu comme élève dans cette école en 1993, au moment du championnat du monde de basket... les américains jouaient avec leur "Dream Team" et les Boomers jouaient contre eux... et alors ce garçon s'intéressait beaucoup au basket... mais moi, je n'ai pas ça dans le sang, pas comme le cricket, par exemple... et j'ai dit à ce gamin : "Eh bien, l'Australie joue contre la Dream Machine demain". Lui, (appelons le Jason), il m'a répondu : "Vous savez, les Boomers ne gagneront sûrement pas." J'ai dit : "C'est ça le sport, mon vieux." J'ai dit "avec le sport on ne sait jamais, et si l'Australie gagnait?". Il m'a regardé et il a dit : "Je ne suis pas pour l'Australie, je suis pour l'Amérique", voilà ce qu'a dit un jeune Australien ! Et je me suis dit, la mode est si forte, il est si fort le pouvoir des médias, etc., que ce garçon n'est pos..., il n'y a pas de mots pour vous dire à quel point cela m'a choquée. Je suis australienne et je ne m'intéresse même pos au basket-ball, ce n'est pas mon sport... mais qu'il réagisse comme ça à cause du pouvoir de la machine américaine, c'est vraiment intoxiquer l'esprit des enfants, leur façon de penser, leur dire dans quel camp ils doivent se mettre. C'était effrayant, qu'il en soit à ce point. Et lorsque j'ai demandé aux enfants quelle était leur ville préférée, il a répondu Los Angeles. »

Monsieur José Bové n'est donc pas le seul à être révolté. Eleanor Smith, institutrice de 3^e année (cours élémentaire) à Brisbane, Australie, est perturbée par les choix culturels des garçons qui sont assis en face d'elle, en particulier, les choix de Jason dans le domaine du sport. Alors même qu'elle « fait l'effort de connaître ses élèves », comme le préconise le folklore actuel de la formation des enseignants, elle en apprend plus qu'elle ne le souhaite.

La façon dont les enseignants doivent réagir à de telles situations, dans lesquelles la loyauté envers leur pays devient un problème, fait rarement partie de la formation initiale des enseignants ou de la littérature sur leur formation continue. C'est peut-être surprenant étant donné le lien historique entre l'école obligatoire, la citoyenneté, et le sentiment national. C'est également surprenant quand on connaît l'insistance avec laquelle on traite des techniques pédagogiques dans les publications en langue anglaise de formation des enseignants.

Cet article, analyse les raisons historiques qui ont permis ce scénario de classe et les solutions possibles, en rapprochant des disciplines autrefois distinctes, des études sur les méthodes pédagogiques, des analyses sociologiques de l'État et des conceptions philosophiques de l'être et du désir. En synthétisant ces études, cet article fait

l'historique de la manière dont les réformes scolaires, passées et présentes, incarnent des images d'ontologies idéales et des désirs correspondant aux visions caractéristiques d'une utopie particulière. Faire l'historique, c'est établir la généalogie de discours qui d'une part ont un air de famille et d'autre part, trouvent actuellement une nouvelle postérité, de manière à « pouvoir utiliser ces connaissances aujourd'hui du point de vue tactique » (Foucault, 1980, p. 83). Ainsi, cet historique retrace des continuités et des ruptures dans le discours sur l'enseignement, l'État et la gestion du désir afin d'offrir une nouvelle et meilleure position pour comprendre les conditions qui ont suscité l'indignation de Madame Smith, les choix de Jason et les récentes réformes concernant les enseignants. Cette analyse s'articule autour de cinq hypothèses : dont voici la liste :

1. Les nouvelles recommandations visant à introduire de nouvelles méthodes pédagogiques ont été historiquement établies afin de changer les conceptions de l'État.
2. Les méthodes recommandées supposent des ontologies idéales de l'enseignant et de l'enfant, ce qui veut dire de nouvelles images de l'un et de l'autre.
3. Les conceptions utopiques de l'État se sont avérées irréalisables en raison d'une prévision selon laquelle les sujets idéaux ne seront pas formés à cause d'un facteur qui fait obstruction au processus de formation.
4. Les spécialistes de l'éducation ont historiquement désigné le désir comme ce facteur d'obstruction.
5. L'indignation de Madame Smith peut être comprise comme un autre exemple de cette désignation. Plutôt que de réduire les tensions qu'elle décrit dans sa classe à des explications qui invoquent exclusivement la rhétorique de la mondialisation, elles peuvent être comprises en fonction de deux histoires qui sont à la fois beaucoup plus longues et beaucoup plus courtes que l'existence de MacDonald : la longue histoire au cours de laquelle les spécialistes de l'éducation ont postulé que la pédagogie ne peut pas gérer le désir et la courte histoire des formes postmodernes de son expression.

