

AUTOUR DES MOTS

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

Le texte suivant ne prétend nullement constituer un mini-dictionnaire, donnant la définition des mots et les emplois de certaines expressions. Tout au plus, il peut être envisagé comme un « journal de voyage » dans lequel on inscrit des notes personnelles, souvent au hasard des événements et des rencontres. Il est rédigé de manière très simple et accessible, comme un « collage » d'idées et d'auteurs. L'adoption de l'ordre alphabétique, peut-être le plus arbitraire de tous les ordres, montre bien qu'il ne propose aucune séquence logique. À la fin de chaque entrée, l'inclusion d'un nombre réduit de références récentes, provenant majoritairement du monde anglo-saxon, cherche à ouvrir des suites et à suggérer des approfondissements.

Accréditation

Les politiques d'accréditation sont de plus en plus présentes dans l'espace européen. Importées en grande partie des États-Unis, il faut les encadrer dans un processus plus large de reconfiguration des formes d'intervention de l'État dans le champ éducatif. Les différents pays ont adopté des modèles et des systèmes divers, mais, dans la plupart des cas, un organisme de composition variée (représentants de l'État, des associations d'enseignants, des universités, etc.) a été investi du pouvoir de définir les normes et les règles d'accréditation des institutions et/ou des programmes de formation des enseignants. Certains estiment que ces politiques sont une stratégie nécessaire pour redonner du prestige social et scientifique à un champ qui vit, depuis quelques décennies, sous une contestation permanente. D'autres considèrent qu'elles ne représentent plus que l'instauration de dispositifs plus sophistiqués de contrôle et de régulation. Aujourd'hui, l'accréditation constitue l'un des lieux privilégiés des débats sur la formation des enseignants (Darling-Hammond, 2000 ; Murray, 2000 ; Ratcliff, Lubinescu et Gaffney, 2001).

Alchimie

Le concept d'alchimie a été utilisé par plusieurs auteurs, notamment par Thomas Popkewitz, pour rendre compte du processus de transformation des disciplines scientifiques en disciplines scolaires, des savoirs placés dans l'espace social de la science en savoirs placés dans l'espace social de l'éducation. Dans un certain sens, on peut le comparer au concept de transposition didactique, tel qu'il est mobilisé en langue française. Philippe Perrenoud préfère, dans certains de ses travaux, l'usage du terme « transposition pragmatique », pour bien marquer la différence entre un processus qui opère sur les *savoirs à enseigner* et un autre qui opère sur les *savoirs pour enseigner*. Personnellement, j'ai eu l'opportunité de travailler sur le concept de *transposition délibérative* pour renforcer l'idée que la mobilisation des savoirs implique toujours des dimensions éthiques et des décisions personnelles. On est face à différents éclairages théoriques, qui essaient de saisir un même phénomène (Novoa, 2002 ; Perrenoud, 2001 ; Popkewitz, 1998).

Collégialité

La collégialité est l'un des thèmes les plus fréquents de la littérature sur le travail des enseignants. Depuis quelques années, on constate, simultanément, un intérêt croissant pour la *personne de l'enseignant* et un appel à un renforcement des dimensions collectives. Il s'agit de deux mouvements qui font partie d'un même processus de reconstruction de la profession enseignante, dont je me limite à signaler trois conséquences : d'abord, l'instauration de procédures « collégiales » de contrôle et de régulation, notamment à travers de nouvelles pratiques de co-évaluation de l'activité enseignante ; ensuite, l'effort pour redéfinir les modalités « traditionnelles » d'association des enseignants, en essayant de construire des responsabilités sur le plan local ; finalement, le développement de toute une série de pratiques dans les programmes de formation des enseignants, qui soulignent l'importance du partage et des réseaux (communautés d'apprentissage, réflexion collective, espaces de collaboration, groupes de développement professionnel, etc.) (Anderson et Pellicer, 2001 ; Kahne et Westheimer, 2000 ; Lieberman, 2000).

