

## **NORMALISATION ET PROFESSIONNALISATION DEUX DISCOURS ANTAGONISTES DANS LES RÉFORMES CONCERNANT LA FORMATION DES ENSEIGNANTS**

**INÉS DUSSEL\***

### **Résumé**

*Cet article analyse deux discours opposés, le normalisme et le professionnalisme, tels qu'ils apparaissent dans les débats actuels sur la formation des enseignants en Argentine. Ce faisant, il considère la formation des enseignants comme une partie des technologies du gouvernement destinées à influencer la manière dont les gens (et en particulier les enseignants) doivent agir, penser et envisager le monde. Cette analyse est fondée sur les travaux de Michel Foucault, Nikolaï Rose, et d'autres études sur le rôle de l'état, et en particulier, sur la lecture que fait Thomas Popkewitz de cette école de pensée dans le domaine de l'éducation. L'article décrit tout d'abord la structuration de la formation des enseignants en Argentine, en analysant le genre de raisonnement représenté par le Normalisme afin de comprendre son succès et sa continuité. L'auteur décrit ensuite des tentatives récentes pour réformer les institutions de formation des maîtres, qui ont préconisé le Professionnalisme comme alternative au statu quo actuel, en particulier par la construction d'enseignants « post-professionnels et « gestionnaires des savoirs ».*

### **Abstract**

*This paper analyses two contrasting discourses, Normalism and Professionalism, as they appear in contemporary debates about teacher education reform in Argentina. In doing this, it considers teacher education as part of government technologies that intend to shape the way people (and particularly teachers) are to act, think, and feel about the world. The analysis is grounded on the works of Michel Foucault, Nikolaï Rose, and other studies about governmentality, and especially on Tom Popkewitz's readings of this school of thought from the educational field. The paper starts by*

\* - Inés Dussel, FLASCO, Argentine.

*describing the structuring of teacher education in Argentina, scrutinizing the kind of reasoning embodied by Normalism in order to understand its success and continuity. Then, it goes on to portray recent attempts at reforming teacher education institutions, which have advocated Professionalism as a way out of the present status-quo, particularly through the construction of teachers as "post-professionals" and "managers of knowledge".*

La formation des enseignants est en train de subir un vaste processus de réforme dans le monde entier. Mus par une foi renouvelée dans le savoir en tant que base pour le développement et la démocratie, de nombreux pays et organismes internationaux et intergouvernementaux ont concentré leurs efforts sur une restructuration des systèmes éducatifs. Parmi ces efforts de réforme, la formation des enseignants est une cible privilégiée. Ses institutions, perçues comme les défenseurs d'une tradition inefficace, se sont vues reprocher de reproduire une vision dépassée de la culture et du savoir et des méthodes obsolètes. Des propositions ont émergé pour les remplacer par de nouveaux modes d'organisation très divers de la formation des enseignants, allant du programme « *Teach for America* » aux États-Unis, organisé autour d'un stage d'été intensif destiné aux diplômés des universités et imprégné d'un modèle entrepreneurial, aux instituts universitaires dans certains pays d'Europe et d'Amérique du Sud, qui ont accru le nombre d'années de formation et la portée de la formation des enseignants, et insistent sur l'aspect universitaire (voir, parmi beaucoup d'autres, Popkewitz, 1993, 1998 ; Wideen & Grimmet 1997 ; Aguerro, 2000).

64

Malgré ces différences, les « réformes » se sont répandues comme un « discours contagieux » (Shram, 2000) qui apporte aux débats nationaux, des catégories qui ne sont ni neutres ni inoffensives. Ces discours entraînent des conceptions du monde, des idées de soi et d'autrui, des connaissances disciplinaires, et des rapports de pouvoir qui sont introduits dans les instances locales en même temps que les termes utilisés pour décrire les situations et prescrire les solutions. Ils font partie des « régimes de vérité » (Foucault, 1980) qui établissent des critères de jugement et des processus de validation qui ont des implications politiques et éthiques durables.

Prenons l'exemple du « professionnalisme ». Selon la rhétorique de la réforme, en particulier telle qu'elle s'est répandue en Amérique du sud, les enseignants ont agi en tant que gens de métier qui n'ont consacré ni assez de temps, ni suffisamment d'énergie à une formation rigoureuse au contenu et à l'enseignement. Ils se sont comportés comme des bureaucrates de l'appareil d'état plutôt que comme des praticiens indépendants et réfléchis de leur « métier ».

La recherche de rigueur et de responsabilité a conduit à des changements dans la régulation du travail des enseignants (i.e. le paiement aux résultats et la promotion liée à une formation supplémentaire) qui ont apporté un contrôle et une surveillance accrue de leurs activités quotidiennes. Cependant, les discours sur la professionnalisation ont aussi introduit des prises de position particulières sur l'histoire et la hiérarchie des savoirs et de la science et des institutions qui les produisent (Popkewitz, 1996). En outre, la notion de « profession laïque » développée dans les pays anglo-saxons, semble constituer un modèle pour tout le monde, sans tenir compte des conditions sociales, économiques et politiques qui existaient au moment de son apparition. Dernièrement, on a créé la notion de « post-professionnels » qui révèle une transformation du professionnel autonome en un professionnel collégial, en mettant l'accent sur le rôle des enseignants dans les communautés locales et en renforçant le rôle des groupes collectifs dans le développement professionnel des enseignants (Hargreaves, 1996). Comme je me propose de le montrer, ce changement est profondément ancré dans les efforts de réforme des modèles d'autorité et de pouvoir dans la société.