Cette explication historique est fondée sur une analyse des conseils dans les domaines de l'éducation et de l'instruction des enfants dans les œuvres de John Locke (fin du XVII^e siècle), de Johann Herbart (début du XIX^e siècle) et enfin, dans les observations de Madame Smith sur son enseignement (fin du XX^e siècle). Les œuvres de Locke et Herbart sont significatives, car elles représentent des tournants remarquables sur la façon dont les nouvelles visions de l'État s'articulent avec les méthodes pédagogiques. Les observations de Madame Smith concernant les tensions qui se produisent dans sa classe pendant sa journée de travail, représentent aussi un point éclairant de continuité et de rupture dans le discours sur l'enseignement et la formation de l'État. On la percevra à la fois comme héritière des dilemmes posés par la pédagogie moderne et comme témoignage d'un tournant dans la façon de les exprimer.

L'état de l'État et les méthodes pédagogiques

Dans les propositions pour réformer les techniques pédagogiques, les enseignants et les enfants sont reconstitués en tant que sujets; on les pense (in)capables d'innovation et on les incite à adopter « une manière de dire, manière de voir » (Novoa, 2000) qui les définit. Par conséquent, lorsqu'on propose de nouvelles techniques d'enseignement ou d'éducation, celles-ci sont l'expression des possibilités et des limites de nouvelles subjectivités éducatives et de visions réformées de l'État. Il fut un temps où l'on décrivait couramment l'État comme un artefact sous la forme d'une bureaucratie gouvernementale centralisée qui se manifestait par des bâtiments de béton, des bureaux et des responsables bien établis. Pour les besoins de cette analyse, l'État ne fait pas seulement référence à un corps gouvernant centralisé et son appareil. L'État est plutôt pris ici au sens large de systèmes de relations humaines et de méthodes pour faire faire les choses.

Dans cette analyse, l'État ne se débat pas en priorité avec la collecte et la redistribution des impôts ou le financement de services publics tels que l'éducation. L'État renvoie aux conditions qui inspirent les relations que les êtres humains peuvent avoir entre eux (les recommandations concernant les impôts, l'instruction publique et ainsi de suite, sont symptomatiques de la manière dont les êtres humains ont proposé des relations interhumaines). Ainsi, l'État est un terme plus large qui recouvre de multiples formes d'organisation humaine tandis que des termes comme « nation » ou « bureaucratie centralisée » sont devenus plus récemment ce que Johann Arnason (1990, p. 230) appelle des « constructions interprétatives » dominantes pour nommer et théoriser ces formes.

50

C'est parce que l'État fait référence aux conditions des relations humaines, que, par nature, il implique l'éthique. Michel Foucault (1990) a défini l'éthique comme la conduite à tenir par rapport à soi et aux autres. Le discours dominant sur la conduite a été qualifié de « religieux », « séculaire », « national », « global », etc. dans des espaces-temps différents. Déclarer que les nouvelles visions de l'État sont incarnées par des réformes de la pédagogie ou de la formation des enseignants implique donc une référence à l'État, moins en tant qu'entité bureaucratique spécifique mais davantage en tant que condition de relations humaines dans laquelle de nouvelles propositions de conduite et de gestion des choses sont forgées.

JOHN LOCKE ET LA RÉFLEXION SUR L'ENTENDEMENT HUMAIN

Locke a écrit à une époque où les conceptions de l'État étaient influencées par une éthique religieuse, pour l'essentiel protestante ou catholique. L'œuvre la plus célèbre de Locke, *l'Essai sur l'Entendement humain* (1689) était à l'origine un débat avec des

pairs au sujet de la moralité et de la religion révélée. Le degré de certitude concernant la connaissance religieuse qu'un être humain pouvait avoir, ce qui pouvait constituer la connaissance, était l'une des préoccupations majeures de l'essai : « Notre devoir n'est pas de connaître toute chose, mais plutôt de connaître celles qui concernent notre conduite. » (Locke, 1689-1979, p. 3) Sur le plan épistémologique, Locke en arrivait souvent à la conclusion que l'homme n'a pas la capacité de déterminer avec exactitude quelles sont les limites de son pouvoir de connaissance. Entreprendre d'étudier un sujet sans examiner d'abord les capacités humaines, c'était courir le risque de perdre du temps dans des spéculations qui dépassaient tout simplement la capacité de connaissance de l'homme.

Les techniques pédagogiques de Locke

L'aspect le plus important de la pédagogie, sur lequel Locke insistait de façon répétée, était l'idée de faire plier très tôt la volonté de l'enfant. Ceci devait permettre la formation du type de gentleman qui fait l'objet de *Pensées sur l'éducation* (1692). On peut faire plier la volonté grâce à des techniques spécifiques. Pendant la petite enfance, les parents doivent appliquer un système des permissions et de refus appelé « santé ». Plutôt que d'expliquer verbalement à un petit enfant pourquoi on peut obtenir certaines choses et pas d'autres, les parents et plus tard un tuteur, se livrent à des actions liées au corps pour indiquer que les gens n'ont pas et ne devraient pas avoir toujours ce qu'ils veulent. Par exemple, on devait tremper les pieds des enfants (normaux) fréquemment dans l'eau froide. Ils ne devaient pas manger exactement à la même heure tous les jours (afin d'être tolérants), ils ne devaient pas boire d'eau froide tout de suite après une activité physique qui donne chaud, et ils ne devaient pas avoir les mêmes horaires de sommeil tous les jours. La santé était un concept visant à faire le lien entre le corps du petit enfant puis de l'enfant, et sa conduite future.

