

RECHERCHE *et* FORMATION

pour les professions de l'éducation

La fabrication de l'enseignant professionnel La raison du savoir

INRP

**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**
Département "Politiques, pratiques
et acteurs de l'éducation"

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS

- N° 39 - **Analyses des pratiques : approches psychosociologique et clinique**
- N° 40 - **LES SAVOIRS ENTRE PRATIQUE, FORMATION ET RECHERCHE**
- N° 41 - **DYNAMIQUES IDENTITAIRES : CONSIDÉRATIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES, MÉTHODOLOGIQUES ET PROFESSIONNELLES**

Vous pouvez proposer des articles dans Recherche et Formation. Ceux-ci ne pourront dépasser 10 pages (35 000 signes). Veuillez joindre 3 exemplaires, une disquette et un résumé de 10 lignes en français et si possible en anglais. Les faire parvenir à Recherche et Formation, à l'attention de Raymond Bourdoncle, INRP, 29, rue d'Ulm, 75230 PARIS cedex 05.

Pour tous renseignements complémentaires : 01 46 34 91 40

Vous pouvez consulter les sommaires de la revue sur le site Internet de l'INRP : www.inrp.fr

2

REVUE ÉDITÉE PAR L'INRP

INRP - Paris
29, rue d'Ulm
75230 Paris Cedex 05

INRP - Lyon
Centre Léon Blum
Place du Pentacle - BP 17
69195 Saint-Fons Cedex

INRP - Rouen
39, rue de la Croix-Vaubois
76130 Mont-Saint-Aignan

© INRP, 2001
ISSN : 0988-1824
ISBN : 2-7342-0876-8

MISE EN PAGE : Nicole Pellieux - 01 60 23 61 23
IMPRESSION : IMPRIMERIE MAURY SA, Millau



SOMMAIRE N° 38

LA FABRICATION DE L'ENSEIGNANT PROFESSIONNEL LA RAISON DU SAVOIR

(Thomas S. Popkewitz et Antonio Novoa, rédacteurs en chef invités)

ÉDITORIAL de Thomas S. POPKEWITZ et de Antonio NOVOA	5
Thomas S. POPKEWITZ : Reconstituer l'enseignant et sa formation : imaginaires nationaux et différences dans les pratiques pédagogiques	15
Lynn FENDLER : Réflexion des enseignants dans un palais des miroirs : reflets politiques et épistémologiques	31
Bernadette BAKER : Méthodes d'enseignement, formation de l'État et gestion du désir	47
Inés DUSSEL : Normalisation et professionnalisation : deux discours antagonistes dans les réformes concernant la formation des enseignants	63
Hannu SIMOLA et Risto RINNE : Fermeture didactique, professionnalisation et savoir pédagogique dans la formation des enseignants	79
Vincent LANG : Les rhétoriques de la professionnalisation et « note » en annexe sur M. Foucault	95

3

CONVERSATION entre Thomas S. POPKEWITZ et Antonio NOVOA	119
AUTOUR DES MOTS de Antonio NOVOA	131
* * * *	
Régine BOYER et Charles CORIDIAN: Enseigner en première année de l'université de masse	141
Mireille DANJOUX, Odile ESPINOZA, Jean VINCENT: Polyvalence et arts plastiques en primaire: place d'une discipline en quête d'identité	155
LECTURES	
NOTES CRITIQUES	171
BARNIER Georges – <i>Le tutorat dans l'enseignement et la formation</i> (Patrice Pelpel)	
DIET Emmanuel, FABLET Dominique (coord.) – <i>Clinique de la formation des enseignants</i> (Jean-Luc Rinaudo)	
HOUSSAYE Jean – <i>Professeurs et élèves: les bons et les mauvais</i> (Sylvie Solère-Queval)	
MACKIEWICZ Marie-Pierre, (coord.) – <i>Praticien et chercheur, parcours dans le champ social</i> (Jacques Hédoux)	
Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM – <i>L'analyse de la singularité de l'action</i> (Michèle Guigue)	
NOUS AVONS REÇU	185

ÉDITORIAL

LA FABRICATION DE L'ENSEIGNANT PROFESSIONNEL

LA RAISON DU SAVOIR

Dans les réformes actuelles, l'enseignant est placé dans un « récit de salut » concernant la démocratie, la nation et la globalisation. L'inscription du *salut* dans le discours réformateur n'est pas une réalité nouvelle, car le projet scolaire est très directement lié à l'édification de l'État moderne. Ce qui est « nouveau » ce sont les images et les récits qui construisent l'enseignant et l'enfant à travers une vision particulière du *cosmopolitisme*. L'enseignant professionnel tend à être « fabriqué » comme quelqu'un qui doit accepter la diversité, promouvoir les valeurs universelles de l'humanité, collaborer avec les communautés locales et se former « tout au long de la vie ».

Ce numéro de la revue *Recherche et Formation* prétend suggérer une approche inhabituelle de la problématique professionnelle des enseignants et de leur formation. Nous parlerons aussi bien de l'enseignant que de la manière dont l'enfant (*l'enfant-écolier*) a été conçu et gouverné dès la fin du XIX^e siècle.

Le titre, *La fabrication de l'enseignant professionnel*, demande une explication. Comme cela arrive souvent, il a été le dernier élément à être défini dans ce projet éditorial. L'idée de « fabrication », telle qu'elle est élaborée dans cet éditorial nous semblait exprimer bien nos intentions. Par contre, « enseignant professionnel » réduisait la portée d'une réflexion que l'on veut plus large. Et pourtant nous avons décidé de garder le terme, pour bien marquer que l'enseignant est notre porte d'entrée dans le débat. Le lecteur ne trouvera pas une analyse exclusivement centrée sur la « professionnalisation des enseignants », mais bien plus une approche plus générale des processus de rationalisation et de professionnalisation qui ont construit les formes contemporaines d'école et d'éducation.

Le choix du sous-titre, *La raison du savoir*, ne s'est pas révélé plus facile. D'une part, il attirait l'attention sur deux aspects centraux des différents articles : « raison » et « savoir ». D'autre part, son utilisation au singulier et la dépendance des termes pouvait induire en erreur. Mais les alternatives qui se sont présentées, nous ont paru encore plus problématiques : raisons et déraisons, les ambivalences de la

rationalisation, etc. En tranchant nous demandons aux lecteurs un double exercice : lire le titre au pluriel (les différentes « raisons » et « savoirs » qui sont derrière le projet scolaire) et dans l'interdépendance des termes (la raison du savoir et le savoir de la raison).

Nous ne prétendons pas suggérer une « pensée finie », mais plutôt des réflexions provisoires, avancées à la manière de provocations ou, pour utiliser l'expression de Walter Benjamin, d'illuminations. Nous n'espérons pas que le lecteur retrouve notre image dans le miroir. Bien au contraire. Nous savons que le miroir est brisé et qu'il réfléchit une image faite de morceaux où les contours ne suivent pas toujours des lignes de continuité. Mais c'est cette discontinuité même qui caractérise l'état actuel de nos recherches. Et c'est à ce jeu de composition et de recomposition d'images, c'est-à-dire de sens et d'interprétations, que nous voulons vous inviter. La *raison du savoir* constitue l'un des éléments centraux de notre argument.

La raison du savoir

D'abord, il faut envisager la formation des enseignants comme une « entreprise morale », produite dans les méandres de la recherche, tout en restant attachée au développement d'un enfant « responsable » et « autonome ». Les notions de « moralité » sont redéfinies, à l'intérieur du monde de l'enseignement, moyennant des approches psychologiques et sociologiques. Ces notions concernent la manière dont les disciplines scolaires se sont construites historiquement, en déployant des méthodes qui servent à éduquer l'enfant-citoyen. Ainsi, ce ne sont pas uniquement les « contenus » qui sont en cause dans l'enseignement des mathématiques, de l'histoire ou de la physique, mais plutôt des « stratégies » de formation d'un citoyen raisonnable et efficient.

Mais, lors de l'analyse des programmes de formation des enseignants, il faut aussi regarder comment les « nouvelles pédagogies », notamment à partir du début du ^{XX}e siècle, sont porteuses de conceptions morales sur l'enfant et son développement. Les projets de réforme, qui s'approprient par exemple des idées de Dewey ou de Vygotsky, définissent un nouveau rapport à l'enfant et à son parcours comme écolier et citoyen. À beaucoup d'égards, les courants de pensée qui s'expriment dans ce numéro de *Recherche et Formation* s'organisent à partir d'un effort théorique pour rendre compte de la manière dont ces conceptions morales sont transformées en « sciences de l'éducation » et en « pratiques scolaires », par le biais d'un répertoire d'obligations professionnelles de l'enseignant.

C'est pourquoi nous insistons sur le fait que la compréhension des processus de *fabrication de l'enseignant professionnel* doit tenir compte, à la fois, des questions

morales et des questions scientifiques. Nous constatons que, trop souvent, la littérature spécialisée tend à séparer les discours scientifiques des projets de société et d'enfant qu'ils entraînent. Notre démarche est inverse. Nous cherchons à mettre en œuvre des outils intellectuels qui nous permettent de saisir les questions des enseignants (et de la formation des enseignants) en tant que *faits sociaux*. Ainsi étant, nous évitons les divisions qui renferment le débat éducationnel dans une pensée dichotomique: théorie *versus* pratique; dimensions sociales et culturelles *versus* dimensions individuelles; objectif *versus* subjectif; régulation *versus* liberté; contrôle *versus* autonomie; etc.