Communautés locales

Le discours communautaire est l'un des plus importants dans les réformes éducatives depuis une dizaine d'années. Tout en reconnaissant qu'il ne se traduit pas de la même manière dans les différents contextes nationaux, il faut souligner la référence commune au besoin de rapprocher les enseignants des communautés locales. Ayant des conséquences pédagogiques et sociales très significatives, ce mouvement

est porteur de nouvelles politiques éducatives. Dans le cas nord-américain, il est à l'origine d'initiatives telles que le « choix des écoles par les familles », la privatisation de l'enseignement et le renforcement du poids des communautés dans la gestion des écoles. Deux des tendances les plus marquantes concernent d'une part, les *charter schools*, c'est-à-dire des écoles établies et dirigées par des groupes divers, en général financées par le biais de fonds publics, qui s'engagent à respecter une « charte de principes » et à se soumettre à une évaluation régulière; d'autre part, les *school vouchers*, c'est-à-dire des chèques-enseignement qui sont attribués aux familles, selon des stratégies très différentes d'une situation à l'autre, pour que leurs enfants puissent fréquenter des écoles privées. Le discours communautaire est aussi à la base de certains « mouvements alternatifs », au sein desquels des groupes d'enseignants et de parents se réunissent autour de projets scolaires novateurs, ayant recours à des financements privés et publics (Good et Braden, 2000; Moe, 2001; Murrell, 2001).

Connaissance professionnelle

Pendant longtemps, selon des combinaisons diverses, les programmes de formation des enseignants se sont organisés autour de la maîtrise des « contenus » à enseigner, des connaissances pédagogiques et des compétences didactiques. À partir des années 80, la littérature spécialisée essaie de rompre avec ce triangle, en signalant l'existence d'autres formes de connaissance professionnelle basées sur l'expérience personnelle, sur le dialogue avec les collègues, sur le sens commun ou sur la réflexion individuelle et collective. Aux États-Unis, l'auteur le plus influent a été, sans doute, Lee Shulman, qui a fait l'inventaire de l'ensemble des formes de connaissance utilisées dans le travail enseignant. Le débat, comme David Labaree le déclare très justement, a toujours été imprégné d'un double sentiment : enseigner est une activité relativement « facile » qui s'inscrit dans un rapport humain « naturel » versus enseigner est une activité très « complexe » qui implique la maîtrise d'une multitude de savoirs et de compétences. Aujourd'hui, cette question est centrale dans les projets de réforme de la formation des enseignants. Dans certains pays, par exemple au Royaume-Uni, la référence à une connaissance professionnelle, ancrée plutôt dans la « pratique » que dans la « théorie », implique des modalités de formation des enseignants de plus en plus éloignées de l'espace universitaire (Bullough, 2001; Labaree, 2000; Shulman, 1987).

133

Développement professionnel

Le concept de développement professionnel est très séduisant, car il suggère un *continuum* entre les différentes étapes du « cycle de vie » des enseignants. Son but

est celui de faire apparaître des processus de changement au plan *personnel, collectif et organisationnel*. Au niveau personnel, il se rapporte à des logiques de formation continue et d'actualisation permanente; au niveau collectif, il ouvre un champ de réflexion sur la collaboration et le rôle des équipes pédagogiques dans le travail pédagogique; au niveau organisationnel, il sert à consolider des perspectives de gestion du curriculum basées sur les projets éducatifs d'école. Néanmoins, plusieurs auteurs ont montré que, malgré l'inflation rhétorique de ce concept, la *position et l'habitus* des enseignants ne se sont pas considérablement modifiés; et qu'une plus grande exigence pour ce qui est des tâches professionnelles n'est pas associée à une amélioration réelle du statut économique ou social des enseignants (Day, Fernandez, Hauge et Moller, 2000; Lieberman et Miller, 2001; Sockett, 2001).

