

CONVERSATION

ENTRE THOMAS S. POPKEWITZ ET ANTONIO NOVOA

LA FABRICATION DE L'ENSEIGNANT PROFESSIONNEL : LA RAISON DU SAVOIR

Thomas Popkewitz est professeur à l'Université de Wisconsin-Madison (États-Unis). Il est, aujourd'hui, l'un des auteurs les plus connus dans le champ éducationnel. Ses travaux portent, essentiellement, sur la profession enseignante, la sociologie du curriculum et les politiques éducatives. Adoptant des approches historiques et comparatives, ses ouvrages sont très diffusés dans le monde anglophone, mais aussi en Europe, Amérique latine et Asie. Rien que dans les trois dernières années, il faut signaler la publication de cinq livres, parfois en collaboration : Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education (1998), Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher (1998), Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics (1999), Educational knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community (2000), Cultural history and education: Critical studies on knowledge and schooling (2001).

*Antonio Novoa est professeur à l'Université de Lisbonne (Portugal). Historien et comparatiste, il est professeur-invité au Teachers College (Columbia University, New York), en 2002, grâce au soutien de la Fondation Fulbright. Son travail a fait l'objet d'une grande divulgation en langue française, non seulement à travers la publication de *Le temps des professeurs* (1987) et *Histoire & Comparaison: essais sur l'éducation* (1998), mais aussi par le biais d'une série d'articles publiés dans des revues telles que *Éducation Permanente*, *Perspectives*, *Recherche et Formation*, *Histoire de l'Éducation*, *Paedagogica Historica*, *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle* ou *Revue Française de Pédagogie*. Depuis l'an 2000, il préside à l'Association Internationale d'Histoire de l'Éducation (International Standing Conference for the History of Education).*

Antonio Novoa. – Je te propose de commencer notre conversation par une référence à certaines réformes actuelles de la formation des enseignants. On pourrait partir de là et aller vers une réflexion historique sur *la raison du savoir dans la fabrication de l'enseignant professionnel*. En effet, ce qui nous intéresse de plus en plus, aussi bien l'un que l'autre, c'est une pensée qui nous mène vers une compréhension historique du présent, une « histoire des problèmes », laquelle, sans tomber dans le piège du présentisme, nous fournit de nouveaux outils théoriques et conceptuels.

Thomas Popkewitz. – D'accord. On peut prendre l'exemple des récentes réformes éducatives, qui impliquent de nouvelles attitudes et compétences chez les différents « acteurs ». La définition centralisée des objectifs va de pair avec des approches décentralisées d'évaluation des écoles et du curriculum. Des enquêtes sur le plan national sont suivies de recherches « qualitatives » qui essaient de donner visibilité aux normes et aux cultures locales. Les enseignants sont censés accomplir une sorte d'auto-régulation de leurs carrières, ainsi que du parcours scolaire des enfants qui leurs sont confiés. Les programmes de formation des enseignants qui, traditionnellement, ne contenaient pas de matières sur l'évaluation des enseignants ou le développement des carrières consacrent de plus en plus d'attention à ces sujets. L'évaluation des *portfolios* (portefeuilles de compétences) et la recherche-action sont introduites dans le curriculum de la formation afin de préparer les enseignants à l'exercice de leurs nouvelles « responsabilités locales ». Aux États-Unis, l'État coordonne un ensemble d'agences gouvernementales, de groupes professionnels d'enseignants, de communautés de recherche et d'autorités locales en vue de mettre sur pied un cadre flexible, mais cohérent, d'orientation des réformes. Les écoles contractuelles (*charter schools*), la possibilité de choisir les écoles (*school choice*) ou la professionnalisation des enseignants coexistent avec des procédures et des standards nationaux d'examen et d'évaluation.

A. N. – Ta perspective est très intéressante, car ainsi tu évites une pensée dichotomique qui, à mon avis, renferme une des difficultés principales de l'analyse des processus de réforme : centralisation/décentralisation, état/société civile, régulations nationales/régulations locales, etc. Or, on ne comprendra rien aux phénomènes éducatifs si l'on ne tient pas compte du caractère indissociable de ces tendances : la légitimation du rôle de l'État dans l'administration de l'école se fait par le biais de pratiques de dévolution et de prise en charge au plan local ; les discours de la professionnalisation et de l'autonomie des enseignants sont porteurs de nouveaux dispositifs de contrôle. La pensée qui divise est l'un des « drames » de la pédagogie, car elle nous empêche de saisir la complexité des débats éducationnels.