Par opposition à ces discours professionnalisants, d'autres se sont fait les champions de la défense de la tradition normalisatrice, en particulier dans les pays où elle était encore vivante à la fin du XX<sup>e</sup> siècle. L'histoire des Écoles normales est bien connue ainsi que leur structure autour d'une formation pédagogique pratique ainsi que leurs liens forts avec le pouvoir central et la communauté locale. Leurs formés, les normaliens ont eu une influence importante et durable sur la culture de différents pays. Leur impact s'est étendu bien au-delà du territoire de l'Europe. En Argentine, par exemple, ils sont devenus le symbole de la République laïque et de la diffusion de pratiques sociales « saines ». Ceux qui défendent aujourd'hui leur héritage, généralement avec la nostalgie des réussites du bon vieux temps, insistent sur l'intérêt des normaliens pour l'alphabétisation du peuple et la vie républicaine, alors que ceux qui les voient comme un obstacle à surmonter, soulignent le conservatisme des normaliens et leur peu d'aptitude à l'innovation.

Dans cet article, je vais analyser ces discours opposés, d'un côté la Normalisation, de l'autre, la Professionnalisation, telles qu'elles apparaissent dans des débats actuels sur la réforme de la formation des enseignants en Argentine. Ce faisant, je considérerai la formation des enseignants comme l'une des technologies gouvernementales destinées à façonner la manière dont les gens (et en particulier les enseignants) doivent agir, penser et concevoir le monde. Ces technologies gouvernementales ne sont pas l'expression d'une « volonté de pouvoir » unique (Rose, 1999), mais il faut plutôt les considérer comme un « répertoire combinatoire » (Hunt, 1999) qui adapte et resitue différents discours et stratégies dans le processus de gestion des enseignants. J'appuierai mon analyse sur les travaux de Michel Foucault, Nikolas Rose, et d'autres études sur la gouvernementalité, et en particulier

sur les lectures que Tom Popkewitz a faites de cette école de pensée dans le domaine de l'éducation (Foucault, 1980; Rose, 1989, 1999; Popkewitz, 1993, 1998). Je commencerai par décrire la structure de la formation des enseignants en Argentine, en examinant le type de raisonnement incarné par la Normalisation afin de comprendre son succès et sa continuité. Je décrirai ensuite les tentatives récentes pour réformer les institutions de formation des enseignants qui ont préconisé la professionnalisation comme moyen de sortir du statu quo actuel. J'analyserai plus particulièrement la conceptualisation des enseignants en tant que « post-professionnels », « gestionnaires du savoir », qui doivent transposer le savoir d'un pôle (les experts) à l'autre, (les élèves et les autres enseignants), et comment elle construit une hiérarchie des savoirs qui place les enseignants au bas de l'échelle. Dans les deux cas, je mettrai l'accent sur la façon dont la formation des enseignants a agi comme technologie gouvernementale, en montrant que le contraste entre ces deux discours ne doit pas être compris en fonction des institutions qu'ils défendent mais en fonction du type de technologies gouvernementales qu'ils ont structurées et soutenues.

## **Brève introduction : l'émergence d'institutions de formation des maîtres en Argentine**

Bien que l'on se soit efforcé d'organiser les institutions de formation des enseignants peu après l'indépendance du pays vis-à-vis de l'Espagne en 1810, il a fallu attendre un autre demi-siècle pour que l'on établisse des institutions de formation des maîtres plus ou moins permanentes. À ce moment-là, l'Argentine subissait de profonds changements; parmi ces changements, les plus importants étaient l'organisation d'un état national construit contre les gouvernements locaux et les territoires des tribus, l'ouverture d'un cycle de croissance économique, et l'immigration en masse. Ces immigrants, qui arrivaient dans le pays en grand nombre, étaient censés détruire les effets des « barbares » et apporter au pays la culture et la civilisation qui, pensait-on, lui manquaient.

À partir de 1870, on vota plusieurs lois qui établissaient l'éducation libre et laïque pour tous. L'instruction publique était considérée comme la meilleure garantie, et que le peuple souverain exercerait ses devoirs comme il le fallait. Comme en France, la laïcité devint un élément important de la culture commune créée par l'école (Nique et Lelièvre, 1993). On pensait que tous les argentins devaient être socialisés sur des bases communes, quelles que soient leurs origines sociales, nationales, ou religieuses, et on envisageait ces bases comme un terrain « neutre », « universel » qui engloberait tous les peuples. Le développement de la scolarité élémentaire et l'introduction d'un système de formation des maîtres centralisé furent les moyens utilisés pour que ces masses hétérogènes s'intègrent à la société argentine et

deviennent des citoyens. Le taux d'alphabétisation atteignit rapidement le niveau des pays d'Europe occidentale. En 1930, 95 % de la population de Buenos Aires savait lire et écrire, et 30 % fréquentait les lycées, chiffre supérieur à ceux de l'Europe du Sud (Sarlo, 1993 ; Tedesco, 1986). Un vaste public de lecteurs vit le jour qui consommait des manuels scolaires, des magazines, et des livres. Dans le mythe collectif qui forgeait l'imaginaire national, l'Argentine était présentée comme un creuset dans lequel chacun était bienvenu et pouvait monter dans l'échelle sociale et culturelle. Le pays tirait une grande fierté à l'idée d'être un pays de premier plan en Amérique latine, le plus européen et le plus « européanisant ».