Éducation et formation tout au long de la vie

Aujourd'hui, il est impossible de trouver un seul document d'orientation politique qui ne place pas *l'éducation et la formation tout au long de la vie* comme une référence première. Nous sommes devant une rhétorique très puissante, qui construit ce concept simultanément comme un *objectif* et un *moyen*. Il suffit de penser à la panoplie de documents issus de l'Union européenne, les accords signés autour de la « Déclaration de Bologne » ou les matériaux de la plupart des réformes menées sur le plan national pour en mesurer l'importance. Il est envisagé comme la « solution » de la plupart des problèmes de l'éducation, des échecs scolaires, du chômage ou de l'incompétence professionnelle. La réflexion sur la formation des enseignants est contaminée par ce « concept magique », qui instaure de nouveaux rapports des enseignants, mais aussi des enfants, à leurs parcours personnels et professionnels. Dorénavant, on espère de tous les individus un comportement de *lifelong learner* (pour utiliser l'expression dans sa version originale) (Edwards et Nicoll, 2001; Field, 2000; Hodgson, 2000).

« Enseignants-comme-chercheurs »

L'inscription de la recherche comme l'un des « gestes » de l'enseignant a produit, vers la fin des années 80, une des transformations les plus profondes dans la manière de concevoir la profession. Il est difficile d'expliquer en quelques mots un mouvement où se croisent des influences très distinctes. Je n'en retiendrai que deux. La première concerne l'affirmation des enseignants en tant que « professionnels autonomes », capables de générer des théories de l'action, à partir d'une réflexion sur les pratiques et d'un dialogue avec les collègues. Ces principes sont porteurs, de façon plus ou moins explicite, d'une méfiance vis-à-vis de la connaissance élaborée

à l'extérieur du monde enseignant, soit par des experts soit par des universitaires. La deuxième vise à envisager la recherche comme élément essentiel d'une nouvelle définition de la profession, caractérisée par des logiques de changement social et de responsabilité institutionnelle. Ces tendances, en particulier à travers la « recherche-action », ont contribué à diffuser une image des enseignants comme « intellectuels critiques et engagés ». Marilyn Cochran-Smith et Susan Lytle ont écrit un intéressant bilan, où elles signalent les potentialités et les limites du « mouvement des enseignants comme chercheurs ». Aujourd'hui, la nouvelle vague réformatrice redéfinit les enseignants comme « connaisseurs » et comme « acteurs » moyennant un discours basé sur les standards, les performances, l'évaluation et la proximité aux communautés locales (Biddle, Good et Goodson, 1997 ; Burnaford, Fischer et Hobson, 2001 ; Cochran-Smith et Lytle, 1999).

Évaluation des enseignants

Les discours sur l'autonomie et la professionnalisation se doublent de politiques de contrôle et d'évaluation des enseignants. Dans le langage courant, on dit que la *liberté des moyens* doit resserrer l'*obligation des résultats*. Le concept d'*accountability*, qui n'a pas d'équivalent en français, traduit ce principe selon lequel un enseignant est « évaluable » et « responsable », principe d'un enseignant, qui est censé « rendre des comptes » de son travail. Les réformes actuelles sont imprégnées de cette intention, qu'une profusion de techniques et d'outils essaie de mettre en œuvre. À côté de modalités d'auto et de co-évaluation, on assiste au déploiement de stratégies basées non seulement sur les résultats des écoles et des enseignants, mais aussi sur leur exposition publique (Cochran-Smith, 2001 ; Cochran-Smith et Fries, 2001 ; Ryan, 2000).

135

Formation des enseignants

De manière intentionnellement simpliste, on pourrait raconter l'histoire de la formation des enseignants comme un conflit entre deux visions extrêmes : d'un côté, ceux qui n'ont jamais accepté le besoin d'une formation spécifique, à la fois méthodologique et théorique, car ils estiment qu'il suffit d'une bonne maîtrise des contenus à transmettre et que le « reste » s'apprendra naturellement au cours de l'activité professionnelle ; de l'autre côté, ceux qui affirment la nécessité d'une formation pédagogique et scientifique des enseignants, car ils considèrent que l'enseignement est une mission de grande complexité relationnelle et scientifique. Les débats actuels, autour du rôle de la pédagogie et de la place des instituts de formation des enseignants, sont des « répliques » plus ou moins déguisées, de ces visions de l'enseignement et de l'éducation. Les discours du praticien réflexif, du développement

professionnel et des partenariats ont cherché à dessiner une espèce de « troisième voie », dont le succès a été plutôt éphémère (Beyer, 2001 ; Cochran-Smith, 2000 ; Darling-Hammond, 2000).