Au cours de l'enfance, des méthodes supplémentaires étaient proposées. Locke rejetait des techniques telles que le fait d'emballoter, les coups, la corruption, l'excès de câlins, de nourriture et d'affection. Au contraire, on doit traiter les enfants comme des créatures rationnelles tandis que les parents et les tuteurs doivent se comporter comme les modèles qu'ils voudraient que les enfants doivent suivre, y compris dans le fait de délimiter leur interaction avec les pauvres gens (Locke, 1692-1989, p. 142). On doit fournir des explications pour justifier toute restriction des activités dans un langage adapté à la compréhension d'un enfant.

Pour l'essentiel, les techniques de Locke peuvent être comprises comme une forme de « nature guidée » dans laquelle on pense que la nature varie selon la personne dont on parle. Dans *Pensées sur l'éducation*, cependant, les techniques prennent leur sens

sur fond d'impossibilité présumée de contrôler les *désirs* d'un jeune enfant liée à la faiblesse de sa volonté et à l'insuffisance de sa raison.

Les ontologies des parents, des tuteurs et des enfants

Les techniques pédagogiques recommandées, construisaient les parents, les tuteurs et les enfants comme des sujets d'une manière particulière. Le gentleman selon Locke se voyait attribuer des qualités aux dépens du jeune garçon. Par exemple, être un gentleman ou « honnête homme » était synonyme de vertu, qualité sur laquelle était aussi basée la masculinité considérée comme une essence. La vertu était un mélange nébuleux de caractéristiques stoïques et calvinistes telles que l'humilité, le zèle, la gentillesse, l'amour de Dieu, le respect, la politesse, l'amour de la patrie et l'abnégation. Les caractéristiques de l'honnête homme dépendaient de la présence d'une faculté de raison. Elles se construisaient par opposition à des images de dérèglement des mœurs. On envisageait l'enfant comme une série de facultés internes qui s'épanouissent successivement. On trouve une preuve du retard de la raison chez l'enfant dans le portrait que fait Locke de son esprit, initialement une feuille blanche (ou tabula rasa), et qui pourra, s'il est en bonne santé, recevoir l'impression d'idées par le biais de l'expérience. Avec le temps, l'aptitude à discerner, permettra la consolidation de différentes sortes de connaissances qui seront utilisées pour prendre les décisions morales lorsque la faculté de raison, se sera complètement épanouie. Le développement des qualités de l'honnête homme est donc considéré comme dépendant à la fois d'une maturation biologique qui impose des délais et d'un encadrement social, car sans les facultés adéquates et l'expérience au sens empiriste, on ne peut pas avoir un bon jugement.

52

Les parents et le tuteur sont clairement situés au-dessus de l'enfant dans l'échelle ontologique.

Dans le *Deuxième traité* et dans *Pensées sur l'éducation*, cependant, ce dont parents et tuteurs sont dotés, ce n'est pas d'un pouvoir « sur » l'enfant, ni d'une autorité sous sa forme monarchique. Ils ont plutôt des *devoirs* nés de la hiérarchie présumée entre jeune et vieux et des particularités attribuées au jeune enfant.

Les nouvelles méthodes et la nouvelle formulation des devoirs étaient censées préserver la société civile utopique que Locke projetait dans le *Deuxième traité* en faisant des adultes et des enfants le type d'êtres humains capables de promulguer un contrat social. Ainsi, les techniques pédagogiques et les ontologies qu'elles espéraient garantir étaient inséparables de la vision que Locke avait de l'État.

La formation de l'État et un facteur d'obstruction nommé Désir

La vision de l'État est présentée de façon explicite dans les deux *Traité*s. Dans son *Premier traité*, Locke problématise l'autorité sous sa forme monarchique en réécrivant la relation père-fils. Il préconise une nouvelle forme de relations humaines justifiée par les références à la philosophie mécanique de Newton. Le corpuscularisme avait permis l'articulation de forces mobiles avec la présomption du droit de se mouvoir ou de résister à la force. Si tous les hommes étaient nés naturellement libres et égaux, et que chacun d'entre eux possédât un certain type de pouvoir, alors les monarques n'auraient pas beaucoup plus de droits d'imposer quelque chose que quiconque. Les pères ne possédaient pas leurs enfants et les monarques ne devaient pas penser qu'ils possédaient leurs sujets. Cette nouvelle forme de relations humaines dans la « société civile » toute entière devait donc être forgée dans la famille par le biais des types de conduite recommandés pour les pères, les tuteurs et les fils.