## **LA NORMALISATION EN TANT QUE TRADITION FONDATRICE POUR LE CORPS ENSEIGNANT** (*tradicion fundadora*)

Afin d'« argentiniser » les immigrants et les indigènes de façon effective, au moyen du système scolaire, et d'en faire des citoyens dociles de la République, il fallait « éduquer » aussi les enseignants. La première École normale, fut ouverte en 1871, et à la fin du siècle, dix-sept autres avaient été créées dans les capitales provinciales. Leurs diplômés étaient les pivots de la structuration de l'enseignement élémentaire : non seulement ils dirigeaient les écoles mais ils devenaient les autorités pédagogiques dans ce domaine, ils concevaient des manuels scolaires, des programmes, et des codes disciplinaires. Leur influence s'étendait bien au-delà des limites des écoles. Comme en France, ils devinrent des figures publiques de la République, représentatifs du mythe de la mobilité sociale en termes culturels et économiques. Ils étaient nommés à l'échelon national, ce qui était une façon de les maintenir à distance des communautés locales.

67

L'historienne argentine Adriana Puigros a créé le terme de « pédagogue normalisateur » pour qualifier la génération de normaliens qui mena l'expansion du système d'éducation nationale entre les années 1890 et 1920 (Puigros, 1990). Elle reprend la notion de normalisation de Foucault et affirme que ces pédagogues avaient créé une norme ou grille d'évaluation d'après laquelle les individus devaient être mesurés et identifiés comme « normaux » ou « déviants ». La norme supposait que les individus « déviés » devaient être corrigés, soit au moyen de la pénalisation, soit au moyen de stratégies de renforcement qui éviteraient la répétition de la déviation. Ainsi, la pédagogie se transforma en science normalisatrice : elle détermina quels comportements devaient être considérés comme « naturels », et ce faisant elle généra et produisit la notion d'« anormalité », de transgression, de déviance. Tout en produisant le modèle courant, elle définit ceux qui en étaient exclus, qui ne le suivaient pas ou ne s'y adaptaient pas. (Ewald, 1990, p. 168).

Pour les « normalisateurs », la société était le produit de normes et de régularités ; ils étaient censés trouver les lois qui les régissaient ou du moins les respecter, si elles avaient déjà été découvertes, et les appliquer aux phénomènes éducatifs. Ces normes ne fonctionnaient pas de la même façon que les lois « naturelles » de la physique : non seulement elles qualifiaient mais aussi elles corrigeaient. Leur but n'était plus de donner des responsabilités aux individus, comme dans la rationalité juridico-politique, mais de poser ces questions : « L'individu est-il dangereux ? Est-il accessible à la sanction pénale ? Est-il curable ou réadaptable ? » (Foucault, 1999, p. 24). L'échelle de l'éducabilité, comprise comme le rapport à la norme, prescrivait le type d'intervention fait par la pédagogie. Ainsi, la norme était non seulement un principe d'intelligibilité mais aussi la base sur laquelle on pouvait exercer le pouvoir et effectuer des transformations.

Ce n'est pas un hasard si, à cette époque, une « manie de la classification » apparut et si les graphiques et les mesures se multiplièrent dans les revues d'éducation. La littérature pédagogique commença à s'intéresser aux manières de classer la population scolaire comme moyen efficace de la discipliner et de la réguler. Ceux qui déviaient de la norme, éduquaient des enfants déformés, déficients et anormaux. Les règlements scolaires proliférèrent ; ils décrivaient de façon détaillée les règles et préceptes que les enseignants devaient suivre et qui étaient censés refléter les principes de la biologie et de la médecine, réglementation très stricte émanant des inspecteurs scolaires et des surintendants, avec de lourdes sanctions pour ceux qui ne la respectaient pas.

68

Cette pédagogie normalisatrice doit être considérée à la lumière des changements de pouvoir qui avaient lieu simultanément, ce que Foucault a appelé l'émergence d'un régime de bio-pouvoir centré sur le gouvernement des populations. Le bio-pouvoir fonctionnait par le biais de différents mécanismes régulatoires : prévisions, calculs statistiques, mesures globales. Il n'était pas fondé sur une formation individuelle passant par un travail effectué sur la personne en tant que telle, car il ne tenait pas compte de l'individu dans tous ses aspects (Foucault, 1993). L'individu comptait en tant qu'élément d'un ensemble, en tant que singularité dans laquelle les accidents et les risques survenaient, mais cette apparence n'avait d'importance que dans la mesure où elle confirmait les normes qui régulaient la société et qui minimisaient les risques et empêchaient les accidents.

Cependant, il faut se garder de penser qu'il y a une correspondance littérale terme à terme entre le régime de bio-pouvoir et la pédagogie normalisatrice. Je dirais plutôt qu'il est plus utile de voir tout cela comme un « répertoire combinatoire » de technologies gouvernementales qui adapte et resitue différents discours et stratégies dans le processus du gouvernement des populations (Hunt, 1999). Par exemple, l'hygiène a fourni aux normaliens un vocabulaire très utile car ils étaient préoccupés

par la notion de « prévention » avec une fonction performative bien définie. De même, les métaphores et la mentalité militaires furent adaptées au milieu scolaire, ce qui contribua à déployer les individus en bon ordre, à établir un système de hiérarchie, et à transformer la masse en entités dociles. Les sous-entendus religieux que l'on trouve dans la notion de « vocation » et de « talent », pesaient encore beaucoup sur la définition du métier d'enseignant et de ses devoirs vis-à-vis d'autrui (La Vopa, 1988). Ces discours comportaient des significations et des rationalités qui n'étaient pas toujours celles que le gouvernement des populations supposait. Cela permit aussi au normalisme d'établir une coalition puissante et durable entre différentes stratégies autour de la notion de « citoyen alphabétisé » qui alliait le savoir à l'ordre, ce qui contribua d'ailleurs à son succès.