L'analyse de l'enseignant professionnel est indissociable de la compréhension des dispositifs de la *raison* qui diffusent des *savoirs* sur l'enfant, l'apprentissage et le curriculum. Ces dispositifs établissent et organisent des principes de jugement et d'action sur l'école et sur la formation des enseignants. Il est impossible d'ébaucher l'image de l'enseignant professionnel sans une référence à l'enfant-écolier et aux méthodes qui sont censées lui apprendre le curriculum; qui plus est: sans une référence aux technologies de gouvernement qui inscrivent des rationalités et des expectatives sur les *sujets éduqués*.

Notre intérêt ne porte pas sur l'enseignant en tant que tel, mais plutôt sur les manières de penser, de sentir et d'agir qui forment historiquement le nouveau professionnel; et aussi sur les conditions sociales et culturelles qui favorisent l'émergence de ces nouvelles conceptions. Les savoirs se rapportent à la « pensée » autant qu'à la fabrication des « personnes » de l'enseignant et de l'enfant. La raison ne doit pas être envisagée comme un fait abstrait, mais comme un processus qui cherche à former des personnes raisonnables grâce à la définition de limites et de règles de conduite légitimées par des savoirs « scientifiques ».

Les théories pédagogiques sont porteuses d'une croyance dans la possibilité d'atteindre le progrès humain à travers des moyens rationnels. Dans ce sens, elles ne doivent pas être envisagées, uniquement, sous l'angle de « la liberté » (l'autonomie, le *selfgovernment*, le développement personnel), mais aussi à la lumière de « la régulation ». Il faut insister sur un point central: ces théories sont, simultanément, « scientifiques » et « romantiques ». Elles diffusent et consolident auprès des enseignants une vision « naturelle » de l'enfant, vision qui est inscrite dans les « sciences de l'éducation » émergentes de la transition du XIX^e vers le XX^e siècle. Les travaux de Stanley Hall et de John Dewey, aux États-Unis, et d'Édouard Claparède et Émile Durkheim, en Europe, illustrent bien la jonction des tendances « scientifiques » et « romantiques » dans la mise en œuvre des processus de « liberté individuelle » et de « régulation sociale ».

Les territoires de la fabrique

Penser la raison comme un fait historique nous amène à reconnaître les territoires multiples où l'enseignant et l'enfant ont été historiquement définis. Nous utilisons la métaphore de la « fabrique » dans son assertion plus immédiate, « un établissement dans lequel les matières premières sont transformées en produits de consommation », mais aussi dans son assertion religieuse, « ensemble des biens relevant d'un conseil chargé de l'entretien de la vie paroissiale (église, presbytère, cimetière, etc.) ». Ce double jeu implique un processus de construction, mais aussi un champ d'appartenance et d'affiliation.

Il faut regarder les territoires de la fabrique à partir d'une fusion des idées de science, de moralité et de religion conduisant à l'édification de l'État moderne. Cette perspective multipolaire est très importante dans l'analyse des enseignants et de leur formation. Elle nous fait évoluer d'une vision étroite et linéaire, tout en nous invitant à saisir la multiplicité de lieux et d'influences qui bâtissent l'enseignant professionnel. À cet égard, il est important de reconnaître deux influences majeures dans notre pensée : d'une part, les théories développées à partir de ce qui est communément désigné par « virage linguistique », tel qu'il a été défini aux États-Unis ; d'autre part, les travaux d'une série d'auteurs français, en particulier Michel Foucault et Pierre Bourdieu (l'un d'entre nous a lu ces auteurs dans la version originale et l'autre dans la version américaine, ce qui nous a engagé dans un intéressant débat interprétatif).

8

Les discours de la professionnalisation (sûrement aux États-Unis, de manière moins marquée en Europe) constituent des stratégies en vue de l'instauration de nouveaux compromis et fidélités à l'intérieur du champ enseignant. Ils ont contribué à consolider le pouvoir de l'administration et des corps universitaires, grâce au « redéploiement » des systèmes de raison et des narratives de salut. Aujourd'hui, comme dans le passé, les territoires où se fabrique l'enseignant professionnel sont scientifiques et romantiques. D'une part, les sciences de l'éducation produisent des distinctions et des langages qui situent les enseignants dans un espace professionnel, où ils sont censés appliquer les règles de la raison, non seulement dans l'action scolaire, mais aussi dans leur propre développement personnel. D'autre part, il y a un appel de plus en plus fort en vue d'une insertion locale des enseignants, dans le cadre de pratiques de collaboration avec les parents, les pouvoirs locaux et les communautés.

Et pourtant, il faut retenir le paradoxe des discours réformateurs de la dernière décennie. Les principes d'autonomie et d'auto-responsabilité sont définis par des systèmes scientifiques, des processus de gestion centrés sur l'établissement scolaire, des pratiques de collaboration école-parents ou des politiques d'évaluation des enseignants. Ceci veut dire que les logiques scientifiques ou politiques tendent à devenir de plus en plus présentes dans le quotidien des enseignants. Il y a une « rhétorique »,

parfois même un imaginaire, de l'*enseignant professionnel*, qui se traduit souvent dans un contrôle plus proche de sa vie et de son travail.

Dans les réformes de la formation des enseignants, les registres de liberté et de régulation sont intimement liés. Les compétences que les enseignants sont censés acquérir constituent des « systèmes de raison » qui servent à réguler, gouverner et normaliser. Malgré leurs différences historiques, les réformes de la fin du XIX^e et de la fin du XX^e siècles cherchent à instaurer une *vision cosmopolite* de l'enseignant et de l'enfant. Les principes de démocratie et de liberté sont inscrits à travers de nouvelles formes d'expertise qui replacent l'enseignant et l'enfant dans les imaginaires nationaux. La fabrication de l'enseignant professionnel au début du XXI^e siècle – un enseignant que l'on veut flexible, indépendant, entrepreneurial, autonome, responsable, ... – est le résultat d'un long processus historique. Le gouvernement de la profession fait appel à un *gouvernement de soi par soi*, c'est-à-dire, à des pratiques où chacun est tenu de s'auto-gouverner, en assumant ses propres responsabilités comme *professionnel* actif, libre et autonome.

Le choix des articles

Les six articles principaux qui constituent ce numéro ont été choisis du fait de leur diversité thématique, mais aussi d'une tension intellectuelle commune. Ils affichent un même souci de penser les enseignants à partir d'une approche critique qui ne se borne pas à reproduire le discours des réformes, le langage des sciences de l'éducation ou les revendications des associations professionnelles. Les textes sont rédigés par des auteurs ayant des origines très diverses : États-Unis, Australie, Argentine, Finlande et France. Dans la plupart des cas, il s'agit de chercheurs qui ont travaillé avec Thomas Popkewitz, à l'Université de Wisconsin-Madison. En effet, ce numéro se propose de diffuser, auprès des lecteurs francophones, une manière de penser l'éducation et la profession enseignante, qui est enracinée dans la réalité nord-américaine, mais qui mobilise des références théoriques européennes et se localise dans différentes régions du monde. L'apport de Vincent Lang permet de faire le pont avec la réalité française. La conversation que nous avons menée entre nous (Thomas Popkewitz et Antonio Novoa), ainsi que la rubrique « Autour des mots », publiées à la suite des six articles, cherchent à illuminer, en revenant sur quelques-unes des questions soulevées, la problématique que nous avons voulu adresser.

- Le texte de Thomas Popkewitz propose un inventaire des pratiques de réforme, dans le but de saisir les systèmes de raison qui ont organisé la manière de penser l'enseignant et l'enfant. En élaborant sur le thème du *cosmopolitisme*, il explique comment les registres de la liberté et de la régulation sociale sont présents aussi bien dans la consolidation de l'école moderne que de la pédagogie. En adoptant une

perspective historique, il démontre que les valeurs cosmopolites ne sont ni universelles ni transcendantales, tout en identifiant les nouveaux « principes » qu'elles inscrivent dans la prise en charge des enseignants et des élèves. Son objectif est celui de fonder les bases historiques pour une analyse des réformes de l'enseignement et de la formation des enseignants. Du fait, il n'est pas étonnant que le texte se termine par une référence au « gouvernement de l'enseignant » dans les politiques éducatives contemporaines.

• Le texte de Lynn Fendler s'organise autour de l'idée de *praticien réflexif*, thème qui a été traité dans un numéro récent de *Recherche et Formation* (n° 36, 2001), mais qui est ici travaillé sous un angle assez différent. Après avoir signalé l'importance de cette idée dans les réformes récentes de la formation des enseignants, notamment aux États-Unis, Fendler s'interroge sur les raisons qui rendent populaire la « réflexion » dans les pratiques de développement professionnel des enseignants. Elle soutient que le débat doit tenir compte d'un certain nombre de questions et d'arguments : les fondements épistémologiques de la rationalité cartésienne, l'appropriation des thèses de John Dewey sur l'enseignement réflexif et la résolution de problèmes, la valeur croissante de la professionnalisation, les perspectives critiques dans les débats sur l'éducation et la profession enseignante. Quand ces questions sont examinées de près, on arrive, d'après Fendler, aux conclusions suivantes : les distinctions cartésiennes ne nous servent plus, car elles manquent d'épaisseur analytique et historique ; la séparation entre rationalité technique et pensée réflexive ignore la complexité des rapports entretenus entre ces deux dimensions ; la notion de *praticien réflexif* est elle-même une pratique *disciplinaire* inscrite dans des relations de pouvoir historiquement définies. Ainsi étant, Fendler avertit contre le danger d'une connaissance qui, en se tournant vers l'individu et les savoirs qu'il détient, pourra se limiter à reproduire ce qui est déjà connu. La partie finale de l'article est consacrée à la discussion de trois outils associés aux discours de la réflexion : les journaux tenus par les enseignants, les approches autobiographiques et les allégations ou encadrements littéraires (c'est-à-dire les mises en garde de l'auteur quant à la validité de son propre texte). Elle explique que ces outils fonctionnent comme des technologies « confessionnelles », au sens foucaultien, tout en construisant une image qui se « méfie » du lecteur. Elle soutient que la *réflexion* est un concept séduisant, porteur d'un appel rédempteur, mais dont l'usage dans la formation des enseignants se révèle très complexe. La rhétorique de l'autonomie professionnelle des enseignants entraîne la présupposition que les enseignants ne seront capables d'entamer une « véritable » réflexion que s'ils suivent les indications des experts.