T. P. – Oui. C'est pourquoi je tiens à approcher la « question pédagogique » à travers le savoir et la raison ou, mieux dit, à travers *la raison du savoir*. On ne peut plus soutenir les dichotomies qui ont marqué les théories sociales et de l'éducation – politique/pratique, théorie/réalité, texte/contexte ou subjectif/objectif –, car ces dichotomies envisagent le savoir comme un épiphénomène, au lieu de le considérer comme un élément constitutif de la « réalité ».

A. N. – La question du *savoir* est au centre de la formation des enseignants. Nous devons comprendre deux tendances qui *fabriquent* aujourd'hui l'enseignant professionnel : la rationalisation et la privatisation. Dans le premier cas, nous sommes face au développement d'une nouvelle expertise (sur le curriculum, les didactiques, l'éva-

luation, la gestion scolaire, etc.) qui cherche à organiser l'activité des enseignants. Dans le second cas, nous assistons à l'abandon par l'État d'un rôle normatif (de prescription) et à la mise sur pied de dispositifs de suivi et d'évaluation qui définissent de nouvelles formes de régulation des enseignants.

T. P. – À ce propos, le concept de *praticien réflexif*, qui inspire le langage actuel des réformes de formation des enseignants, est très « parlant ». L'enseignant professionnel est tenu de « résoudre des problèmes » dans un monde extrêmement instable. Il est censé s'auto-gouverner, tout en assumant une plus grande responsabilité locale dans la mise en œuvre de décisions au niveau de l'école et de l'organisation des apprentissages. La nouvelle expertise de l'enseignant implique un champ de pratiques culturelles, dont les contours sont bien dessinés dans les projets de formation des enseignants récemment présentés par des entités telles que le Conseil Américain de l'Éducation (*American Council on Education*). Ils cherchent à définir : une vision commune d'un « enseignement de qualité » ; des standards de pratique et de performance qui puissent servir de guide et de mesure dans les cours et dans le travail pédagogique ; une définition claire d'un « curriculum nucléaire », commun à tous les programmes ; un usage systématique de méthodes basées sur la résolution de problèmes, l'évaluation des performances, l'organisation de *portfolios*, etc. ; une liaison forte avec des initiatives réformatrices menées au plan local.

A. N. – Il faut bien saisir les contradictions et les paradoxes que renferment les langages actuels sur la profession enseignante. Et je suis d'accord avec toi quand tu dis que le concept de *praticien réflexif* est peut-être le plus parlant de tous. Il y a trois ans, j'ai fait une conférence qui partait de la provocation suivante : Comment les enseignants arrivaient-ils à réfléchir avant que les « experts » et les « réformateurs » n'aient pris la décision qu'ils devaient être des *praticiens réflexifs* ? Les experts pédagogiques produisent des discours sur l'autonomie, les capacités d'auto-réflexion ou les qualifications académiques et scientifiques des enseignants, au moment même où les réformes éducatives cherchent à se légitimer par le biais d'une rhétorique de décentralisation qui semble aller dans le sens d'une plus grande maîtrise des enseignants sur leur travail. Mais, afin d'améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'enseignement, les politiques éducatives font appel à des experts qui imposent des procédures plus fermes d'évaluation et de contrôle des contenus, des processus et des résultats du travail scolaire. Et les enseignants sont tenus d'adopter des perspectives conformistes et de suivre des orientations techniques, qui mettent en cause leur autonomie professionnelle. Voilà le cercle vicieux du *praticien réflexif*...

T. P. – Tout à fait. Il faut comprendre les nouvelles formes d'expertise que les réformes de la formation des enseignants tendent à imposer. J'aimerais attirer l'attention sur un autre aspect de ce processus. L'enseignant-expert devient celui qui engage et s'engage avec les individus et les communautés. C'est une expertise qui ne se