La pédagogie normalisatrice construisait une notion particulière de l'enseignant. Les enseignants étaient considérés comme des figures parfaites, sans faille, des représentants de la République chargés d'une mission supérieure à laquelle ils devaient consacrer toutes leurs forces. Cette mission fut de plus en plus conçue en termes psychologiques : pas seulement pour sauver l'enfant d'un milieu pernicieux, mais aussi pour assurer son complet développement. L'inspecteur Félix Maria Calvo affirmait dans un article intitulé « Les principes génératifs comme base de l'éducation et de l'instruction » (1900) :

« L'enseignant doit suivre pas à pas l'évolution de l'intelligence de l'enfant afin de soumettre la démarche d'enseignement à un ordre progressif et méthodique ; une action déroutante, un saut imprévu, une exigence excessive, perturbent l'esprit, tout comme le fonctionnement d'une pendule est perturbée si l'on en modifie le mécanisme [...] Un bon enseignant, un pédagogue véritable, ne fait pas d'erreurs dans l'application de principes et de lois qui régissent le développement physique et intellectuel ou dans la manière avec laquelle [il ou elle] inspire de nobles sentiments qui formeront le caractère de l'enfant. » (Calvo, 1900)

Enfreindre ces règles et ces principes pouvait être « extrêmement nocif » (*idem*) et cette nocivité était vite définie en termes médicaux : « Toute négligence de l'enseignant, engendre une mauvaise habitude... qui nuira à la santé de l'enfant [...] Et un problème simple, comme une mauvaise position du corps, amène, dans bien des cas, les effets désastreux d'une phthisie prématurée ou d'un anévrisme. Et ceci n'est pas une exagération des risques : je m'en remets à l'opinion d'hommes de science, dont l'autorité est incontestable. » (*idem*).

On peut voir comment les enseignants eux-mêmes devinrent l'objet d'une régulation et d'une surveillance accrues, assurées soit par les « hommes de science » invoqués par Calvo, soit par les autorités du système éducatif. Ceci fut effectué de différentes manières. Tout d'abord, par la création d'Écoles normales, qui dépendaient du Conseil national de l'éducation et avaient un programme uniformisé destiné à

homogénéiser leur formation. L'historien Pablo Pineau (1997) a analysé la façon dont le corps enseignant évolua ; d'un groupe d'hommes immigrés et sans formation, on passa à un groupe de femmes diplômé et « national ». Deuxièmement, la littérature pédagogique se mit à fleurir dans les revues spécialisées, les manuels et les guides d'enseignement, qui permirent d'homogénéiser les pratiques éducatives. Des conférences pédagogiques, au cours desquelles une leçon était présentée par un inspecteur ou un pédagogue de renom, ou bien un professeur chevronné, étaient organisées une fois par mois dans toute la république ; la présence de tous les enseignants y était obligatoire et les parents d'élèves étaient invités à y participer. Troisièmement, l'émergence de règlements scolaires, avec des règles détaillées qui entraînaient davantage de sanctions pour les enseignants. Le journal officiel du Conseil national de l'éducation montre plusieurs cas de renvois d'enseignants qui n'avaient pas respecté ce règlement. Quatrièmement, il y eut des changements dans l'architecture des établissements qui facilitèrent la surveillance des enseignants et des élèves. Alors qu'auparavant les classes étaient des espaces polygonaux sans lieu fixe pour l'enseignant, elles commencèrent à être conçues comme des rectangles avec une place pour l'enseignant devant les élèves et la porte derrière les élèves afin de permettre au directeur ou à l'inspecteur de faire des entrées inopinées dans la classe sans que personne ne s'y attende. (Liemur, 2000, p. 449). Il convient de noter que, même si c'était l'élève qui semblait être l'objet de contrôles, en réalité, l'enseignant en subissait aussi, et la possibilité d'une alliance entre lui et ses élèves s'en trouvait considérablement amoindrie.

70

C'est par le développement de la pédagogie normalisatrice que l'école assumait l'éducabilité de la plupart des groupes sociaux ; mais en même temps, le système éducatif fonctionnait avec un certain nombre de hiérarchisations et de classifications qui gela et cristallisa les positions sociales et politiques, et construisit un lien autoritaire entre les générations et entre l'État et les masses populaires. Les enseignants introduisirent des pratiques qui divisaient les élèves à qui l'on demandait de respecter des règles rigides et que l'on soupçonnait facilement de « déviation », d'« atavisme », d'« imbécillité » ou de débilité s'ils ne parvenaient pas à suivre la voie. Les enseignants disposaient d'une pédagogie scientifique qui organisait la population selon une structure idéale et plaçait chaque individu dans cette grille. En même temps, l'enseignant était l'objet d'un règlement de plus en plus pesant, qui le ou la soumettait à des contrôles et des sanctions plus sévères.