• Bernadette Baker ouvre son article avec une citation transcrivant la réaction d'un enseignant à des observations d'un élève à propos d'un événement sportif. Elle étudie la façon dont les micro-pratiques de l'enseignant sont liées à des questions plus larges concernant la construction du citoyen, du nationalisme, du désir et de l'être.

L'article analyse historiquement différentes notions de l'enfant : l'éthique de l'enfance, fortement basée sur une médiation de l'Église, telle qu'elle est proposée par Locke ; les notions de gouvernement de l'enfant élaborées par Herbart au sein du projet d'affirmation de la « nation » prussienne ; les tendances actuelles de reconstruction des subjectivités de l'enfant en rapport avec des conceptions de l'État qui sont portées par les perspectives de la professionnalisation des enseignants. Baker explique comment les techniques et les méthodes qui font partie du répertoire actuel de la formation des enseignants sont imprégnées de visions sur les conduites et les désirs humains, tout en suggérant un nouveau regard sur les enfants et sur les enseignants. Elle soutient que les « vieilles » notions de l'État, en tant que lieu physique de référence d'un contrat social de devoirs et d'obligations, sont en train d'être remplacées par des métaphores de flux virtuels et de réseaux non spatiaux. C'est pourquoi elle considère que les configurations de l'enfant et de l'enseignant, telles qu'elles surgissent dans les discours réformateurs actuels, soulèvent des tensions, des conflits et des dilemmes qui ne peuvent être lus qu'à travers de nouvelles procédures d'appartenance et de gouvernement.

- Inés Dussel cherche à expliquer comment les réformes de la formation des enseignants sont porteuses de manières de voir le monde et de construire les processus d'identité et d'altérité, en même temps qu'elles établissent des connaissances disciplinaires et des rapports de pouvoir. Ayant recours à la situation de l'Argentine, Dussel concentre son attention sur deux discours « concurrentiels » : la normalisation et la professionnalisation. D'une part, elle identifie un discours sur la *normalisation* dans le cadre d'une conception de l'enseignant comme agent de la République, qui se construit autour des valeurs civiques et des références nostalgiques d'un passé que l'on imagine « harmonieux ». Ce discours contient des grilles et des normes pour mesurer et classer l'enfant, en introduisant des catégories qui permettent à l'enseignant de séparer les éducatibles et les non éducatibles. La pédagogie de la *normalisation* renferme plusieurs éléments qui se superposent et s'entrecroisent sur l'hygiène et la discipline, la vocation et le talent, le mérite et la responsabilité ; ces perspectives sont de plus en plus imprégnées d'une approche psychologique de l'enfant et de son développement. D'autre part, elle explique que la pédagogie de la *normalisation* a été progressivement remplacée par la pédagogie de la *professionnalisation* dans les réformes actuelles de la formation des enseignants. Les nouveaux programmes de formation, en Argentine, établissent des standards d'accréditation, tout en diffusant une vision entrepreneuriale de l'activité enseignante. Elle soutient que, récemment, cette approche a acquis une dimension *postprofessionnelle*, qui prône l'implication des enseignants avec les parents et les communautés, ainsi que la prise en charge de leur propre développement professionnel à travers des pratiques d'actualisation permanente. L'enseignant *postprofessionnel*, chez Dussel, est quelqu'un qui maîtrise les nouvelles technologies de communication et qui agit comme un *praticien réflexif*. C'est pourquoi elle défend que la fabrication de l'enseignant professionnel est un

processus qui définit de nouvelles hiérarchies de pouvoir et des conceptualisations ayant des conséquences très significatives sur l'organisation sociale des rapports au savoir et à l'enfance.

• Hannu Simola et Risto Rinne essaient de déconstruire les discours de la professionnalisation, qui sont présentés comme une « évidence » dans la discussion actuelle des réformes de l'école et de la formation des enseignants. Ils montrent que les tendances de la professionnalisation, notamment dans le monde anglo-saxon et en Finlande, entraînent une « académisation » croissante des savoirs enseignants. Ayant recours à la notion weberienne de « fermeture », ils regardent la professionnalisation comme une stratégie pour réguler le marché et pour améliorer le statut et les privilèges sociaux des enseignants, grâce à l'établissement de règles d'accès au champ professionnel. En Finlande, ils identifient le développement de la discipline de *didactique*, au sein des sciences de l'éducation, comme l'une des principales stratégies de fermeture. La didactique est envisagée, d'une part, comme une éthique ou une justification normative des politiques éducatives officielles, notamment en ce qui concerne le curriculum, et, d'autre part, comme une science qui est censée orienter les pratiques scolaires des enseignants. D'après leur pensée, la didactique est fortement influencée par des approches psychologiques, tout en devenant un outil central dans les processus bureaucratiques de régulation de l'école et des enseignants. Voilà ce qui explique le poids des professeurs de didactique, qui dominent les chaires universitaires, remplaçant progressivement les « vieilles » sciences de l'éducation, définies autour de la sociologie, de l'histoire et de la philosophie. Mais, en même temps, ils signalent que ces chaires sont organisées de façon à prêter une moindre attention à la recherche, en affaiblissant, de ce fait, les rapports de la formation des enseignants au monde universitaire et aux disciplines scientifiques. Ils constatent aussi que le champ de la formation des enseignants devient moins porteur de capital social et culturel, ce qui en détermine l'éloignement du champ académique.

• Finalement, Vincent Lang nous propose une lecture des rhétoriques de la professionnalisation, en travaillant les sens et les appropriations du concept, notamment dans le contexte français. La première partie de l'article est consacrée aux « mobilisations des acteurs ». Lang montre la façon dont ce concept est mobilisé, par différents acteurs, au moment de rendre compte des mutations actuelles des métiers enseignants. Il signale très clairement la polysémie du terme, ainsi que la multiplicité des enjeux et des intérêts qui sont derrière son usage. Dans la deuxième partie, en se demandant si nous nous acheminons vers une nouvelle culture professionnelle, Lang constate que le discours de la professionnalisation a eu des effets plutôt limités dans le cadre de la formation initiale des enseignants. À partir de cette constatation, il se réfère aux « résistances » et aux « limites », aussi bien du point de vue conceptuel que dans ses conséquences pratiques, d'une logique de changement basée sur la professionnalisation. Dans la dernière partie, Lang rejette quelques interprétations

rapides, ouvrant le débat sur les « sens » de la professionnalisation. D'une part, il considère que la professionnalisation en France ne correspond pas à un dessein idéologique précis ou à la rénovation d'un contrat social; du fait, il se demande si l'on peut l'envisager comme un des leviers pour adapter l'appareil éducatif au marché de travail. D'autre part, il suggère que les discours contemporains de la professionnalisation s'inscrivent dans la transformation de la « forme scolaire », tout en étant porteurs d'une réponse aux différentes processus de « désinstitutionnalisation » de l'école. L'article est accompagné par une « note » qui situe sa position face aux travaux et aux « appropriations » de Foucault. Elle se termine par trois remarques concernant les études qui portent sur les « dynamiques de la professionnalisation ».

Notre réflexion n'a pas l'intention de critiquer les prises de position, politiques ou professionnelles, en faveur de la réflexion, de la participation ou de la collaboration entre l'école et les communautés locales. Nous ne voulons pas, non plus, que nos propos soient regardés comme l'expression d'une espèce de déterminisme de *la raison du savoir*. Bien au contraire. En regardant de plus près les « systèmes de raison », nous essayons de fonder la possibilité d'une compréhension plus fine des conduites humaines et, en particulier, des « conduites qui conduisent » les enseignants. Dans ce début du siècle, la définition des comportements « raisonnables » et « souhaitables » est profondément imprégnée d'une idéologie de l'auto-responsabilité, de l'efficacité, de la prestation de comptes et de la prise en charge par chaque individu de sa propre « formation tout au long de la vie ». Saisir les enjeux qui sont derrière ces langages et ces manières de *fabriquer l'enseignant professionnel* est la meilleure manière d'ouvrir le « champ des possibles »... C'est dans ce champ, rempli de projets éducatifs et d'investissements personnels et collectifs, que nous souhaitons placer notre pensée.

L'organisation de ce numéro a été possible grâce au soutien de la Fondation Calouste Gulbenkian, qui a créé les conditions pour que les auteurs se rencontrent à l'Université de Lisbonne, afin de discuter leurs textes provisoires et de définir des lignes de réécriture qui, tout en gardant la diversité des points de vue, permettent d'assurer la cohérence du projet éditorial. Nous tenons aussi à remercier la Fondation Fulbright, qui a permis le séjour d'Antonio Novoa aux États-Unis, pendant lequel nous avons terminé la rédaction de cette *Introduction* et nous avons tenu notre *Conversation*.