Cependant, un obstacle peut interrompre la formation des subjectivités requises pour participer au nouveau contrat social. Faire plier très tôt la volonté d'un enfant, c'est anticiper les mauvais *désirs* en l'absence d'une faculté de raison pour les juger. Par exemple, l'amour de la domination est considéré comme un désir inné chez le petit enfant et du fait qu'il se manifeste tôt et que l'enfant a une volonté pour agir sur lui mais sans la faculté de raison, ce désir doit être immédiatement tempéré par les autres. La relation entre volonté, désirs, et manque de raison chez un enfant, met les Lois de la nature en danger, c'est-à-dire, la protection de la vie, la santé, la liberté et la propriété inscrite dans le contrat social.

Ainsi, nous apercevons l'obstacle que la pédagogie doit vaincre: il est situé, techniquement, entre la volonté de l'enfant et les désirs potentiellement gênants mais nécessaires qui défient et provoquent la volonté avant que la raison ne soit pleinement présente. Locke présuppose l'impossibilité de la pédagogie en tant que contrôle du désir en vue d'atteindre des arrangements utopiques, et ceci est annoncé par le fait que des techniques spéciales d'éducation dans la famille étaient jugées nécessaires comme *supplément* à la nature humaine, nature qui, selon la formule ontologique de Locke, a la capacité de résister sous une forme et d'accepter sous une autre. Et, ce que cette nature peut accepter ou refuser, ce n'est pas tant le tourment lié au fait d'avoier de l'eau froide quand on a froid et de l'eau chaude quand on a chaud, mais la formation d'un autre type d'état avec sa configuration nouvelle de pouvoirs dispersés, de techniques externes pour le contrôle des pauvres, et de contrats internes pour une autorité consensuelle des gentlemen s'appuyant sur des méthodes raisonnées pour « faire faire ». Les méthodes pédagogiques recommandées transforment donc la conception et la forme des relations humaines,

qui passent des monarchies de droit divin avec des sujets asservis à un nouveau type de République mécanique.

JOHAN HERBART ET LA REMISE EN QUESTION DE LA NATURE HUMAINE

Herbart était moins préoccupé par ce que les êtres humains étaient en mesure de savoir que par l'idée de démythifier l'idée même d'une nature humaine *a priori*. Les méthodes d'enseignement de Herbart s'inscrivirent dans le contexte des grandes mutations du particularisme vers l'absolutisme, du service piétiste aux pauvres, au fonctionnaire bureaucrate, de différents dialectes gutturaux à un Haut Allemand unifié.

Les méthodes d'enseignement de Herbart

Dans son œuvre pédagogique majeure traduite comme *La Science de l'éducation*, (1806) Herbart a organisé l'éducation des enfants autour de trois pôles reliés : le gouvernement, la discipline et l'instruction – le gouvernement étant la condition nécessaire pour élever le nouveau-né – et l'instruction devait être menée dans l'idéal pendant la « période élastique » de douze à seize ans. Herbart a défini de façon explicite la science de la pédagogie autour du troisième mode, l'acte d'instruction. L'acte d'instruction était aussi l'acte de construction. La pédagogie était donc l'éducation à proprement parler c'est-à-dire la construction et non le développement et le guidage d'un homme moral.

54

Herbart a défini comment un tuteur pourrait choisir des matériaux pour cette construction. Il fallait que le tuteur développe chez l'enfant « les intérêts multiples » caractéristiques de l'homme moral idéal. Il proposait un système de classification basé sur deux choses qui, à son sens, produisaient du contenu dans l'esprit : l'expérience des objets et l'association avec des êtres humains. Ceci a suggéré les deux principales classes d'intérêt : la connaissance (empirique, spéculative et du goût) et l'empathie (avec l'humanité, la société et la religion) (Herbart, 1806-1977, p. 133). Ensemble, ces catégories et sous-catégories constituaient la grille d'après laquelle Herbart a classé le « multiple » dans l'expression « intérêts multiples ».

Herbart a aussi proposé quatre stades comme guide supplémentaire d'instruction : la clarté, l'association, le système et la méthode. L'étudiant doit clarifier un concept, puis l'associer convenablement avec d'autres concepts voisins dans un système structuré par des principes explicites (méthode) (Herbart 1806-1977, p. 126). De plus, les tuteurs étaient sensés considérer la façon d'enseigner comme soit purement

expositive, (par exemple, en présentant un nouvel objet), analytique (en divisant un objet en ses différentes composantes), ou synthétique (un tout familier montré comme faisant lui-même partie d'un tout plus grand). Comme l'a noté Dunkel (1969), par l'intermédiaire des six types d'intérêt, des trois modes d'interaction et des quatre stades, le tuteur aurait, selon Herbart, un plan d'enseignement exhaustif dans lequel tout trouverait la place qui lui convient par rapport à ce qui l'a précédé.