La Normalisation a continué à constituer une force puissante dans le domaine de l'éducation en Argentine, tout au long du <sup>xx</sup>e siècle. Bien que le contenu de cette pédagogie normalisatrice ait changé et se soit assoupli, en remplaçant parfois les pédagogies traditionnelles par des méthodes constructivistes, les stratégies pédagogiques sont demeurées centrées sur l'enseignant et basées sur une classification rigide de la population scolaire selon les mêmes modèles de

développement normal/anormal. De même, la structure du système de formation subit peu de changements substantiels jusqu'en 1969, lorsqu'elle fut transformée en formation menant à un diplôme de l'enseignement supérieur. Mais malgré tout, les Écoles normales ont continué à être des institutions de formation importantes, en particulier dans les provinces où des établissements primaires et secondaires leur étaient rattachés. (Escuelas de Aplicacion / Écoles d'application). Le fait qu'elles dépendaient du gouvernement national, dans un contexte de provincialisation accrue du système éducatif, les ont rendues plus indépendantes du pouvoir local et les ont dotées d'un plus grand prestige aux yeux de la population.

## **LES ATTAQUES CONTRE LA NORMALISATION ET LA MONTÉE DE LA PROFESSIONNALISATION DANS LES RÉFORMES RÉCENTES**

Depuis quelques années, la formation des enseignants a changé de façon significative. En 1992, les institutions de formation ont été transférées aux autorités locales et ont cessé de « jouir » des privilèges d'une administration lointaine et de leur ancien prestige. En même temps que ce transfert, une restructuration profonde de la formation des maîtres a eu lieu ; elle a comporté la refonte du système de formation en un réseau avec des membres principaux et des membres associés, de nouveaux critères d'accréditation et de nouveaux contenus dans les programmes.

Bien que les administrations aient divergé dans leurs orientations pédagogiques (certaines d'entre elles ont été plus orientées vers des objectifs de participation et d'autonomie tandis que d'autres ont été plus orientées vers un discours entrepreneurial), la professionnalisation est demeurée leur préoccupation commune. L'idée que l'enseignant doit se transformer en un autre type de praticien, plus orienté vers les savoirs théoriques (c'est-à-dire des savoirs mis à jour et apportés par les découvertes de la recherche) et plus responsable en termes de résultats, reçoit un large soutien. Il est intéressant de noter qu'au cours du débat sur l'héritage des Écoles normales, le terme « profession » a été opposé au terme de métier (« vocation »). Les tenants de la professionnalisation arguent que la tradition normalienne a privilégié la primauté du « métier » ou de la « vocation » sur la « connaissance scientifique », transformant la formation des enseignants en une entreprise moralisatrice au lieu de mettre l'accent sur le contenu que les enseignants doivent transmettre. Ce qu'oublie les défenseurs de cet argument, c'est que « profession » a les mêmes racines religieuses que « vocation » : la profession désignait au départ, une déclaration publique de sa foi, un idéal de service fidèle rendu à la communauté (La Vopa, 1988). Cet « oubli » a l'avantage de contribuer à construire une image de l'enseignant en tant que praticien neutre, celui dont le savoir et le rôle, sont prescrits par les sciences objectives de l'enseignement. Ce n'est donc plus un « agent de la République », comme les normaliens se définissaient,

l'enseignant doit se considérer comme un professionnel dont la tâche consiste à transmettre des connaissances.

Ainsi, les réformes ont été orientées de façon à donner plus de poids au contenu de l'enseignement et au « savoir institutionnel » sur le fonctionnement des établissements scolaires. La notion de « savoir institutionnel » implique un regard nouveau sur la vie des établissements au moment de la formation initiale, domaine qui était symptomatiquement absent de la tradition normalienne, qui n'exigeait qu'un peu de pratique à la fin d'une formation essentiellement théorique. Ceci exigeait aussi l'introduction d'un langage emprunté à la gestion d'entreprise dans la pédagogie et le programme de formation. Il faut penser les écoles comme des organismes qui doivent être gérés, qui font le bilan des apports et du rendement, qui contrôlent le flux de la communication et qui comptabilisent les échanges quotidiens et les processus qui s'y déroulent. Ces chiffres responsabiliseront les enseignants et comme on l'espère, les rendront plus efficaces. Comme dans la tradition normalienne, le discours sur le professionnalisme, peut être considéré comme « un répertoire combinatoire » des technologies et des savoirs qui ne peut pas se réduire à une rationalité unique. Il mélange les notions d'individu autorégulateur, d'intégration à la communauté, de technologies évaluatives et de compétences de gestion, qui se conjuguent d'une manière particulière.

Parmi les différents discours qui circulent chez les réformateurs, j'ai choisi de me concentrer sur la post-professionnalisation, car elle est censée reconnaître les écueils de la professionnalisation (à savoir, la neutralité et l'isolement supposé des enseignants) et l'envisage plutôt comme un éducateur socialement actif. Le post-professionnel se caractérise par un renouvellement de son rôle de dirigeant dans l'établissement et dans la communauté. Ce rôle de dirigeant sera développé par le biais de nouveaux domaines de communication avec les parents (essentiellement, une responsabilité accrue) et par le biais d'un renforcement des communautés d'enseignants professionnels, dans le but d'arriver à un apprentissage professionnel qui s'étale sur toute une vie. Il y a aussi une insistance nouvelle sur le travail en équipe, sur les projets collectifs qui permettent de multiplier les énergies et les ressources dans les établissements scolaires. On n'attend pas des enseignants qu'ils se comportent comme des professionnels isolés, à l'instar des médecins et des avocats mais plutôt qu'ils construisent des communautés de savoir qui interagissent de façon productive pour créer un environnement démocratique et enrichissant. Il ne faut pas négliger l'attrait de la démocratie dans un pays où les dictatures militaires ont été la règle et non l'exception tout au long du XX<sup>e</sup> siècle.