rapporte pas à la « vérité », mais à l'acquisition de compétences de tuteur/incitateur des apprentissages de l'enfant, ou, mieux dit, de compétences de gouvernement des attitudes et des sensibilités des enfants. Mais cela suppose que l'enseignant lui-même devienne capable d'« apprendre tout au long de la vie » et de gérer son propre parcours professionnel. Les règles définissant les compartements de l'enfant et de l'enseignant, aussi bien que les principes communautaires et de coopération des familles font partie d'un même ensemble de notions qui cherchent à cerner l'expérience de « l'enseignant professionnel ». Les nouveaux récits pédagogiques essaient d'établir, de classer et de définir les territoires qui marquent l'individualité de l'enseignant. C'est pourquoi il faut envisager les stratégies d'évaluation des performances ou d'organisation des portfolios comme des outils qui permettent, à la fois, l'auto-évaluation et l'observation publique des enseignants. Le concept de *praticien réflexif*, comme Kenneth Zeichner l'a montré, fait appel à une implication plus forte des enseignants dans les réformes, tout en nourrissant des illusions de démocratisation et d'ouverture vers le local...

A. N. – L'appel à la décentralisation, par exemple, qui est présent dans la plupart des langages réformateurs, entérine des stratégies politiques basées sur des contrôles plus proches du travail des enseignants, soit par le biais des autorités locales, soit à travers une logique de « prestation de services aux clients ». C'est ainsi que le souhait d'une plus grande autonomie des enseignants se traduit par la mise en œuvre de nouvelles pratiques d'auto-régulation, individuelle et collective. Il faut analyser la rhétorique politique de la professionnalisation des enseignants à partir d'une compréhension plus large des rapports entre l'État, la société civile et le monde scientifique. Si l'on recule vers la fin du XIX^e siècle, on comprend le rôle que les enseignants ont accompli dans l'affirmation d'une « citoyenneté nationale », mais aussi d'une « attitude cosmopolite »...

T. P. – Sans doute. Le nouvel enseignant, tel qu'il a été conçu et formé au virage du siècle, est porteur de fidélités nationales et, en même temps, d'une orientation cosmopolite. Ceci lui permet de se libérer des liens locaux, communautaires ou régionaux. C'est pourquoi la professionnalisation des enseignants, en tout cas aux États-Unis, doit être envisagée comme un renforcement des pouvoirs de l'administration aux dépens des insertions ethniques ou sociales. En outre, l'intégration de la formation des enseignants dans l'enseignement supérieur fait partie d'un processus de consolidation de nouvelles loyautés, non plus vis-à-vis les communautés, mais envers les directeurs des établissements, l'administration scolaire et la corporation universitaire. À cet égard, il faut comprendre que les sciences de l'éducation instaurent un nouveau rapport des enseignants non seulement au savoir, mais aussi aux enfants et aux communautés. Le pouvoir de cette connaissance spécialisée n'est pas uniquement dû au fait qu'elle est « connaissance », mais aussi au fait qu'elle définit et forme nos propres manières de nous intégrer et de participer comme des individus actifs et responsables.

A. N. – Cela me rappelle le travail de Benedict Anderson et de Nikolas Rose, quand ils parlent, bien que dans une perspective différente, de l'armée des « experts de l'âme » qui joue un rôle essentiel dans le gouvernement des personnes et des communautés. L'œil de la raison est aussi l'œil de l'âme. La pédagogie a été l'une des disciplines qui a produit et fabriqué le citoyen du XX^e siècle. L'expansion de la scolarité obligatoire s'accompagne, petit à petit, de la généralisation d'un rapport pédagogique à l'enfance. Ces deux processus se nourrissent mutuellement, conduisant à la création de dispositifs de prise en charge des enfants. Désormais, l'effort éducatif n'appartient plus uniquement aux lieux scolaires, mais il s'étend à l'ensemble des lieux sociaux. Tous les enfants deviendront « écoliers » et tous les « écoliers » deviendront « apprenants ». Qui plus est : personne ne pourra s'exempter d'une attitude pédagogique dans ses contacts avec les jeunes générations. Voilà ce qui implique une reconfiguration de la *subjectivité* de l'enfant-élève, justifiée socialement par l'importance que cet âge acquiert dans la production d'un « citoyen nouveau », actif et entreprenant, libre et autonome, conscient et responsable.