Gouvernementalité

« Comment se gouverner soi-même ? » La question posée par Michel Foucault est reprise par une série d'auteurs du monde anglo-saxon, qui l'ont élaborée dans le cadre d'une analyse du « gouvernement des âmes ». Ils ont montré, en adoptant une approche foucauldienne, que l'école joue un rôle primordial dans la production de systèmes de « gouvernement de soi par soi dans son articulation avec les rapports à autrui ». Nous sommes devant des pratiques et des connaissances qui émergent historiquement entre les institutions pédagogiques et les religions de salut, en étant indissociables de la diffusion de nouvelles technologies de régulation de la vie individuelle et collective. 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. Nikolas Rose explique l'importance de la raison – une raison édifiée par des experts scientifiques – dans l'organisation de cet ensemble de relations et de conduites. Le concept de *gouvernementalité* lie, justement, les dimensions subjectives et les engagements sociaux, en montrant jusqu'à quel point l'efficacité individuelle est fonction d'un projet de changement planifié par des experts. C'est dans cette perspective qu'il peut être mobilisé dans l'étude historique des enseignants et des enfants-écoliers (Novoa, 2002 ; Popkewitz et Brennan, 1998 ; Rose, 1999).

136

Induction professionnelle

« Porter une personne à la profession » : telle pourrait être la définition d'*induction*, période intermédiaire entre le temps de formation et le temps de travail. Ces années de transition sont encadrées légalement de manière assez différente d'un pays à l'autre. Mais c'est une étape que l'on tend à valoriser de plus en plus, pour deux raisons principales. D'abord, la recherche pédagogique, en particulier sur les « cycles de vie », a clairement montré l'importance de cette phase dans le développement de la carrière des enseignants. Ensuite, les politiques tendent à instaurer une « période probatoire », avant d'autoriser l'accès à la profession. Ces deux processus sont liés à des évolutions qui soulignent la complexité du travail enseignant, mais aussi l'impossibilité de l'apprendre sans une référence plus forte à la pratique. La « traversée du pont » (passer de la formation à l'exercice professionnel) et la « proximité au terrain » (vivre la réalité scolaire concrète) sont deux métaphores traditionnellement utilisées pour légitimer les stratégies d'induction professionnelle (Bleach, 1999 ; Goddard et Foster, 2002 ; Tickle, 2000).

Journaux des enseignants

Les approches autobiographiques font l'objet d'un intérêt croissant au sein des programmes de formation initiale et, surtout, de formation continue des enseignants. Malgré leur hétérogénéité, on peut déceler un souci commun de la *personne* de l'enseignant. Une phrase de Jennifer Nias, réécrite mille fois, illustre bien ce mouvement : dans le cas de l'enseignant, la personne est le professionnel et le professionnel est la personne. Il est peut-être possible de regrouper l'ensemble des pratiques autobiographiques en trois grands courants : la tenue de « journaux intimes », bien qu'écrits dans le but d'être partagés, qui caractérise une tendance plus psychologique ; la production de « journaux de bord », contenant un registre des activités pédagogiques et scolaires, qui est marquée par des références ethnographiques ; l'élaboration de « journaux collectifs », basés sur la recherche de formes d'identité, qui est très présente dans certains récits féministes et « post-structuralistes » (Danilewicz, 2001 ; Florio-Ruane, 2001 ; Goodson et Sikes, 2001).