Comment doit-on former ces « enseignants post-professionnels »? Dans l'une des provinces qui est à l'avant-garde de cette tendance réformatrice, le gouvernement a fermé toutes les institutions de formation des maîtres (13) et a réouvert deux d'entre

elles pour la formation des professeurs de l'enseignement secondaire. Ces instituts de formation ne sont pas principalement destinés à la formation des enseignants mais à « faire découvrir, nourrir, et répandre l'innovation pédagogique nécessaire dans le contexte d'un nouveau système éducatif ». « Ils seront considérés comme des "Centres d'innovation pédagogique", des centres où il est possible de réfléchir sur les modes d'apprentissage et d'enseignement, des centres où les différents acteurs peuvent produire des expériences qui leur permettront d'améliorer en permanence leurs propres propositions pédagogiques et de les utiliser comme des déclencheurs de nouveaux défis. » (Aguerrondo, 2000, p. 6).

Il est intéressant de noter que la « formation des enseignants » s'est déplacée du centre vers la périphérie de la vie institutionnelle, et que l'accent est mis maintenant sur « la gestion des savoirs », les « expériences pratiques », l'« innovation pédagogique ». Contrairement à la tradition normalienne, « transmettre » le savoir, le faire passer ne semble pas souhaitable. Les enseignants, doivent être formés par un ensemble organisé d'« expériences formatrices » qui en feront des « innovateurs » en pédagogie. Même si l'on peut dire que l'on accorde toujours une certaine importance à la connaissance scientifique, les activités et l'image de l'enseignant ont changé de façon spectaculaire.

L'une des manières dont les post-professionnels peuvent arriver à ce type d'engagement dans la communauté, est l'Internet. L'Internet apporte l'image et la rhétorique d'une « communauté mondiale », un environnement démocratique et horizontal qui permet aux savoirs de circuler librement (voir Burbules & Callister, 2000, pour ces hypothèses). Dans un article qui retrace cette expérience – l'une des principales réformes de la formation des enseignants en Argentine – on fournit des exemples de la tournure que ces institutions de formation des maîtres (ou « Centres d'innovation pédagogique ») vont prendre à l'avenir. Ces séances sont organisées, et même dirigées autour de la communication électronique. Je vais décrire l'une d'entre elles en détail, (elle est censée avoir lieu dans cinq ans, afin d'illustrer les discours mobilisés pour soutenir la réforme.

« Par e-mail, un groupe d'étudiants-enseignants, reçoit des questions d'enseignants concernant le type de matériel pédagogique qui peut être utilisé dans leurs classes de la sixième à la neuvième, dans le domaine de la technologie. Ils travaillent sur l'impact social du traitement de l'eau. Dans le cadre de leur travail de "Pratique Professionnelle" (nom du cours) tous les étudiants guidés par un conseiller pédagogique, passent deux heures par semaine dans ce "Bureau des questions et des réponses" à distance. Une fois qu'ils ont reçu la consultation, le groupe d'étudiants-enseignants qui l'a reçu est chargé de devenir l'"accompagnateur" de l'enseignant qui a envoyé la question et de rester en relation avec lui.

Toutes les consultations sont cataloguées et organisées ainsi que les réponses et les résultats de la collaboration, dans une base de données qui fait partie d'une recherche faite par l'Institut de formation, qui comporte les domaines dans lesquels les enseignants ont le plus de difficultés à accéder au matériel pédagogique, ou dans lesquels les étudiants ont le plus de difficultés à apprendre. L'un des critères de classification est le type d'école à laquelle l'enseignant appartient (rurale, urbaine, marginale (pauvre), etc.).

Grâce à cette base de données, deux projets sont développés, l'un d'eux est utilisé comme apport pour l'atelier destiné à produire du matériel pédagogique, l'autre, consiste en une liste de websites où l'on peut trouver l'information afin de faire des recherches plus rapides. Ces deux projets sont développés par les futurs enseignants de différentes matières (majors). En plus de ces projets, la base de données joue un troisième rôle: l'antenne ou la zone d'extension de l'Institut de formation l'utilise comme apport pour la série de courts séminaires d'été sur des sujets spécifiques, et invite des experts de l'extérieur si nécessaire. » (Aguerrondo, 2000, pp. 7-8)