T. P. – Et, en même temps, il faut envisager ce processus comme la *fabrication d'un enseignant professionnel* qui travaille à partir d'un mélange de discours psychologiques, qui sont transformés en pédagogies « constructivistes ». Ces discours sont inscrits dans les réformes scolaires qui tendent à réinsérer un sens de communauté. Voilà des tendances qui reviennent aujourd'hui à travers des initiatives telles que la gestion centrée sur l'établissement scolaire, la collaboration école-parents, le choix des écoles par les familles, les écoles contractuelles (*charters schools*) ou les chèques-enseignement (*school vouchers*). L'enseignant est envisagé comme quelqu'un qui doit promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie, grâce à un auto-développement et à une auto-gestion de l'éthique individuelle. Cette nouvelle expertise produit aussi un enseignant qui est responsable de sa propre évolution. En effet, les stratégies de réforme s'adressent, simultanément, à l'enfant/écolier et à l'enseignant. Dans un cas comme dans l'autre, elles instaurent des rapports jusqu'alors inconnus à la personne et à ses parcours scolaires ou professionnels.

A. N. – Je m'arrête sur cette idée, car elle nous mène à une question centrale de ton travail en tant que sociologue du curriculum : l'alchimie des disciplines. Tu dis qu'un étrange phénomène s'est produit sur le chemin qui nous a conduit à l'école moderne et que, à l'image du sorcier du Moyen Âge qui cherchait à transmuter en or les métaux vils, l'enseignement et la formation des enseignants produisent une « transformation magique ». Les disciplines scolaires redéfinissent les matières scientifiques en leur attribuant des sens sociologiques ou psychologiques, en rapport, par exemple, avec le développement de l'esprit intuitif, l'obtention de certains standards académiques ou la formation de dispositions, d'attitudes et de savoirs qui doivent être acquis par l'enfant.

T. P. – Oui, je crois qu'il s'agit d'un point essentiel. La traduction des disciplines scolaires en concepts psychologiques devient très évidente quand on analyse les normes et les procédures d'organisation du curriculum. La musique et les mathématiques, par exemple, sont des « pratiques » très différentes, mais à l'école elles fonctionnent selon les mêmes principes. Dans un cas comme dans l'autre, l'intention est celle de développer la capacité de penser (à travers des processus de décision informée ou de résolution de problèmes), de communiquer (grâce à l'art d'argumenter ou de fonctionner en groupe), de travailler « efficacement » (par le biais de l'acquisition et de l'usage de connaissances et de techniques) et d'établir des liens avec la communauté (moyennant la reconnaissance de ses responsabilités citoyennes). Les disciplines scolaires sont redéfinies par des raisonnements psychologiques. L'essentiel, ce ne sont plus les « contenus » de ces disciplines, mais les capacités psychologiques de l'élève et de l'enseignant dont elles sont porteuses. La formation des enseignants, par exemple des enseignants de mathématiques, en est un bon exemple. Il y a, évidemment, des préoccupations avec l'apprentissage des mathématiques, mais les concepts centraux ne concernent pas directement le « contenu », mais plutôt les stades de développement de l'enfant ou les théories cognitives et de l'apprentissage. Ce qui est représenté comme la « raison mathématique » c'est le transfert de la « raison psychologique » vers des approches pédagogiques qui se dirigent aux capacités personnelles de l'enfant. Ainsi étant, il n'est pas étonnant de voir que les rapports enseignants-étudiants sont évalués à partir de concepts tels que « compréhension mutuelle » ou « apprentissage coopératif ». Les nouveaux modèles pédagogiques conçoivent l'enseignant comme quelqu'un qui doit « gérer » l'enfant à travers une panoplie de catégories psychologiques sur l'apprentissage, la personnalité ou le développement.

124

A. N. – D'accord, mais il me semble nécessaire de penser cette question à partir de l'émergence d'une connaissance spécialisée en éducation. En Europe, la création en 1912 de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, à Genève, marque une date symbolique. C'est ici que l'Éducation Nouvelle trouvera son épice. Si l'on regarde les cours offerts par l'Institut, on voit défiler la panoplie des sciences de l'éducation : psychologie expérimentale, psychologie de l'enfant, psychologie et pédagogie des anormaux, pédologie, hygiène scolaire, éducation morale, histoire de la pédagogie, pédagogie générale, pédagogie expérimentale, organisation scolaire, orientation professionnelle, didactique, etc. Et le premier paragraphe de la brochure de présentation en dit beaucoup : « L'École a pour but d'orienter les personnes se destinant aux carrières pédagogiques sur l'ensemble des disciplines touchant à l'éducation. Elle vise notamment à les initier aux méthodes scientifiques propres à faire progresser la psychologie de l'enfant et la didactique ». Une des grilles de lecture des programmes de formation des enseignants c'est justement l'émergence d'une *raison pédagogique* « entre » la psychologie et la didactique...