Thomas POPKEWITZ
(Université de Wisconsin-Madison)

Antonio NOVOA
(Université de Lisbonne)



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

THOMAS S. POPKEWITZ*

Résumé

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

15

Abstract

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

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

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

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

16

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

20

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

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

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

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

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

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

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

L'enseignement

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

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

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

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

L'expertise en partenariat

23

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

26

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAPHIE

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



RÉFLEXION DES ENSEIGNANTS DANS UN PALAIS DES MIROIRS REFLETS POLITIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES

LYNN FENDLER*

Résumé

Dans une première partie, cet article étudie les significations de la réflexion dans le discours sur la formation des enseignants aux États-Unis, en analysant certains des facteurs qui contribuent à ce que la réflexion apparaisse comme une pratique désirable et raisonnable. Il retrace la généalogie de la réflexion dans la formation des enseignants en recherchant les conditions de son émergence dans les discours et les traditions, conventions et hypothèses qui sous-tendent l'intérêt de la réflexion en tant que « vertu intellectuelle et source de connaissance privilégiée ». Après avoir retrouvé les conditions de l'émergence de la réflexion dans les discours sur la formation des enseignants, l'article fait une critique des conséquences de certaines pratiques réflexives courantes.

Abstract

In the first section, the paper examines the meanings of reflection in United States teacher education discourse by analyzing some of the contributing factors that make reflection seem like a desirable and reasonable practice for teachers. It traces the genealogy of reflection in teacher education by seeking the conditions of its emergence in discourse, and looking for the traditions, conventions and assumptions that buttress the appeal of reflection as an "academic virtue and source of privileged knowledge". After tracing the conditions for the emergence of reflection in teacher education discourse, the paper critiques the political consequences of some commonplace reflective practices.

31

* - Lynn Fendler, Michigan State University, USA.

Il n'y a pas d'enseignant non réflexif.
(Ken Zeichner)

Dans la littérature américaine récente sur les problèmes d'éducation, des sens différents du mot *réflexion* (1) ont émergé dans plusieurs types de formation des enseignants : des recherches faites par des enseignants et présentées comme des exemples de pratique réflexive et/ou de produits de la réflexion ; des guides explicatifs qui décrivent les étapes de la fabrication des praticiens réflexifs ; classifications de réflexion pratiquées par des enseignants et des formateurs d'enseignants, et taxonomies (comme celles des guides de recherche) des différentes façons dont les commentateurs critiques ont classé la « bonne » réflexion et l'ont distinguée de la « mauvaise » réflexion. Dans les classifications critiques on différencie toujours la mauvaise réflexion de la bonne : la réflexion instrumentale, celle qui reproduit la recherche existante, les stéréotypes et le statu quo social est mauvaise ; la réflexion qui reconnaît et redresse les injustices sociales d'une façon politiquement engagée est bonne.

Dans la première partie de cet article, j'examinerai les significations de la réflexion dans le discours sur la formation des enseignants aux États-Unis, en analysant certains des facteurs contributifs qui font de la réflexion une pratique raisonnable et désirable pour les enseignants. Je retrouverai la généalogie de la réflexion dans la formation des enseignants en cherchant les conditions de son émergence dans le discours (Foucault, 1972). Je rechercherai les traditions, conventions et affirmations qui étaient l'intérêt de la réflexion en tant que « source et vertu intellectuelle de connaissances privilégiées » (Lynch, 2000, p. 26). Après avoir retrouvé les conditions de l'émergence de la réflexion dans le discours sur la formation des enseignants, je ferai une critique des conditions politiques de certaines pratiques réflexives courantes.

32

L'HISTORIQUE DES MULTIPLES FACES DE LA RÉFLEXION

Cet article ne tente pas de définir la réflexion ou d'identifier le meilleur type de réflexion. Je suggère plutôt comme manière d'historiciser le concept, quatre conditions interdépendantes qui contribuent à la popularité de la réflexion dans la

1 - Comment traduire en français les termes de « reflective practioner » et de « reflexion », qu'a popularisés Schön ? Pour la première expression, on peut reprendre l'équivalent proposé par J. Heynemand et D. Gagnon dans leur traduction de l'ouvrage principes de Schön, qu'ils intitulent « Le praticien réflexif ». Le terme suivant est plus redoutable. Il désigne à la fois l'acte et la capacité de réfléchir. Le premier sens peut se traduire en français par « réflexion », le deuxième, par « réflexivité ». Nous avons cependant choisi de traduire le terme anglais par un seul mot français, le premier. Le lecteur est prié de ne pas oublier que lorsqu'il le rencontre, il peut avoir le sens de réflexivité (note de R. Bourdoncle).

formation actuelle des enseignants aux États-Unis. Mon analyse historique est basée sur l'idée que les conditions de l'émergence d'une pratique ou d'un concept constitue rarement (ou se conforme rarement à) un projet rationnel et cohérent ou un ensemble de principes. En fait, les analyses généalogiques comme celle-ci, partent généralement du principe que la durabilité d'un concept ou d'une pratique est en partie fonction de l'hétérogénéité de ses éléments constitutifs.

C'est-à-dire que le terme de réflexion semble être d'autant plus naturel et acceptable que précisément il est considéré comme raisonnable vu d'un grand nombre de perspectives dont les critères de bon sens seraient autrement incommensurables. À mon sens, les quatre conditions qui contribuent à la popularité et à la prépondérance de la réflexion dans les discours sur la formation des enseignants sont : les fondements épistémologiques de la rationalité cartésienne, l'appropriation des œuvres de John Dewey comme faisant autorité en matière d'éducation, la valeur grandissante du professionnalisme chez les enseignants et la fréquence des critiques féministes contre l'ordre établi.

La rationalité cartésienne

Dans la mesure où Descartes est considéré comme « le père de la philosophie moderne », la réflexivité, en tant qu'aptitude à se voir comme objet, est une caractéristique qui définit la conscience de soi moderne, non seulement dans le domaine de l'éducation mais aussi dans la plupart des recherches universitaires. La réflexion, dans son sens cartésien courant fait appel à une source humaine de connaissance, et non à une « autorité plus haute », sacrée ou séculaire, pour trouver révélations ou compétences. Les écrivains américains contemporains citent rarement Descartes comme source du sens moderne du moi en tant que *cogito*. Cependant, la pensée cartésienne est invoquée lorsque les pratiques réflexives de formation des maîtres expriment les Lumières et l'optimisme moderne concernant la portée potentielle de la raison humaine. Dans un schéma cartésien de conscience de soi, le moi joue à la fois le rôle de sujet-qui-réfléchit et le rôle d'objet-sur-lequel- on réfléchit, et ceci, simultanément.

Dans une partie de la littérature américaine sur la formation des maîtres, on a tendance à donner à la notion cartésienne de conscience de soi, les connotations tout à fait modernes (et non cartésiennes) d'action dans laquelle le moi réflexif est sensé avoir des capacités existentielles pour une prise de décision et un choix individuels. Lorsque la réflexion est utilisée de cette façon, l'idée de la personne qu'elle suppose (c'est-à-dire le sujet que construit le texte) est celle de quelqu'un qui est capable non seulement de choisir et d'agir sur le plan rationnel mais aussi de prendre personnellement la responsabilité de ces choix et de ces actions. Cette affirmation de la

réflexion comme action est le fondement de la pensée libérale démocratique qui préconise l'individualisme et la méritocratie tout en supprimant toute dynamique systématique du pouvoir dans la société ou toute autonomie socialisée. Aux États-Unis, la réflexivité en tant qu'action dans la littérature sur la formation des enseignants, incarne, reproduit l'individualisme libéral. Aussi, étant donné que cette définition de la réflexion *elle-même* est fondée sur des principes libéraux et méritocratiques, il est raisonnable de s'attendre à ce qu'une telle réflexion génère des conceptions du monde libérales et méritocratiques. Lorsque la réflexion signifie que l'on souscrit à des hypothèses de choix rationnels, les pratiques réflexives ont peu de chance de provoquer une prise de conscience de l'injustice sociale systématique ou une compréhension critique du fonctionnement du pouvoir dans la société.

Le Comment nous pensons de John Dewey

John Dewey a écrit la première version de ce livre en 1910 en lui donnant le titre simple de *Comment nous pensons*, et il en a publié une version légèrement révisée en 1933 avec le titre de *Comment nous pensons : réaffirmation de la relation de la pensée réflexive avec le processus éducatif*. La version de 1933 développe la première version en y ajoutant plusieurs chapitres dont, par exemple : « Pourquoi la pensée réflexive doit être un but de l'éducation », « Le processus et le produit de l'activité réflexive », et « Analyse de la pensée réflexive ». Ces révisions et le message général de la version de 1933 montrent à quel point Dewey a présenté de plus en plus la pensée réflexive comme but de la formation.