Les ontologies des parents, des tuteurs et de l'enfant

Une nouvelle forme de gouvernement était devenue possible : le tuteur construirait et organiserait activement les pouvoirs spécifiques à l'humanité. Pour Herbart, l'enfant n'avait pas de volonté avant que les présentations d'objets, de préférence ceux présentés par le tuteur, aient interagi pour développer des combinaisons de pouvoir à l'intérieur. Le tuteur doit donc partir du principe que la moralité de l'enfant est totalement contrôlée par le tuteur parce que l'enfant est né sans volonté et sans pouvoir significatif (Herbart, 1786-1977, p. 5).

Les idées et l'organisme physique sont les deux réalités ontologiques auxquelles le tuteur doit faire face en comptant l'obéissance, puis la moralité parmi ses charges. Le tuteur a déjà développé ses idées, son physique et sa moralité, contrairement à ses élèves. Le problème de l'obéissance se pose donc dans la différence de développement posée comme principe. L'obéissance émerge aussi plus largement comme une préoccupation au regard des sources changeantes du contrôle social. Le problème, si l'on applique Kant ou ses disciples à la pensée pédagogique, provient, selon Herbart, de l'inaccessibilité du domaine moral. Comment accéder au domaine moral et travailler sur lui de l'extérieur s'il est non empirique et transcendantal ? (Herbart, 1796-1977). Herbart préférerait rechercher la source de la nécessité morale, en arguant que l'obéissance était la nécessité morale, et que l'obéissance est créée par l'intermédiaire de *la révélation esthétique*, la présentation que l'on fait des objets à la conscience.

Cependant, les parents ne sont pas aptes à présenter les objets aussi bien que le tuteur. Le rôle du tuteur est beaucoup plus distinctif et il inspire le respect, précisément parce qu'il connaît la science de la pédagogie que les parents ignorent. La famille ne fonctionne plus comme une unité qui se préoccupe d'elle-même et se contrôle, car elle est maintenant au service de la production d'une réalité plus vaste, que la famille seule ne peut apporter. Le tuteur et la science se combinent pour constituer un nouveau chemin vers la formation de l'État. La moralité du garçon et toute disposition vers les autres doit d'abord passer par ces sources d'autorité.

La formation de l'État et le désir

Ce qui permet la vision de l'État incarnée par les techniques pédagogiques de Herbart, c'est un mélange curieux de deux images : un univers invisible / non vu sur le modèle de la physique de Newton (les Réels métaphysiques de Herbart étaient des forces qui interagissaient lors de la présentation d'objets à la conscience) et une conception pré-darwinienne d'une évolution humaine interdépendante (l'« organisme physique ») formulé plus tôt par Rousseau. Entre les forces physiques de Newton et la biologie culturelle pré-darwinienne, une version particulière de *Bildung* est inhérente aux recommandations pour l'enseignement qui constituent une nouvelle vision de l'État pris dans une spirale qui le transforme en Nation. La Nation est impliquée plutôt que décrite par Herbart, mais la forme qu'elle prend indubitablement est celle d'une civilisation qui s'est « élevée au-dessus de » la condition sauvage.

La vision de l'État dont dépend les techniques pédagogiques requièrent un homme qui est capable de compassion envers d'autres hommes qu'il n'a jamais rencontrés. Ce n'est pas seulement un amour lockéen nébuleux du pays, mais l'appartenance à part entière à un groupe qui se perçoit comme distinct et différent des autres d'une manière qui n'est pas seulement définie par les différences de religion.

C'est aussi une vision de l'État qui tient compte de la maîtrise et qui par conséquent est capable d'identifier la perturbation. Suivant les lois du calcul et le travail du tuteur, on pourra déduire l'humanité et, selon Herbart, un raffinement et une perfection, bien nécessaires à l'heure actuelle, pourraient être atteints, s'il n'y avait pas cet obstacle : la présence de désirs inconscients chez l'enfant non instruit.

Herbart postule une opposition entre la détermination de la volonté et les variations des désirs innés : « La volonté, la détermination ont lieu dans la conscience. L'individualité, d'autre part, est inconsciente. » (Herbart, 1806-1977, p. 117) L'humeur ou les désirs négatifs et les mauvaises pensées résident dans l'individualité et constituent le problème. L'organisme physique est le réceptacle dans lequel l'individualité réside aussi et cette individualité est en conflit avec la formation du caractère tout en lui étant nécessaire. C'est parce que le tuteur se préoccupe toujours de la conscience et que l'hérédité de l'individualité inconsciente peut s'interposer que l'individualité peut limiter la construction des masses non perçues de manière systématique. Ainsi, le tuteur doit lutter contre toute friction éventuelle entre le caractère et l'individualité (Herbart, 1806-1977, pp. 117-118).