T. P. – On peut dire que la formation des enseignants se centre, progressivement, sur le contenu et la structure d'une connaissance pédagogique concernant le développement de la pensée de l'enfant ou sa capacité à résoudre des problèmes. D'habitude, les « meilleures pratiques » tendent à valoriser l'enseignement de stratégies de résolution de problèmes, permettant à l'enfant découvrir de multiples solutions grâce à des intuitions et à des raisonnements. L'objectif de la recherche est identifier les processus de pensée des enfants ou les connaissances pédagogiques nécessaires aux enseignants pour promouvoir des stratégies de résolution de problèmes. Mais on est devant un processus fictif. En fait, dans la pédagogie on retrouve le monde psychologique de l'enfant ou les stratégies à travers lesquels les enseignants gouvernent les enfants dans la salle de classe. Les images et les récits ne sont que très tangentiellement liées au monde des mathématiques, de la physique ou de l'histoire. Les discours didactiques et psychologiques, qui caractérisent l'enseignement et l'apprentissage, ne sont pas créés pour rendre compte des disciplines, mais pour « administrer » l'enfant. C'est dans ce sens qu'on peut dire qu'ils transforment la *lutte pour l'école* dans une *lutte pour l'âme*.

A. N. – Je crois, en effet, qu'il est essentiel de comprendre la façon dont s'articulent, dans le champ éducatif, des discours qui n'appartiennent à personne et qui appartiennent à tout le monde (à la psychologie, à la biologie, à la médecine, à la sociologie, etc.). De quoi parle-t-on quand on dit qu'il n'y a point de liberté sans responsabilité ? Ou quand on écrit qu'il faut apprendre aux enfants à se « discipliner au dedans » pour qu'il y ait de « l'ordre au dehors » ? Au début du ^{XX}^e siècle, l'ambition de former les nouvelles générations est représentée par un nouveau geste : dorénavant, *éduquer* et *s'éduquer* deviennent inséparables. On parlera même des « *s'éduquant* » pour souligner la différence par rapport aux « *éduqués* ». Rappelons le célèbre texte de Durkheim où il explique qu'il ne faut pas opposer la liberté et l'autorité, car ces deux termes s'impliquent au lieu de s'exclure. Liberté et autorité, devoir et raison, maîtrise de soi, retrouver la parole de l'éducateur dans sa conscience : voilà toute une série d'intentions qui illustrent la conception contemporaine d'éducation ou, comme tu dis, le projet de gouverner l'âme des enfants et des enseignants.

T. P. – Oui, des enseignants aussi, car l'alchimie des disciplines scolaires fournit une manière de penser la théorie et les cadres de référence pour les questions de la formation des enseignants. D'abord, la psychologie l'emporte sur les pratiques pédagogiques, dans le but de réguler l'enfant. Ensuite, la formation des enseignants cherche à saisir et à s'emparer du gouvernement de l'âme de l'enfant et de l'enseignant. Finalement, les disciplines scolaires sont traitées comme des connaissances sûres et stables, permettant, grâce à cette cristallisation, que le travail pédagogique concrétise son intention de *gouverner l'âme*. L'attention est attirée vers des micro-processus qui cherchent à produire des individus auto-motivés et auto-responsables et des « personnes raisonnables ». Si nous regardons la fin du ^{XIX}^e siècle, il est évident

que le « progrès social » était dépendant d'une formation rationnelle de *citoyens* capables d'agir, méthodiquement, sur leurs circonstances et leur environnement.

A. N. – Voilà ce qui devrait nous rendre plus attentifs au processus d'élaboration d'une *raison pédagogique* qui est une science de la « raison », mais aussi une science de la « sensibilité » et de l'« action ». Autrement dit, une science qui nous permet de juger, mais aussi de sentir et d'agir. L'importance que la pédagogie acquiert au début du XX^e siècle peut être expliquée par un développement sans précédents des « technologies de responsabilisation ». Conçues par des experts, ces technologies sont censées nous introduire aux meilleures manières de nous conduire nous-mêmes et de soigner nos corps et nos esprits : elles sont porteuses du rêve de former des individus qui n'ont pas besoin d'être gouvernés par les autres, puisqu'ils peuvent se gouverner eux-mêmes grâce à un exercice d'introspection, d'analyse et de jugement. Ce qui consolide la pédagogie c'est ce double processus d'être *autonome* et de se *porter responsable*.