34

La littérature américaine des sciences de l'éducation en général a tendance à considérer Dewey comme une figure emblématique, aussi les citations de Dewey font-elles généralement autorité et les débats sur la réflexion ne font pas exception à cette tendance. Parce que ces citations sont investies d'un degré élevé d'autorité explicative, on les présente souvent hors contexte. L'un des aspects souvent omis, lié au contexte historique de Dewey, c'est que dans une éthique historique progressive, la pensée réflexive a été préconisée comme moyen d'introduire des habitudes de pensée et de cultiver l'autodiscipline avec des objectifs de contrôle social : « L'alternative à l'inhibition imposée de l'extérieur c'est l'inhibition induite par la réflexion et le jugement propres à un individu. » (1933, p. 64)

La pensée réflexive de Dewey a été présentée comme une approche scientifique et expérimentale de la résolution de problèmes : « La réflexion implique donc que l'on croit (ou que l'on ne croit pas) en quelque chose, non pas pour son propre compte mais à travers quelque chose d'autre qui sert de témoin, de témoignage, de preuve, de garantie, de justificatif ; c'est-à-dire de *raison de croire*. » (1933, p. 11 ; italiques dans l'original) Selon Dewey, la pensée réflexive a de la valeur parce qu'elle

« convertit une action qui est simplement de l'ordre de l'envie, aveugle et impulsive, en action intelligente » (1933, p. 17). Elle donne un pouvoir de contrôle accru en « instituant délibérément, avant que n'arrivent différentes contingences et urgences de la vie, des moyens pour détecter leur approche et enregistrer leur nature, pour éviter ce qui n'est pas favorable, ou au moins pour nous protéger de son plein impact » (p. 19), et enfin, la pensée réflexive « confère aux événements physiques et aux objets un statut et une valeur très différents de ceux qu'ils possèdent pour un être qui ne réfléchit pas » (p. 19).

Autrement dit, la réflexion a été promue par Dewey au début de ce siècle pour la plus moderne des raisons : elle représentait le triomphe de la raison sur l'instinct et elle servait le but administratif de contrôle social et de gestion du risque. Cependant, dans le discours actuel de l'éducation aux États-Unis, cet aspect historique du projet éducatif moderne, est généralement dépouillé des citations de Dewey sur la pensée réflexive. Ce qui en reste dans la littérature actuelle qui cite Dewey, c'est une notion de pensée réflexive résumée et réduite à l'essentiel, c'est-à-dire, de pensée approfondie. Ainsi, les hypothèses les plus récentes sur la réflexion ont tendance à être en dehors de l'histoire dans la mesure où elles dissocient l'idée de Dewey sur la pensée réflexive de sa matrice historique d'administration et de gestion de la société.

La réflexion professionnelle

Le livre de Donald Schön *Le praticien réflexif : comment les professionnels pensent en action* a été publié en 1983 (2) et suivi en 1987 par *La formation du praticien réflexif : vers un nouveau projet pour enseigner et apprendre dans les professions*. Schön oppose la « rationalité technique » à la « réflexion-en-action » intuitive. Le travail de Schön a été salué avec enthousiasme dans les années 1980 et 1990 dans la formation des maîtres aux États-Unis, car on y a vu un moyen d'élever son statut social en dotant l'enseignement des caractéristiques présumées du professionnalisme.

Le livre de Schön a tendance à accentuer l'incertitude inhérente à certaines situations professionnelles et à en faire un aspect souhaitable de la pratique professionnelle réflexive : « La réflexion d'un praticien peut servir de correctif à l'excès d'apprentissage. Par la réflexion, il peut mesurer et critiquer les compréhensions tacites qui se sont développées autour des expériences répétitives d'une pratique spécialisée, et peut donner un nouveau sens aux situations d'incertitude ou d'exception qu'il peut

2 - Et traduit en français en 1994 par J. Heynemand et D. Gagnon, aux Editions Logiques (Montréal).

s'autoriser à expérimenter. » (1983, p. 61) La valeur de la compréhension tacite préconisée par Schön a été réitérée dans le discours de la formation des enseignants qui définit la pratique professionnelle comme un mélange d'art et de science. De façon caractéristique, la définition de la réflexion que donne Schön, est comprise comme étant artistique et basée sur la pratique, et non positiviste et basée sur la science.

Au cours des dernières décennies du xx^e siècle, le discours sur la formation des enseignants a repris la définition proposée par Schön du professionnalisme en tant qu'art et incertitude, ce qui renvoyait à certains aspects des écrits de Dewey. Gore (1987), par exemple, se réfère à la fois à Dewey et à Schön pour rejeter la « rationalité technocratique » qui sous-tend le paradigme behavioriste dominant de la formation des enseignants en Amérique du Nord » (p. 33). Ainsi, le praticien réflexif de Schön a été conjoint à la pensée réflexive de Dewey pour promouvoir une forme de professionnalisme qui rejetait la rationalité instrumentale et technocratique.

Cette définition représente un changement par rapport aux discours du début du xx^e siècle sur le professionnalisme en éducation et dans d'autres domaines, qui étaient surtout associés à la science et la connaissance spécialisée. Dans une description de la relation entre la science et les professionnels de l'éducation à l'époque de Dewey, Popkewitz écrit : « La foi dans une science de la pédagogie faisait partie d'un discours en rapport avec la professionnalisation qui se produisait dans les structures économiques et sociales de la société américaine. L'ère progressiste est l'une des manifestations d'un changement plus vaste de l'organisation sociale du travail et de la transformation utilitaire des connaissances due à l'émergence de communautés structurées d'experts. » (1987, p. 10)

36

L'ère progressiste aux États-Unis a été caractérisée par une floraison d'approches scientifiques et sociales du gouvernement et de l'administration de la société, le professionnalisme nécessitant lui-même une affiliation à la science et aux méthodes scientifiques. L'enseignement était l'une des professions qui façonnait et qui était façonnée par les sciences sociales naissantes à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e . La fascination de Dewey lui-même pour la psychologie et « l'approche scientifique » de l'éducation illustre bien les tendances de l'ère progressiste dans le domaine de la professionnalisation de l'enseignement. En revanche, la pensée de la fin du xx^e siècle a adopté la connaissance courante basée sur la pratique et rejeté la connaissance scientifique ou intellectuelle qui aurait pu sembler « théorique » ou en dehors de « la résolution des problèmes compliqués auxquels les praticiens sont confrontés dans « le marais de la pratique » (Zeichner, 1996b, p. 221, citant Schön). Dans cette optique, la signification du mot professionnalisme peut être associée avec la production de savoir basée sur la pratique, et s'éloigner de son rapport progressiste avec le positivisme et la science.

Les interventions féministes contre l'ordre établi

En rapport étroit avec les mouvements populistes et anti-scientifiques du professionnalisme de la fin du XX^e siècle aux États-Unis, des défis à la compétence établie ont été lancés par des spécialistes féministes de l'éducation. En prenant la position selon laquelle les méthodes de recherche établies privilégient une manière de pensée « phallocratique », ces féministes culturalistes ont préconisé des modes alternatifs de production des savoirs qui devaient permettre à « la voix des femmes » de se faire entendre dans le domaine de l'éducation. Ces féministes affirment qu'en éducation, les savoirs des spécialistes ont été enseignés dans des programmes phallocratiques s'appuyant sur la rationalité technique, mais que l'« intelligence propre » et « le centre du savoir » ne sont pas vraiment diffusés. Dans cette approche, la réflexion est une manière d'entrer en contact avec son véritable moi intérieur afin de penser d'une façon qui n'a pas été influencée par les outils utilisés pour construire la maison du maître.

Les féministes culturalistes aux États-Unis ont tendance à supposer qu'il existe un moi intérieur essentiel, dégagé des influences socialisantes et ainsi capable de pensée réflexive authentique et pure. Cette position est déroutante car elle n'explique pas le fait que certains individus ou parties d'individus se socialisent alors que d'autres n'y parviennent pas. De même, ces féministes promulguent une définition essentielle de la réflexion, lorsqu'elles supposent que la pratique habituelle de l'investigation et de la réflexion, pourrait être d'une certaine façon exemptée des effets des relations de pouvoir existantes. Généralement, les féministes culturalistes ne considèrent pas que les façons de penser et les systèmes de raisonnement (y compris l'investigation réflexive) sont eux-mêmes des produits des relations de pouvoir inséparables de circonstances historiques spécifiques.

LES REFLETS POLITIQUES DES HYPOTHÈSES SUR LA RÉFLEXION

Afin d'analyser certaines des implications politiques des différentes sortes de réflexion, je me base sur la sociologie des sciences et l'analyse foucauldienne du pouvoir. Tout d'abord, j'examinerai l'analyse particulièrement ancienne et durable des deux types de réflexion, qui fut inaugurée par Descartes et perpétuée dans des versions légèrement modifiées par des écrivains contemporains. Deuxièmement, je démontrerai que la dichotomie largement acceptée entre réflexion technocratique (ou rationalité technique) et réflexion critique a pour effet la déconstruction. Troisièmement, en utilisant le concept de gouvernementalité de Foucault, je montrerai qu'il n'y a pas de moi essentiel non-socialisé sur lequel on puisse se baser comme source pour la réflexion critique des relations de pouvoir. Enfin, après Bruno Latour et ses « crochets de cloches », je suggère que certains procédés d'écriture réflexive tels

que la tenue d'un journal de bord, l'identification autobiographique et les cadres explicites, peuvent avoir des effets imprévus qui minent les objectifs visés.