Dans ces paragraphes plusieurs éléments méritent d'être soulignés. On remarque que la référence à l'Internet et à l'e-mail donne une image « an 2000 » qui promet de tenir les enseignants à jour et branchés sur les dernières tendances et problématiques. « La mise à jour » est une chose qui peut être faite presque automatiquement, comme avec les programmes des logiciels, et qui résoudra le problème des méthodes et des contenus obsolètes. De plus, le web semble favoriser les connexions horizontales entre les enseignants et les élèves-enseignants, horizontalité qui comporte une autre promesse: remplacer l'ancienne structure bureaucratique d'une hiérarchie verticale du pouvoir qui définissait les Écoles normales par un nouveau réseau décentralisé et tourné vers l'avenir (Burbules & Callister, 2000). Il est encore plus intéressant de noter que l'utilisation d'un langage particulier (c'est-à-dire, les notions d'« input » et d'« output », de « base de données », de « moteurs de recherches », « bureau des questions et des réponses » comme dans un cabinet de médecin ou d'avocat, « pratique professionnelle ») est clairement liée à une certaine façon de raisonner au sujet de l'éducation et de la réforme qui est manifestement professionnalisante et « gestionnaire ». Le fait de rebaptiser les institutions elles-mêmes comme, par exemple, « Centres d'innovation pédagogique » à la place des « *Formacion docente* » (formation des enseignants) traditionnels, est aussi révélateur de ce changement de priorité.

Cependant, ces professionnels sont très différents des avocats et des médecins, à la fois dans leur rôle de producteurs de savoirs et dans leur rapport à la communauté et aux experts. Lorsqu'on regarde de plus près ce que les élèves enseignants sont censés faire pendant leur formation, les verbes et les noms utilisés pour la définir peuvent être réduits à « informations de gestion »: apprendre à savoir où trouver l'information sur l'Internet, produire du matériel pédagogique, organiser une base

de données. Il est vrai que toutes ces actions impliquent des compétences cognitives complexes, mais les hypothèses concernant les savoirs et la production des savoirs sont plutôt limitées à la « gestion » (trouver ici, envoyer ailleurs) d'un savoir fourni par les spécialistes. Ces spécialistes sont généralement des didacticiens spécialisés dans des domaines qui sont devenus le point central, avec le constructivisme, de la réforme des programmes (Feldman, 1996).

L'enseignant post-professionnel qui est construit à l'aide de ces discours est rarement un « praticien réfléchi », comme le préconisait Donald Schön. C'est en réalité un professionnel de la gestion qui doit savoir quoi trouver et où et dont la tâche consiste à organiser les ressources existantes et à les « rendre accessibles » comme on dit. L'autonomie joue un rôle moins important dans la définition de la professionnalisation. L'enseignant agira surtout comme un dirigeant dans la communauté; dans l'exemple cité plus haut, les critères utilisés pour organiser la base de données (classer les écoles selon les origines sociales des élèves), l'aideront à « adapter » son rôle à leurs besoins. D'une certaine façon, on peut voir ici les effets de la métaphore de consommation qui prévaut dans la politique contemporaine (Rose, 1999). L'enseignant peut être assimilé à un marchand de savoirs très souple, qui prépare ses livraisons sur mesure pour des publics particuliers. Il doit être un « citoyen actif » qui opère comme un consommateur averti, en régulant activement les savoirs des spécialistes.

## CONCLUSION

Tout au long de cet article, j'ai analysé les deux discours de la Normalisation et de la Professionnalisation, tels qu'ils apparaissent en Argentine dans le domaine de l'éducation. J'ai essayé de montrer qu'ils construisent des conceptions particulières de l'enseignant, liées à des conceptualisations divergentes du savoir et de la société. Leurs différences vont bien au-delà des institutions qu'ils soutiennent et qu'ils défendent. La Normalisation met l'accent sur la correction du comportement en fonction d'une norme. Elle classe la population scolaire en fonction de cette norme; de plus elle allie la notion religieuse de « métier » et de « vocation » aux métaphores militaires et aux pratiques et technologies hygiéniques. Les enseignants normaliens étaient censés agir comme serviteurs de la République et devaient s'occuper en premier lieu d'« éduquer le peuple souverain ». Et de développer les technologies appropriées à la citoyenneté dans la République naissante.

Au contraire, la professionnalisation met l'accent sur l'autonomie et la compétence des enseignants, et sa version renouvelée de l'enseignant « post-professionnel » les a transformés en dirigeants de la communauté qui doivent adapter leur travail aux besoins d'une population donnée. Les technologies de la citoyenneté qui sont en jeu

dans ce cas sont liées à la redéfinition de la citoyenneté en termes de consommation ; le citoyen doit savoir quoi obtenir et où. L'Internet fournit un espace censé être neutre et horizontal et dans lequel les enseignants vont livrer leurs produits et vont se former. J'ai essayé de montrer que ces discours n'impliquent pas davantage de « liberté » ou un rang plus élevé pour les enseignants dans la hiérarchie des savoirs, comme l'ont affirmé certains de leurs défenseurs, mais plutôt une redéfinition des termes mêmes dans lesquels nous pensons au savoir et à sa transmission.

Quelles sont les conséquences de cette analyse sur la réforme de la formation des enseignants ? D'une part, je pense que nous n'accepterons pas comme telle la rhétorique de la réforme et qu'au contraire nous apprendrons à l'analyser en tant que réforme porteuse de hiérarchies de pouvoir, et de conceptualisations sur les savoirs et l'enseignement qui ont des implications plus larges pour la société dans laquelle nous vivons. D'autre part, et plus particulièrement, j'espère que nous ne cédon pas à la tentation de la nostalgie lorsque nous critiquons les réformes actuelles. Pour certains, la Normalisation apparaît comme un moindre mal par rapport à ce qui est perçu comme une innovation anti-intellectuelle et désarmante. J'ai tenté de montrer que la normalisation apporte une façon de penser très répandue sur la scolarité et l'enseignement qui a eu des effets pernicieux sur la société au sens large. Aucun de ces deux discours ne laisse de place pour interroger le régime actuel du savoir-pouvoir, pour introduire de nouvelles formes ou sources de savoirs, pour critiquer le rôle des spécialistes, pour reformuler l'enseignement et l'apprentissage en tant que relations ancrées dans le pouvoir. Alors que tous les discours peuvent être dangereux, comme l'a dit Foucault, nous devrions lutter afin d'en produire de nouveaux qui reconnaissent leurs injustices et élargissent les horizons de nos expériences.