T. P. – Ta réflexion suggère une approche différente du projet éducatif « moderne ». D'habitude, on établit une division entre les obligations de l'individu vis-à-vis de la collectivité et la liberté individuelle. Cette dichotomie est présente aussi bien dans la pensée néo-libérale que dans les théories qui critiquent le marché et la privatisation. Elle rend difficile la compréhension de l'émergence et de la consolidation de l'école. L'État moderne est un État du bien-être dans la mesure où sa préoccupation principale est la prise en charge du peuple. L'école moderne transfère les notions religieuses de salut vers des conceptions sécularisées de l'individu. L'enfant – l'enfant scolarisé – est discipliné grâce à un rapport nouveau à la liberté, qui s'établit au nom de l'*idéal cosmopolite*. L'administration sociale des conduites ne concerne pas, au premier chef, ni les orientations gouvernementales en matière d'éducation, ni l'organisation de pratiques scolaires plus ou moins sélectives. Le projet de « l'école nouvelle » est bien celui de former un enfant moralement sensible, auto-responsable et auto-motivé, capable de devenir le *citoyen-globale-de-l'avenir*...

A. N. – J'apprécie beaucoup un de tes textes, où tu parles du rôle de la pédagogie dans l'articulation du *registre de la liberté* avec le *registre de l'administration sociale*. Cette ironie de l'histoire qui édifie le contrôle social à l'intérieur même de la pratique de la liberté est essentielle à la compréhension du *projet d'éduquer* tel qu'on l'imagine encore de nos jours. L'*administration sociale* est porteuse d'un discours d'émancipation des individus, qui appelle chacun à inscrire sa subjectivité dans une « culture de rédemption » guidée par une pensée rationnelle et scientifique. À cet égard, la pédagogie contribue à l'établissement d'un nouveau rapport entre le gouvernement de l'État et le gouvernement d'un individu, qui est supposé, dorénavant, révéler de l'auto-discipline, de l'auto-contrôle, de l'auto-motivation. Tu prolonges cette réflexion, dans tes derniers essais, avec le débat sur le *cosmopolitisme*...

T. P. – Oui, c'est l'un des concepts essentiels des travaux que j'ai en cours. Au début, l'idée du *cosmopolitisme* s'est formée grâce à l'adoption de « normes universelles » sur la famille et le développement de l'enfant. Aujourd'hui, l'individu *cosmopolite* est constructiviste, actif et participe à la vie communautaire. Le « nouvel » enfant/père/citoyen doit être flexible, indépendant, autonome, responsable et apte à résoudre des problèmes. Et, pourtant, il ne faut pas oublier nos discussions antérieures : les images de démocratie et de participation, constamment évoquées, ne peuvent pas être séparées des logiques de gouvernement et de contrôle social. La régulation de la société ne se fait pas « brutalement », mais plutôt par le biais de règles et de normes de la *raison* qui définissent la manière d'agir du citoyen démocratique. Gouverner, dans ce sens large, concerne d'abord les inscriptions sociales qui façonnent la raison et « l'individu raisonnable ». Mon intérêt porte sur la raison en tant que pratique de régulation de l'école moderne, une école qui, en particulier vers la fin du XIX^e siècle, associe les compromis et les responsabilités individuelles avec les notions collectives de progrès et d'identité.

A. N. – Pensons au mouvement de l'Éducation Nouvelle, après la première guerre mondiale, et au rêve de former un « homme nouveau ». Deux caractéristiques sont présentes dans les multiples définitions données par les uns et les autres : l'autodiscipline et l'efficacité sociale. Il s'agit d'assurer que chaque individu est capable de réguler de façon autonome ses propres comportements, en essayant de construire des dispositifs personnels de motivation et de créativité, pourvu que cet effort soit raisonné (et raisonnable), c'est-à-dire intégré et utile aux projets collectifs de réorganisation de la société. L'Éducation Nouvelle est partie prenante de cette idéologie, qui se légitime dans la rigueur et la neutralité de la science, tout en produisant une vision des enseignants en tant que professionnels « efficaces » et « autonomes ». Et, pourtant, ils voient leur travail plus surveillé que jamais, étant donné que les mécanismes scientifiques de supervision et d'encadrement pédagogique et les procédures étatiques d'évaluation et de contrôle se raffermissent considérablement.