Deux types de réflexion

Pour Descartes, il existait deux types de réflexion : virtuelle et explicite (ou délibérée). Les deux types se rattachent à l'esprit, à l'exclusion du corps, mais la relation entre réflexion virtuelle et délibérée est assez complexe. D'un côté, la réflexion virtuelle, la conscience immédiate de la perception, est nécessaire et inévitable dans toute pensée ; de l'autre, la réflexion délibérée est un acte volontaire et intentionnel. La version cartésienne de la réflexion nécessite que le moi soit à la fois le sujet qui réfléchit et l'objet sur lequel on réfléchit. L'idée même de réflexion suppose une identité qui soit simultanément objective et subjective, perçue et percevante. Il est difficile de savoir pourquoi deux actes mentaux d'une nature tellement diverse, (l'un immédiat et nécessaire, l'autre délibéré et intentionnel) s'appelleraient tous deux « réflexion ». Cependant, de nombreux chercheurs contemporains ont fait de semblables distinctions comme par exemple la distinction entre discours de premier et de second ordre. Dans cette distinction classique, une description directe d'une situation de classe serait un récit du premier ordre tandis qu'une explication de cette situation, faite avec détachement ou une certaine distance serait un récit du second ordre.

Par opposition explicite, Latour démontre qu'il est impossible de classer la réflexion par ordre de discours. Il écrit : « Un texte sur la manière d'écrire de Malinowski à propos des Balinais n'est ni plus ni moins réfléchi que ce que les Balinais disent eux-mêmes ; et le récit (d'un autre chercheur) sur le même sujet au n-ième degré n'est ni plus ni moins réfléchi que n'importe quel autre discours de la chaîne. Pourquoi est-il impossible de les hiérarchiser en strates de réflexion ? Parce que ce sont tous des textes ou des histoires qui parlent d'*autre chose*. Il n'y a pas moyen d'ordonner des textes en couches successives parce qu'ils sont tous égaux. Les textes vivent si l'on peut dire en démocratie, du point de vue de la sémiotique. » (1988, pp.168-169 ; italique dans le texte original)

L'analyse de Latour, qui défend le pluralisme pour différents modes de réflexivité, a des implications provocatrices pour la compréhension de pratiques réflexives en formation des enseignants. Cette analyse suggère que la description directe d'un cours n'est pas moins réflexive que la perspective qui prend du recul, et amène la question suivante.

Ce que la pensée réflexive n'est pas Déconstruction de la dichotomie

Dans la plupart des textes américains sur la formation des enseignants, la réflexion qui est purement introspective ou technique, sans égard pour des problèmes de justice sociale, est largement décriée. La forte distinction rhétorique entre la rationalité technique ou instrumentale (la mauvaise réflexion) et la réflexion sociale reconstructionniste ou critique (la bonne réflexion) est courante dans le discours sur l'éducation. Cependant, elle soulève deux problèmes délicats. Premièrement, toutes ces traditions de pratique réflexive constituent des engagements politiques, même si leur programme politique n'est pas toujours énoncé de façon explicite. Il est concevable que les enseignants et les formateurs d'enseignants qui s'engagent dans des traditions réflexives qui semblent instrumentales ou technocratiques le fassent justement en raison d'un engagement personnel dans la reconstruction sociale. Ils peuvent se contenter de croire que si leurs élèves ont une bonne maîtrise de la matière, c'est bien le meilleur moyen de corriger les inégalités sociales. En fait, des praticiens de toutes les obédiences politiques s'engagent dans un large éventail de pratiques réflexives, parfois avec un sens profond de leur engagement politique et moral. Quand des enseignants réfléchissent de façon technique, ils participent au programme politique de la démocratie libérale. Ce programme est dénigré par des chercheurs critiques qui le trouvent conservateur ou réactionnaire, cependant il peut constituer une forme de reconstruction sociale engagée politiquement.

Deuxièmement, certaines pratiques réflexives visant une réforme sociale profonde sont étroitement liées à des traditions critiques dont les critères politiquement corrects peuvent être fondés sur des notions essentialistes d'oppression et de domination dans la société. Une pratique réflexive peut être considérée comme visant une réforme sociale profonde parce qu'elle prend une position explicite sur des problèmes de race, de classe, et de sexe. Cependant, si la pratique réflexive remplace sans discernement l'idéologie de la démocratie libérale par celle du marxisme ou de la pédagogie critique, alors cette dernière forme de réflexion n'est pas moins technique ou instrumentale que la précédente. La dichotomie entre rationalité technique et pensée réflexive joue un rôle déconstructeur à la fois sur la base des différences supposées de motivation politique et sur la base d'un potentiel de conformité instrumentale à des systèmes idéologiques donnés.

Gouvernementalité et possibilité de réflexion

L'analyse foucauldienne du pouvoir comme gouvernementalité est utile pour envisager la politique de réflexion. Foucault signifie ainsi que les relations de pouvoir historiquement spécifiques construisent ce qu'il est possible de penser à un moment

donné. Pour lui, la gouvernementalité est « le gouvernement du moi par soi dans son articulation avec les relations à autrui (tel qu'on le trouve en pédagogie, conseil de comportement, direction spirituelle, prescription de modèles de vie, etc.) » (Foucault, 1997a, p. 88). « C'est cette rencontre entre les technologies de la domination et celles du moi que j'appelle 'gouvernementalité'. » (1997b, p. 225) Les circonstances historiques qui entraînent l'auto-discipline et l'auto-gouvernement rendent la réflexion problématique.

L'un des buts majeurs de l'éducation dans les démocraties du XX^e siècle a été de promouvoir l'autodiscipline articulée à des normes sociales. Le point clé, ici, c'est la relation entre le moi réfléchissant et les attentes existantes des formes normales d'auto-discipline et d'auto-gouvernement. Dans ces circonstances historiques il est difficile de déterminer exactement qui est le sujet-réfléchissant et qui est l'objet-sur-lequel-on-réfléchit. Étant donné que la notion de gouvernement démocratique moderne est inséparable de l'autodiscipline, il est impassible d'établir une limite claire entre une expérience authentique de réflexion et ce qui a déjà été socialisé et discipliné. Rien ne garantit que la réflexion produira un point de vue qui soit plus authentique ou libérateur que n'imparte quelle autre forme de pensée. La pratique de la réflexion est elle-même un produit de relations de pouvoir historiquement spécifiques. La réflexion des enseignants peut fonctionner en tant que technologie disciplinaire dont le but ou la fin peut être obscure ou non reconnue parce que les façons de penser sont sujettes à et produites par des processus socio-historiques de discipline et de normalisation.

40 Foucault localise ce problème de réflexion dans le langage, et il montre que la réflexion et la fiction ont la même tâche. Leur tâche commune n'est pas de rendre l'invisible visible, mais d'indiquer les limites de la pensée et du langage. Le problème, pour essayer de rendre l'invisible visible, c'est que durant le processus où il devient visible, l'Autre s'assimile à un terrain familier et perd le caractère distinctif qui le rend Autre: « Tout discours purement réflexif court le risque de ramener l'expérience du dehors dans une dimension d'intériorité; la réflexion tend irrésistiblement à la rapatrier du côté de la conscience et à la développer sous forme de description de vie qui représente l'"extérieur" comme expérience du corps, l'espace, les limites de la volonté, et la présence ineffaçable de l'autre. » (Foucault, 1998a, p. 151-152)

Quand la réflexion est comprise comme un retour sur soi, le danger, c'est que la réflexion ne révèle rien d'autre que ce qui est déjà connu. Même les gestes vers l'extérieur risquent de rapatrier l'Autre et de réaffirmer ainsi l'état actuel des choses: « D'où la nécessité de convertir le langage réflexif. Il doit être dirigé non vers une confirmation intérieure (non vers une sorte de certitude centrale et inébranlable) mais vers une limite extérieure où il doit continuellement se satisfaire. » (Foucault, 1998a, p. 152)

Parce que les pratiques réflexives induisent des manières circulaires de penser la même chose, la possibilité de réflexion est problématique et peut être dangereuse si elle se donne un statut privilégié. La réflexion offre *peut-être* des possibilités de transgression et de reconstruction sociale, mais celle-ci ne peut pas être garantie, car il est raisonnable de supposer que les processus de réflexion (les manières de penser et les catégories de compréhension) ont déjà été modelées et disciplinées par les pratiques sociales et les relations mêmes que le processus de réflexion est censé critiquer. Il n'y a pas de manière satisfaisante de distinguer entre des pratiques de réflexion transgressives et des pratiques qui sont complices des hiérarchies du pouvoir en place. L'idée de gouvernementalité et de ses relations avec la réflexion sont renvoyées étrangement à la critique ancienne de Dewey : « Des croyances qui étaient peut-être, à l'origine, le produit d'observations assez approfondies et détaillées, sont devenues des stéréotypes, comme des traditions établies et des dogmes quasiment sacrés, acceptés simplement d'autorité, et sont mélangées avec des conceptions extraordinaires dont il se trouve qu'elles ont gagné l'approbation des autorités. » (1933, p. 194) Il semble que l'idée d'un praticien réflexif ait gagné l'approbation de nombreuses autorités à l'heure actuelle. La rationalité cartésienne, les buts éducatifs de Dewey, le professionnalisme de Schön et la présentation libératoire dotent la pensée réflexive d'un attrait séduisant qui tend à détourner l'évaluation critique.

Les procédés de la réflexion : journaux de bord, autobiographies et cadres

Dans cette partie, je m'intéresse à trois pratiques courantes de réflexion des enseignants et des formateurs d'enseignants : l'écriture d'un journal de bord, l'identification autobiographique telle que « je suis une femme blanche célibataire », et les cadres littéraires de qualification comme « ma perception en tant qu'interviewer n'est pas objective. » À la suite de Michel Foucault et Bruno Latour, je critique la technologie disciplinaire du confessionnel et la construction d'un lecteur naïf qu'effectuent ces procédés courants de réflexion que l'on trouve dans le discours des formateurs d'enseignants.