76

(Article traduit par Joëlle Outhen, revue par Raymond Bourdoncle)

## BIBLIOGRAPHIE

- AGUERRONDO I. (2000). – *Formación de Docentes para la Innovación Pedagógica. Los formadores de jóvenes en América Latina en el siglo XXI: Desafíos, experiencias y propuestas para su formación y capacitación*, Maldonado, Uruguay, BIE/UNESCO.
- BURBULES N. & CALLISTER T. (2000). – *Watch It: The risks and promises of information technologies for education*, Boulder (Colorado), Westview Press.
- CALVO F. M. (1900). – « Principios generadores como la base de la educación y la instrucción », *Boletín de Enseñanza y Administración Escolar*, V (3).
- DUSSEL I. (1997). – *Curriculum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863-1920)*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC-UBA/FLACSO.

- EWALD F. (1990). – « Norms, Discipline, and the Law », *Representations* (30), pp. 138-161.
- FELDMAN D. (1996). – *Quiénes son los expertos? Problemas de la reforma educativa*, Congreso Internacional de Educación: Educación, Crisis y Utopías, University of Buenos Aires.
- FOUCAULT M. (1980). – *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*, trans. by C. Gordon, New York, Pantheon Books.
- FOUCAULT M. (1993). – *Genealogía del Racismo*, Buenos Aires, Editorial Altamira/Ediciones Comunidad-Nordan (trad. française: *Il faut défendre la société*, Paris, Gallimard, 1999).
- FOUCAULT M. (1999). – *Les Anormaux*, Cours au Collège de France, 1974-1975, Paris, Gallimard/Le Seuil.
- HUNT A. (1999). – *Governing morals: A social history of moral regulation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HARGREAVES A. (1996). – *Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional*, Seminario Internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente, Santiago de Chile.
- KAESTLE C. (1983). – *Pillars of the Republic: Common schools and American society, 1780-1860*, New York, Hill and Wang.
- LA VOPA A. J. (1988). – *Grace, Talent, and Merit. Poor students, clerical careers, and professional ideology in eighteenth-century Germany*, Cambridge, UK & New York, Cambridge University Press.
- LIERNUR J. F. (2000). – *La construcción del país urbano. Nueva Historia Argentina. El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, M. Lobato, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, pp. 409-463.
- MIGNOLO W. (2000). – *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*, Princeton, NJ, Princeton University Press.
- NARODOWSKI M. (1996). – *El lado oscuro de la luna. El temprano siglo XIX y la historiografía educacional argentina. Historia de la educación a debate*, H. R. Cucuzza. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, pp. 269-280.
- NIQUE C., LEUÈVRE C. (1993). – *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Paris, Librairie Plon.
- PINEAU P. (1997). – *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC-UBA/FLACSO.
- POPKEWITZ T. (ed) (1993). – *Changing Patterns of Power. Social Regulation and Teacher Education Reform*, Albany, NY, State University of New York Press.
- POPKEWITZ T. (1996). – « Academic Discourse, Professionalization, and the Construction of the Teacher in the USA », *Professionalization and Education*, H. Simola and T. Popkewitz, Helsinki, Department of Teacher Education, University of Helsinki, pp. 119-146.
- POPKEWITZ T. (1998). – *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*, New York & London, Teachers' College Press.
- PUIGGRÓS A. (1990). – *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Golerna.

- ROSE N. (1989). – *Governing the Soul: The shaping of the private self*, London, Routledge.
- ROSE N. (1999). – *Powers of Freedom. Reframing political thought*, Cambridge, UK & New York, Cambridge University Press.
- SALESSI J. (1995). – *Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la Nación Argentina (Buenos Aires, 1871-1914)*, Rosario, Beatriz Viterbo Editora.
- SARLO B. (1993). – *Borges. A writer on the edge*, London, Verso.
- SARLO B. (1997). – « Cabezas rapadas y cintas argentinas », *Prismas, Revista de Historia Intelectual*, 1 (1) pp. 187-191.
- SCHRAM S. (2000). – *After Welfare. The Culture of Postindustrial Social Policy*, New York, New York University Press.
- SENET R. (1918). – *Apuntes de Pedagogía*, Buenos Aires, Cabaut Editores.
- TEDESCO J. C. (1986). – *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Hachette.
- TELLO W., RAMÍREZ E. F. (1886). – *Elementos de Higiene Escolar*, Buenos Aires, Imprenta de la Tribuna Nacional.
- WHITE M., Hunt A. (2000). – « Citizenship: Care of the Self, Character and Personality », *Citizenship Studies*, 4 (2), pp. 93-116.
- WIDEEN M., GRIMMETT P. (1997). – « Exploring Futures in Initial Teacher Education - the landscape and the quest », *Exploring Futures in Initial Teacher Education*, A. Hudson and D. Lambert, London, Institute of Education, University of London, pp. 3-42.