Partenariats

La « crise de l'école » et la « société éducative de l'avenir » sont deux discours qui se répandent un peu partout. Ils sont fortement exposés du point de vue public, notamment par les médias, ouvrant le chemin à l'émergence de politiques qui se veulent consensuelles, bâties sur des « pactes sociaux ». Au plan local, ces accords sont à l'origine de plusieurs formes de contrat entre les écoles et les communautés, entre les enseignants et les parents. « Célébrer des partenariats » peut représenter une réponse rhétorique, mais sans doute utile à la création de l'illusion d'une société qui, finalement, prend en charge la résolution du « problème de l'école ». Thomas Popkewitz a bien montré que *le partenariat* constitue, dans les débats actuels, une espèce de « récit de salut », diffusée par des courants idéologiques très différents, sinon même contradictoires. Ce discours se traduit aussi, en particulier dans le champ de la formation des enseignants, par un appel à la collaboration entre les écoles et les universités, dans le but de surmonter le clivage théorie-pratique et d'assurer une véritable socialisation professionnelle des élèves-maîtres (Crozier, 2000 ; Furlong, Barton, Miles, Whiting et Whitty, 2000 ; Popkewitz, 2001).

137

Portfolios

Les *portfolios* sont devenus l'un des « outils » les plus populaires dans les programmes de formation des enseignants. Ils sont censés élargir et consolider le répertoire des futurs professionnels. Tout comme les vrais portfolios, ceux des artistes, ils servent à présenter des « images ». Mais dans ce cas il s'agit d'images

qui révèlent les apprentissages accomplis. On comprend leur succès dans la mesure où ils associent des références constructivistes à la possibilité d'un dialogue basé sur des « matériaux concrets », tout en fournissant un excellent matériel d'évaluation. Malgré la diversité des usages que l'on en fait, ils prétendent, d'une manière ou d'une autre, illustrer le parcours qui « transforme » l'élève-maître en enseignant. À cet égard, ils sont considérés comme un instrument de développement personnel. Mais ils tendent à être vus, de plus en plus, comme des éléments d'évaluation et même de certification professionnelle (Darling, 2001 ; Winsor, Butt et Reeves, 1999 ; Zeichner et Wray, 2001).

Praticien réflexif

Le *praticien réflexif* est au centre des controverses et des réorganisations de la formation des enseignants depuis une dizaine d'années. Il a fait l'objet d'un des numéros récents de *Recherche et Formation*, coordonné par Léopold Paquay et Régine Sirota (n° 36, 2001), et je ne reviendrai pas sur sa définition. Sous un consensus apparent, il renferme des interprétations et des regards très divers. Je me borne à signaler deux conséquences de l'usage, parfois insensé, de ce concept. D'une part, la mise en œuvre de stratégies plus sophistiquées de régulation de l'activité enseignante, grâce à des méthodes d'auto-évaluation et d'un « contrôle de proximité » par les collègues, les élèves ou les communautés locales. D'autre part, un renforcement de la légitimité des experts en éducation pour agir dans le champ de la formation, étant donné qu'ils ont été, beaucoup plus que les enseignants eux-mêmes, les porte-drapeaux de l'idée de *praticien réflexif*. À plusieurs égards, on peut soutenir que ce concept a été à l'origine d'une nouvelle génération de « politiques de l'éducation » et de « théories de la formation » (Labaree, 2000 ; Lieberman et Miller, 1999 ; Zeichner, 1999).

138

Professionalisation

Les formes et les dispositifs de la professionnalisation ont fait l'objet d'un numéro récent de *Recherche et Formation* (n° 35, 2000). Dans la rubrique « Autour des mots », Raymond Bourdoncle produit une réflexion très élaborée et instructive. Je n'y reviendrai pas. Mais je me permets une note personnelle. Vers le milieu des années 80, quand je terminais mon doctorat à l'Université de Genève, on m'a expliqué que le terme *professionnalisation* n'existait pas en langue française. Malgré cela, il est resté dans le titre de ma thèse. Lors de la soutenance, en mars 1986, une intéressante discussion a eu lieu, notamment avec Philippe Perrenoud, sur la pertinence du concept dans le monde francophone. Aujourd'hui, je crois que la *professionnalisation* est l'un des exemples les plus parlants, pour le meilleur et pour

le pire, d'une transformation des modes de production, de transfert, de circulation et d'appropriation internationale des « savoirs spécialisés ». À cet égard, il mérite une réflexion critique, comme celle qui est faite dans ce numéro, afin de rendre compte de ses « racines théoriques » et de ses « usages pratiques » (Bourdoncle, 2000 ; Novoa, 2000).