Le confessionnel. Le traitement généalogique de Foucault rapproche la pratique de la confession de l'héritage chrétien : « Ce thème de l'auto-renonciation est très important. À travers la chrétienté, il y a corrélation entre la révélation du moi, dramatisée ou verbalisée, et la renonciation du moi. Mon hypothèse, en examinant ces deux techniques, c'est que c'est la deuxième, la verbalisation, qui prend le plus d'importance. Du dix-huitième siècle à nos jours, les techniques de verbalisation ont été réintroduites dans un contexte différent par les sciences humaines, comme on les appelle, afin de les utiliser sans renoncement au moi mais pour constituer de façon positive, un nouveau moi ». (1997b, p. 249)

Ici, Foucault explique que les sciences humaines ont utilisé la technique de verbalisation pour la révélation du moi comme moyen de constituer un nouveau moi. La verbalisation ressemble à la participation à une litanie ou au catéchisme en tant que technique de répétition qui construit une identité particulière du moi.

La pensée réflexive en éducation est caractérisée par la technique de révélation du moi. Parmi les pratiques les plus courantes de réflexion pour les enseignants, il y a l'écriture d'un journal de classe. Ce journal est habituellement considéré comme un moyen par lequel les enseignants et les étudiants peuvent entrer en contact avec leurs propres pensées ; il peut être aussi considéré comme une forme de surveillance et un exercice du pouvoir pastoral. Il y a une grande variété de scénarios possibles dans lesquels l'écriture d'un journal peut diffuser du pouvoir : le journal peut être pour l'enseignant, un moyen d'empiéter sur la vie privée d'un élève pour ensuite intervenir ; l'élève peut utiliser le journal pour développer une opinion et aboutir à une prise de conscience critique ; l'enseignant peut interrompre un processus destructeur exprimé dans un journal d'élève ; ou bien un élève peut utiliser le journal pour expliquer à l'enseignant que les journaux portent atteinte à la vie privée et sont manipulateurs. L'écriture d'un journal peut être aussi considérée comme un témoignage qui donne des indications sur l'histoire de l'école et la manière dont ses pratiques pédagogiques ont évolué, en commençant par éduquer les comportements, puis les esprits et enfin, discipliner les âmes. Quand l'écriture d'un journal est vue en relation historique avec la pratique chrétienne de la confession, il devient possible de mettre en question son effet normalisateur et disciplinaire. Les frontières entre public et privé peuvent être soumises à l'investigation critique ; il devient possible de poser cette question, « Pourquoi un enseignant n'a-t-il pas le droit de connaître la vie de ses élèves ? ».

42

C'est maintenant une pratique courante aux États-Unis, les spécialistes de sciences de l'éducation introduisent leurs recherches, les enseignants commencent leur cours, en donnant un résumé autobiographique du genre, « Je suis américaine, blanche, valide, d'âge moyen, diplômée de l'université, aisée, bisexuelle ». Ce procédé a été probablement institué comme moyen de situer le savoir et pour éliminer la notion élitiste selon laquelle les publications érudites sont comme « l'oeil de Dieu », et sont donc objectives ou génériques. Dans le cas d'auteurs issus de groupes démographiques sous représentés, le procédé autobiographique sert aussi à apporter de la visibilité et de la reconnaissance à des voix qui seraient autrement laissées à l'écart. Les auteurs qui ne fournissent pas de texte autobiographique en introduction, ont été accusés d'être non réfléchis car la déclaration autobiographique obligatoire, garantit maintenant que tout écrit est reconnu comme culturellement spécifique et situé dans un contexte historique.

Lorsque le procédé d'auto-identification et la technique de révélation du moi sont utilisés conjointement dans l'écriture du journal, ils fonctionnent de façon discursive pour construire un enseignant en tant que personne qui confesse et affirme son identité en termes de catégories de population qui correspondent à des stéréotypes. L'enseignant ainsi construit, assume un rôle social particulier dont les possibilités sont liées à des conventions historiques qui précipitent la réalisation du moi dans les formes normalisées de sa révélation. Cette construction est une technologie du moi qui circonscrit ce qu'il est possible de penser, authentifie des manières particulières d'être enseignant et en élimine d'autres.

Lecteurs naïfs et penseurs non réfléchis. L'explicitation de soi et du contexte est devenu un procédé très utilisé, non seulement dans les textes universitaires mais aussi dans le cinéma américain, la publicité et d'autres médias populaires. La mise en contexte prévient le lecteur des conditions d'orientation d'un texte. Le cadre contextuel se présente souvent sous la forme d'un démenti qui reconnaît l'influence d'un observateur, tel que « Les réponses de cet entretien ont pu être influencées par le désir de la personne interrogée de faire plaisir à l'enquêteur », ou dans cet autre exemple : « L'influence critique d'un critique généalogique est historiquement limitée. La déconstruction et la généalogie ne peuvent être qualifiées de critique que dans la mesure où elles mettent en question une quantité significative d'affirmations de bon sens à un moment historique précis. Chaque fois que l'approche de la généalogie est formalisée et instrumentalisée, les intellectuels critiques sont priés eux aussi d'interrompre cette approche. » (Fendler, 1999, p. 185)

Le cadre explicite qui indique et qui étiquette les conditions de production et de fabrication, est un procédé courant des rapports de recherche ethnographiques et anthropologiques. Ce procédé tente de qualifier et parfois de diminuer la valeur de vérité d'une affirmation ou d'un résultat de recherche en mettant en avant ses limites épistémologiques.

Le cadre explicite est un exemple de la méta-réflexivité de Latour (1988). Selon lui, quand un auteur ajoute un avertissement comme : « Bien sûr, ces données sont incomplètes, et l'analyse est limitée par l'arrière plan personnel de l'auteur », il se livre, ce faisant, à la méta-réflexivité, en essayant de s'assurer que le lecteur ne prend pas le texte trop au sérieux. La méta-réflexivité est l'utilisation délibérée du langage pour attirer l'attention sur ses propres limites. (Par opposition à l'infra-réflexivité qui est l'association virtuelle, nécessaire, inévitable, ou immanente de mots et de phrases, avec leurs sens).

Latour (1988) montre que l'explicitation du cadre est un acte de condescendance. Sur un ton légèrement facétieux, Latour proteste : « Pour de nombreux auteurs, le principal effet délétère d'un texte est d'être cru naïvement par les lecteurs. Les

lecteurs ont cette mauvaise habitude d'être, comme ils disent, pris immédiatement par n'importe quelle histoire et conduits à croire qu'il y a quelque chose "derrière" qui est le référent du texte et qui est en adéquation avec lui... Ceci part du principe que les lecteurs sont crédules, que la consommation normale existe, que les gens croient facilement ce qu'ils lisent. » (pp. 166 et 168)

L'observation de Latour nous rappelle que les écrivains ne maîtrisent pas bien le sens que les lecteurs donnent à leurs textes, et que les tentatives des auteurs pour être réflexifs en rendant explicites leurs cadres de référence peuvent constituer une sous-estimation erronée des capacités d'interprétation, de créativité et d'intelligence des lecteurs. L'explicitation du cadre, donc, en tant que procédé réflexif, peut ironiquement construire un lecteur crédule et non réfléchi.