Contrairement à Locke qui s'est évertué à trouver comment initier un nouveau-né qui a une capacité de volonté et de résistance à s'intégrer à un contrat social existant, la version de Herbart des relations multiples a presque inversé le problème. Étant

donné que l'obéissance est la morale nécessaire à la formation de loyautés plus vastes, de la cohésion sociale, de la logique philosophique et de la moralité intuitive, avec (ou sans) quelles qualités l'individu peut-il être né? Dans ce contexte, la psychologie mathématique a ouvert la voie de l'influence accrue du tuteur en tant que constructeur et chef d'orchestre de l'enfant. De plus, en contrôlant les pouvoirs auxquels un enfant est exposé, le tuteur lui-même renaît car il est capable de « s'éduquer avec le garçon » (Herbart, 1806-1977, p. 104), en liant leurs deux *Bildung* en une spirale ascendante imaginée dans l'État-nation des citoyens qui pensent qu'ils peuvent influencer réciproquement leurs évolutions.

Les implications nerveuses provenant du fait de ne pas obtenir l'homme idéal ont ainsi témoigné d'une nouvelle vision de l'État dans laquelle le comportement humain devrait être prévisible et les relations calculées systématiquement vers la perfection morale d'une culture homogène évolutive. Cette culture ne peut pas se réduire à une doxologie religieuse unique. L'ontologie humaine peut ainsi être réécrite autour de nouvelles normes ethnologiques pour le développement du caractère. En raison de cette conception d'une humanité que l'on peut amener à la construction et au calcul, l'individualité devient le problème. Tout en reconnaissant tout de même la nécessité de l'individualité, Herbart émet des réserves la concernant qui proviennent de sa crainte que tout autre pédagogie est impossible. La pédagogie herbartienne aurait pu se penser comme ayant accès à la production exacte, précise et certaine de désirs positifs qu'elle pourrait construire activement, puis gérer. Mais une individualité héritée et habitée par de mauvais désirs qui perturbent les désirs appropriés et conscients, constituait maintenant la cause de cette inaccessibilité. Alors que Locke considérait l'obstacle à la formation de l'État comme un produit directement issu de Dieu, et la relation entre désir et volonté comme le signe de l'humanité elle-même, pour Herbart, le barrage à un nouveau système de relations humaines résidait dans le cours d'un héritage qui transmettait l'individualité dans l'organisme physique. L'impossibilité pour la pédagogie de maîtriser le désir avait trouvé de nouveaux vestiges d'évolution locaux et bio-historiques invisibles par opposition à une métaphysique de la volonté chrétienne.

ELEANOR SMITH ET LA MISE EN QUESTION DE LA CULTURE HUMAINE

Eleanor Smith fait ses observations à une époque qu'elle décrit comme transformée par les médias électroniques et la tendance à professionnaliser les enseignants. Elle n'est pas, comme Locke et Herbart, du côté créatif de la réforme de l'éducation. Elle comprend très clairement qu'elle n'est que la destinataire, qui n'est qu'avertie par d'autres que ses techniques d'enseignement doivent changer maintenant.

Les techniques pédagogiques de Smith

Le programme d'enseignement est maintenant divisé en *matières* dont le contenu, par exemple anglais, sciences sociales, sciences, peut se recouper. Les matières de chaque niveau sont fixées par des experts en conception de programmes d'enseignement qui ne se trouvent pas dans les écoles. Il ne s'agit pas d'une standardisation du sujet (on peut étudier les transports, l'environnement, les villes, l'océan, n'importe quel sujet dans la mesure où l'on apprend la matière). Il s'agit au contraire d'une standardisation de ce que Thomas Popkewitz (1998) appelle les « règles pour raisonner » qui sont ensuite appliquées à n'importe quel sujet. Ce nouveau style d'enseignement nécessite tout ce qu'il faut pour un projet d'établissement coordonné: toutes les activités sont mises dans des boîtes et préparées longtemps à l'avance. On demande à Madame Smith de devenir une enseignante qui « coche une liste de contrôle ».

L'ontologie des enseignants et des élèves

Les ontologies incarnées par ces nouvelles techniques changent la subjectivité de Madame Smith en tant qu'enseignante et celle de ses élèves.: « *J'ai l'impression d'être beaucoup plus comme..., pas un sergent qui entraîne ses troupes, ce n'est pas vraiment le mot, mais je ne suis pas moi-même. Le nouveau système m'oblige à écrire avec la main droite alors qu'en réalité je suis gauchère... Je peux le faire mais cela ne paraît pas normal parce que ce n'est pas moi. Aussi, en m'enlevant le côté intuitif du métier, à bien des égards, cela m'a rendu moins efficace en tant qu'enseignante et moins... euh... cela a tué quelque chose en moi jusqu'à un certain point.* »

58

Madame Smith se rend compte jusqu'à quel point de tels changements dans l'essence même de son être sont qualifiés dans un langage socio-administratif de progrès de l'enseignant: « *Ce qu'ils (les administrateurs) ont tendance à faire, c'est de dire, 'il faut que vous tentiez le niveau de "Professeur avancé", et il faut que vous fassiez vos preuves. Il faut que vous fassiez vos preuves et vous devez remplir tous ces formulaires dans le détail pour dire que vous faites ceci et cela, il faut le valider, etc., et ça vous rend dingue!* »

Les réformes rendent Madame Smith « dingue » en la positionnant comme apprenante au même titre que ses élèves. Contrairement au tuteur de Locke, elle n'est plus clairement « au dessus » de l'enfant. Elle et ses élèves ne doivent jamais prendre de risques, faire quelque chose qui n'était pas prévu, vivre la magie inclassable de l'éducation, ou le côté physique du toucher.