T. P. – D'ailleurs, on retrouve des paradoxes semblables si l'on regarde les réformes actuelles de l'enseignement et de la formation des enseignants, notamment aux États-Unis. Elles sont un *lieu* privilégié pour analyser le champ culturel dans lequel les registres de l'administration sociale et les registres de la liberté sont reconstitués. Malgré les rhétoriques qui prônent le besoin d'adapter l'enseignement à « l'âge de l'information », on assiste au déploiement de pratiques qui vont dans le sens de la « décentralisation » et de l'organisation locale et communautaire de l'école. Par ailleurs, on réitère un discours sur les *performances* (évaluation) et les *standards* (curriculum) qui construit, à la fois, une image « autonome » et « professionnelle » de l'enseignant et une approche pédagogique qui tend à valoriser les principes de collaboration et de résolution de problèmes.

A. N. – Voilà un débat qui acquiert une toute nouvelle dimension, étant donné la manière dont les rhétoriques politiques et universitaires mobilisent le concept d'*éducation et formation tout au long de la vie*. Parmi les innombrables textes récemment publiés en Europe, les plus intéressants sont les conclusions des Conseils européens (notamment ceux de Lisbonne, en 2000, et de Stockholm, en 2001). Après avoir défini comme objectif que l'Union européenne devienne « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde », les documents insistent sur l'une des principales stratégies pour réussir ce but : accorder la plus grande priorité à l'éducation et à la formation tout au long de la vie, de façon à ce que « chaque citoyen se porte responsable d'actualiser en permanence ses connaissances et d'améliorer son employabilité ». Simultanément, on assiste à la diffusion d'un discours, qui a des origines multiples et souvent contradictoires, sur la prise en charge de l'éducation par les communautés. C'est un mélange, parfois étrange, de discours conservateurs sur les valeurs religieuses ou communautaires avec des discours multiculturalistes, des stratégies néo-libérales de « choix des écoles », des stratégies associatives et « alternatives »...

T. P. – Aux États-Unis, le *foyer* est une métaphore centrale pour ce qui est du gouvernement des conduites. Elle lie les relations sociales au sein de la famille avec celles qui ont lieu à l'école et à la nation. Elle fabrique un enseignant qui « gère » l'enfant grâce à des stratégies d'amour et d'affinité. L'enseignant devient semblable aux parents. Il est un guide et un ami, qui est tenu d'aider l'enfant à surmonter les peines et les difficultés du monde moderne. Rice écrivait en 1893 que la salle de classe tendait à perdre l'aspect d'une prison et à prendre les caractéristiques d'un *foyer* soigné. La présence de la psychologie à l'école favorise cet entendement de l'école comme *foyer*. On demande aux enseignants d'*aller vers les communautés*, c'est-à-dire, de s'insérer dans les communautés afin de mieux comprendre les étudiants et leurs familles, de gagner la confiance des parents ou d'identifier les éléments de la « connaissance locale » qui doivent être intégrés dans le curriculum scolaire. La séduction rhétorique des réformes contemporaines se développe grâce aux concepts de participation, collaboration et démocratisation. Les discours réformateurs accordent une certaine stabilité et universalité au concept de *participation*, ainsi qu'aux thèmes de la *collaboration* et de la *capacité de décision* au plan local. La perspective des réformes actuelles de favoriser un plus grand accès et participation des personnes est assez attrayante ; mais cette rhétorique ne peut pas être acceptée sans un effort de problématisation et d'historicisation.

A. N. – Nous terminons en parlant d'*histoire*, ce qui n'est pas étonnant. C'est notre façon d'approcher les problèmes de l'éducation...

T. P. – Oui, car une histoire culturelle, conçue comme une *histoire du présent*, considère la raison comme un ensemble de pratiques qui systématisent les problèmes et

nous permettent de penser les innovations. Nous partageons le même intérêt pour une histoire culturelle qui invite à une nouvelle compréhension du *présent* de l'école, c'est-à-dire, de la manière dont nos pensées, actions, sentiments et « regards » sont imprégnés d'une épaisseur historique.

Cette conversation a eu lieu à New York, le 25 janvier 2002.