Réformes de la formation des enseignants

En suivant une ligne de raisonnement proposée par Marilyn Cochran-Smith, on peut identifier les « questions » qui cherchent à organiser les réformes de la formation des enseignants depuis le milieu du ^{xx}e siècle : *La question des attributs* (années 1950-1960) – Quels sont les attributs et les qualités des « bons » enseignants et comment peuvent-ils être développés dans les programmes de formation ? *La question de l'efficacité* (années 1970-1980) – Quelles sont les stratégies et les méthodes mises en œuvre par les enseignants efficaces et comment peut-on assurer leur acquisition à travers des programmes de formation ? *La question des connaissances* (années 1980-1990) – Quelles sont les « connaissances de base » qu'un enseignant doit posséder pour accomplir ses obligations professionnelles ? *La question des résultats* (années 1990-2000) – Comment peut-on déterminer que les enseignants possèdent les capacités requises à l'exercice compétent de leur activité ? Tout en reconnaissant l'excessive simplicité de ces propos, ils sont utiles à comprendre l'inscription progressive d'une *obligation de résultats* dans les préoccupations actuelles des réformes de la formation des enseignants (Apple, 2001 ; Cochran-Smith, 2000 ; Gallagher et Bailey, 2000).

139

Standards

La mise en œuvre de politiques basées sur la définition de *standards*, qui doivent être atteints aussi bien par les institutions de formation des enseignants que par les enseignants eux-mêmes dans leur activité professionnelle, est une réalité connue depuis longtemps aux États-Unis. Aujourd'hui, ces politiques tendent à se répandre dans plusieurs régions du monde, notamment dans l'espace européen. Elles constituent, parfois, une solution pour éviter la complexité des débats et des controverses : « Chacun est libre d'adopter les programmes et les stratégies qui lui conviennent le mieux, pourvu qu'ils obtiennent un certain nombre de résultats ». Apparemment, ce langage se situe à l'opposé de la définition courante de la standardisation (unification, uniformisation, normalisation). C'est une fausse impression, car les standards ne peuvent pas être envisagés comme de simples « indicateurs », qui serviraient à comparer des résultats. En effet, ils suggèrent très fortement les pratiques « acceptables » et « raisonnables » et, du fait, ils induisent les solutions à adopter (Delandshere et Arens, 2001 ; Mahony et Hextall, 2000 ; Yinger et Hendricks-Lee, 2000).

Tuteurs et mentors

Les pratiques de tutorat sont bien ancrées dans la tradition de certains pays. Le cas du Royaume-Uni est, peut-être, le plus connu. L'une des définitions que l'on rencontre le plus régulièrement en est la suivante : « Le tuteur est un enseignant dont la matière est l'élève lui-même ». La diffusion des pratiques de tutorat se fait à un rythme impressionnant dans les programmes de formation des enseignants. Au début, elles portaient essentiellement sur les années d'induction, c'est-à-dire sur la période qui se situe entre la fin de la formation initiale et le début de l'activité professionnelle. Maintenant, elles se répandent vers la formation initiale, mais aussi vers l'ensemble du cycle de vie professionnelle. Certains auteurs parlent même du « mentorat tout au long de la vie » (*lifelong mentoring*). Encadrées par différentes théories et idéologies, ces pratiques permettent d'une part, d'accorder une place aux professionnels qui interviennent dans la formation et dans la supervision, notamment aux enseignants qui accomplissent des rôles d'encadrement dans les écoles ; d'autre part, de chercher à surmonter la séparation théorie-pratique, en introduisant toute une série de médiations et de médiateurs. Selon plusieurs auteurs, elles sont les meilleures pratiques pour « toucher à l'âme » des futurs enseignants (Feiman-Nemser, 2001 ; Mullen et Lick, 1999 ; Wang, 2001).

Antonio NOVOA
(Université de Lisbonne)