Madame Smith voit ces changements des élèves et des enseignants comme des « façons de dire, des façons de voir » en rapport avec des changements plus vastes de société. *« Cela a aussi quelque chose à voir avec les changements de la société à cause des ordinateurs, et tout le monde doit produire de plus en plus ; et il y a cette histoire de productivité et vous savez tout un tas de choses communes aux pays occidentaux. Du style, 'nous vous paierons mieux mais nous attendons plus de vous', alors que nous (les enseignants), ce que nous préférons vraiment, moi en tout cas et je sais que certains de mes collègues aussi, nous préférierions avoir plus de temps. Le temps d'être des êtres humains. »*

La formation de l'État et le désir

Dans ce contexte de réforme, Eleanor Smith réagit à la façon dont Jason exprime sa loyauté. Les efforts de l'administration pour gouverner et modifier son comportement d'enseignante, ont aussi rendu possible le comportement de Jason. C'est-à-dire que nous voyons en Jason les possibilités qui se présentent en raison des nouvelles méthodes pédagogiques et des réformes des programmes. Jason a appris techniquement les matières appropriées. Il a appris les règles du raisonnement en sciences sociales, par exemple, mais la prise en compte de la diversité des intérêts des élèves a fait apparaître ce que Madame Smith considère comme un problème (le fait qu'un jeune australien soutienne une équipe américaine contre une équipe australienne). Le programme standardisé des différentes matières qui peuvent s'appliquer à n'importe quel sujet, mis en œuvre par l'enseignant « cocheur de liste », crée un nouvel espace imaginaire, une nouvelle vision de l'État qui est apparemment au-delà de « l'amour du pays » évoqué par Locke et la « nation » prussienne civilisée de Herbart.

Cette vision de l'État n'est pas annoncée par de nouvelles méthodes d'autorité dans la famille, ou par un tutorat systématique en dehors de la vie de famille, mais par les choix de Jason dans lesquels le foyer est redéfini comme ce qui est consommé et porté en soi plutôt que renvoyé vers l'extérieur. Et ce que Jason porte en lui, ce n'est pas nécessairement un foyer sous la seule forme d'une famille, une déclaration des droits, ou un passeport, mais une nouvelle forme de relations humaines dans laquelle il semble possible, et en fait *désirable*, d'être lié à des gens qu'il voit régulièrement mais avec qui il ne jouera probablement jamais dans son jardin.

EN CONCLUSION

La version longue et la version courte, l'ancienne et la nouvelle

Les exemples historiques mentionnés plus haut montrent comment les efforts pour réformer les enseignants et leurs méthodes pédagogiques ne sont pas seulement des efforts vers « une amélioration de la performance intellectuelle » mais aussi des efforts pour reformuler l'État et la discipline du désir. Comme telle, l'enseignante de la fin des années 1900 peut être comprise comme en rupture avec celle du passé. Elle est encore préoccupée par la moralité, mais sous une forme différente. La gestion du désir est encore l'affaire de la pédagogie, qu'elle soit décrite comme la nature guidée, une zone de construction ou un diagnostic et une thérapie. Les vecteurs d'influence sont toujours imaginés dans les limites des lois pour construire un citoyen, et quelque chose est encore présumé obstruer l'accès direct de la pédagogie à ses buts. Pour Locke, c'est le désir par rapport à la volonté, pour Herbart ce sont les désirs de l'individualité inconsciente et pour Smith ce sont les désirs nés de la machine des médias ou comme d'autres la décrivent « la mondialisation », « l'américanisation » ou « l'informatique » (Burbules & Torres, 2000 ; Stromkist & Monkman, 2000).

Les préférences de Jason expriment pourtant une nouvelle vision de l'État, au-delà d'une conception statique de la Nation. Cette perception de la perméabilité explique peut être pourquoi il n'y a pas de proposition politique qui donne un aperçu des méthodes pédagogiques pour gérer la situation décrite par Madame Smith dans sa classe. Les sympathies de Jason mettent en lumière la difficulté actuelle à réduire l'analyse des pratiques pédagogiques, les ontologies idéales et la formation de l'État, à des descripteurs non problématisés tels que être anglais, allemand, et australien. Nommer un lieu comme s'il allait de soi n'est plus un acte de localisation des observations, mais cela a-t-il jamais été le cas ? De tels descripteurs si on ne les analyse pas sont, au contraire, des efforts du passé vers la transcendance qui fonctionnent comme de nouvelles formes d'immanence que l'interaction de Jason et d'Eleanor au sujet du signifiant variable de l'Australie met en lumière. Ce que l'on met dans une réforme sous le nom de « local » ou « national » est variable, fonctionnel et commode selon la vision que l'on a de la conduite humaine, des désirs et du besoin de se distinguer que l'idée même de liens humains organise et provoque.

Cela signifie que le métier de Madame Smith se complexifie d'une manière différente de celui des tuteurs de Locke et de Herbart. Cette nouvelle vision de l'État semble contourner les anciennes « constructions interprétatives » destinées à donner un sens aux relations humaines et à faire agir, et mettre en danger une vision claire d'une conduite citoyenne appropriée : comment peut-on gérer les désirs par rapport à un

nationalisme local si l'on ne sait plus ce qu'est la notion de « local » pour les élèves que l'on a en face de soi ? Les sports que l'on joue, les héros que l'on acclame, la nourriture que l'on mange, et l'indignation de Madame Smith sont les marqueurs de surface de la crainte de ne pas pouvoir gérer des désirs d'une forme nouvelle. Les préférences de Jason ne sont donc pas symptomatiques d'un « effondrement de la notion d'état », mais une reconfiguration des itinéraires par lesquels passent les liens humains.

Si donc Jason est devenu l'élément surprenant, la prise de conscience d'une différence de génération entre la manière dont une enseignante et son élève ont été amenés à percevoir leur moi (c'est-à-dire du citoyen au consommateur), alors il est devenu ce symbole parce que son éducatibilité est encore imaginée, problématisée, et gouvernée vis-à-vis d'une résistance qui porte un nom (le désir) et qui est déjà évoquée comme l'acceptation de quelque chose d'autres (d'autres désirs). L'État ancien, le contrat social fédérateur des devoirs, des obligations, des forces et des choses invisibles imaginées dans un espace territorial absolu, rencontre le nouvel État sous la forme d'une sympathie migratoire pour d'autres personnes visibles électroniquement qui ont été de la même façon, persuadées de rejeter les anciennes frontières « artificielles », afin d'en façonner de nouvelles, changeantes et temporaires. Ainsi, en faisant l'effort de limiter et de contrôler les sympathies culturelles des jeunes par des visions de l'État simultanément anciennes et nouvelles, la recherche pédagogique moderne, pour trouver de meilleures méthodes d'enseignement et de « meilleurs » citoyens, génère des formes postmodernes de paradoxes exprimés : d'une part, l'enseignante aux multiples facettes se trouve inapte à se transposer dans une singularité du type liste de contrôle ; d'autre part, elle découvre un élève dont le moi est incapable de se transposer dans les préférences de la majorité, parce qu'il est déjà exprimé comme une préférence pour un moi multiple.

(Article traduit par Joëlle Oulhen,
revu par Jean-Claude Forquin et Raymond Bourdoncle)

BIBLIOGRAPHIE

ARNASON J. (1990). – « Nationalism, globalization, and modernity », in Mike Featherstone (ed.), *Global culture: nationalism, globalization, and modernity*, London, SAGE Publications, pp. 207-236.

BAKER B. (2001). – *In perpetual motion: theories of power, educational history, and the child*, New York, Peter Lang.

BURBULES N & TORRES C. (eds.) (2000). – *Globalization and education: critical perspectives*, New York, Routledge.

DUNKEL H. (1969). – *Herbart and education*, New York, Random House.

FOUCAULT M. (1980). – *Power/Knowledge: selected interviews and other writings, 1972-1977*, New York, Pantheon Books.

FOUCAULT M. (1976/1990). – *The history of sexuality: an introduction*, vol. I., New York, Vintage Books.

HERBART J. (1796/1977). – « The aesthetic revelation of the world », in D. N. Robinson (ed.), *Significant contributions to the history of psychology, 1750-1920*, Washington DC, University Publications of America, pp. 57-77.

HERBART J. F. (1806/1977). – « The science of education », in D. N. Robinson (ed.), *Significant contributions to the history of psychology, 1750-1920*, vol. 1, Washington DC, University Publications of America pp. 78-268.

LOCKE J. (1689/1975). – *Essay concerning human understanding*, Oxford, Clarendon Press.

LOCKE J. (1876). – « Proposals for the bringing up of children of paupers », in H. R. Fox Bourne (ed.), *A Life of John Locke*, vol. II, London, H. S. King, pp. 337-91.

LOCKE J. (1689/1965). – *Two treatises of government*, New York, New American Library.

LOCKE J. (1692/1989). – *Some thoughts concerning education*, Edited with introduction, notes, and critical apparatus by John W. and Jean S. Yolton, Oxford, Clarendon Press.

NOVOA A. (2000). – Ways of saying, ways of seeing: Public images of teachers (19th-20th centuries), *Paedagogica Historica*, 36 (1), pp. 21-51.

POPKEWITZ T. (1998). – *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*, New York, Teachers College Press.

STROMQUIST N. & MONKMAN K. (eds.) (2000). – *Globalization and education: integration and contestation across cultures*, Lanham, Rowman and Littlefield.