Conclusion

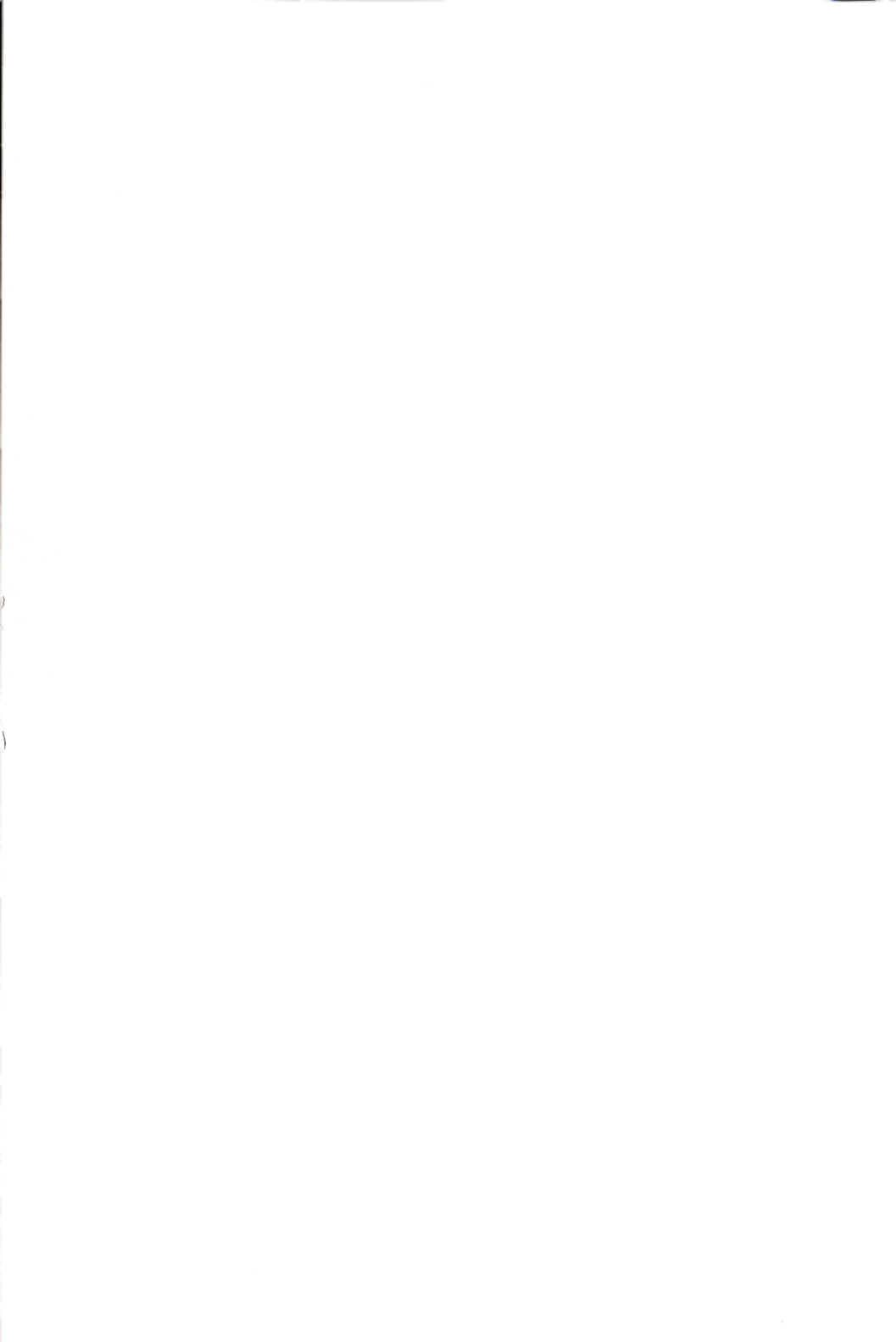
Dans le cas de la formation des enseignants, les tentatives souvent laborieuses de faciliter les pratiques réflexives des enseignants, défient le truisme exprimé dans l'épigraphe de cet article, à savoir qu'il n'existe pas d'enseignant non réflexif. Si les formateurs d'enseignants pensaient que tous les enseignants réfléchissent toujours à ce qu'ils font, alors, pourquoi y a-t-il tant de discussions sur la façon de faire des enseignants des praticiens réfléchis? Zeichner écrit plus loin, « une illusion de développement des enseignants a souvent été créée et a maintenu de façon plus subtile la position servile des enseignants » (1996a, p. 201).

44 La critique de Zeichner concernant la servilité des enseignants est basée principalement sur le fait que les chercheurs spécialisés écoutent rarement les enseignants quand ils développent des indications dans les domaines des politiques ou de la pédagogie. Ma critique a élargi celle de Zeichner à un terrain épistémologique et politique en démontrant qu'il n'y a pas de manière satisfaisante de distinguer la pensée réflexive de toute autre sorte de pensée d'enseignant, et que les pratiques courantes de réflexion (l'écriture d'un journal, la confession autobiographique et le cadrage explicite) produisent des effets politiques imprévus et indésirables. Quand les programmes de formation des enseignants proposent des projets élaborés pour enseigner aux enseignants à être des praticiens réflexifs, l'hypothèse implicite, c'est que les enseignants ne sont pas réflexifs s'ils n'appliquent pas les techniques spécifiques préconisées par les experts, les autorités et les chercheurs. Ironiquement, la rhétorique sur le praticien réflexif est centrée sur une autonomisation des enseignants, cependant les conditions nécessaires à l'apprentissage de la pratique réflexive sont fondées sur l'hypothèse selon laquelle les enseignants sont incapables de réflexion sans les directives des experts.

(Article traduit par Joëlle Oulhen,
revu par Raymond Bourdoncle et Régine Sirota)

BIBLIOGRAPHIE

- DEWEY J. (1933). – *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, New York, D.C. Heath and Company.
- FENDLER L. (1999). – « Making trouble: Prediction, agency and critical intellectuals », in T.S. Popkewitz and L. Fendler (eds.), *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*, New York, Routledge, pp. 169-188.
- FOUCAULT M. (1997a). – « Subjectivity and truth », in P. Rabinow (ed.), « Michel Foucault: Ethics, subjectivity and truth » (Volume One of *The Essential Works of Michel Foucault 1954-1984*), New York, The New Press, pp. 87-92.
- FOUCAULT M. (1997b). – « Technologies of the self », in P. Rabinow (ed.), « Michel Foucault: Ethics, subjectivity and truth » (Volume One of *The Essential Works of Michel Foucault 1954-1984*), New York, The New Press, pp. 223-251.
- FOUCAULT M. (1998). – « The thought of the outside », in J.-D. Faubion (ed.), « Michel Foucault: Aesthetics, method, and epistemology » (Volume Two of *Essential works of Foucault, 1954-1984*), New York, The New Press, pp. 147-169.
- GORE J. M. (1987 March/April). – « Reflecting on reflective teaching », *Journal of Teacher Education*, pp. 33-39.
- LATOUR B. (1988). – « The politics of explanation », in S. Woolgar (ed.), *Knowledge and reflexivity: New frontiers in the sociology of knowledge*, London, Sage, pp. 155-176.
- LYNCH M. (2000). – « Against reflexivity as an academic virtue and source of privileged knowledge », *Theory, Culture & Society*, 17 (3), pp. 26-54.
- POPKEWITZ T.S. (1987). – « The formation of school subjects and the political context of schooling », in T.S. Popkewitz (ed.), *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution*, New York, Falmer, pp. 1-24.
- SCHÖN D. (1983). – *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York, Basic Books.
- ZEICHNER K. (1996a). – « Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform », in K. Zeichner, S. Melnick, and M.L. Gomez (eds.), *Currents of reform in pre-service teacher education*, New York, Teachers College Press, pp. 199-214.
- ZEICHNER K. (1996b). – « Designing educative practicum experiences for prospective teachers », in K. Zeichner, S. Melnick, and M.L. Gomez (eds.), *Currents of reform in preservice teacher education*, New York, Teachers College Press, pp. 215-234.



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

BERNADETTE BAKER*

Résumé

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

Abstract

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

47

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

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

48

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

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

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

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

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

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

L'état de l'État et les méthodes pédagogiques

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

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

50

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

JOHN LOCKE ET LA RÉFLEXION SUR L'ENTENDEMENT HUMAIN

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

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

Les techniques pédagogiques de Locke

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

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

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

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

Les ontologies des parents, des tuteurs et des enfants

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

52

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

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

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

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

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

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

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

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

JOHAN HERBART ET LA REMISE EN QUESTION DE LA NATURE HUMAINE

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

Les méthodes d'enseignement de Herbart

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

54

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

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

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

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

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

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

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

La formation de l'État et le désir

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

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

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

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

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

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

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

ELEANOR SMITH ET LA MISE EN QUESTION DE LA CULTURE HUMAINE

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

Les techniques pédagogiques de Smith

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

L'ontologie des enseignants et des élèves

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

58

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

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

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

La formation de l'État et le désir

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

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

EN CONCLUSION

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAPHIE

- ARNASON J. (1990). – « Nationalism, globalization, and modernity », in Mike Featherstone (ed.), *Global culture: nationalism, globalization, and modernity*, London, SAGE Publications, pp. 207-236.
- BAKER B. (2001). – *In perpetual motion: theories of power, educational history, and the child*, New York, Peter Lang.
- BURBULES N & TORRES C. (eds.) (2000). – *Globalization and education: critical perspectives*, New York, Routledge.
- DUNKEL H. (1969). – *Herbart and education*, New York, Random House.
- FOUCAULT M. (1980). – *Power/Knowledge: selected interviews and other writings, 1972-1977*, New York, Pantheon Books.
- FOUCAULT M. (1976/1990). – *The history of sexuality: an introduction*, vol. I., New York, Vintage Books.
- HERBART J. (1796/1977). – « The aesthetic revelation of the world », in D. N. Robinson (ed.), *Significant contributions to the history of psychology, 1750-1920*, Washington DC, University Publications of America, pp. 57-77.
- HERBART J. F. (1806/1977). – « The science of education », in D. N. Robinson (ed.), *Significant contributions to the history of psychology, 1750-1920*, vol. 1, Washington DC, University Publications of America pp. 78-268.
- LOCKE J. (1689/1975). – *Essay concerning human understanding*, Oxford, Clarendon Press.
- LOCKE J. (1876). – « Proposals for the bringing up of children of paupers », in H. R. Fox Bourne (ed.), *A Life of John Locke*, vol. II, London, H. S. King, pp. 337-91.
- LOCKE J. (1689/1965). – *Two treatises of government*, New York, New American Library.
- LOCKE J. (1692/1989). – *Some thoughts concerning education*, Edited with introduction, notes, and critical apparatus by John W. and Jean S. Yolton, Oxford, Clarendon Press.
- NOVOA A. (2000). – Ways of saying, ways of seeing: Public images of teachers (19th-20th centuries), *Paedagogica Historica*, 36 (1), pp. 21-51.
- POPKEWITZ T. (1998). – *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*, New York, Teachers College Press.
- STROMQUIST N. & MONKMAN K. (eds.) (2000). – *Globalization and education: integration and contestation across cultures*, Lanham, Rowman and Littlefield.

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^e 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 généraux 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 ^{xx}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^e 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., LEUËVRE 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.

FERMETURE DIDACTIQUE, PROFESSIONNALISATION ET SAVOIR PÉDAGOGIQUE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

HANNU SIMOLA*, RISTO RINNE**

Résumé

Cet article ne traite pas de la professionnalité des enseignants mais plutôt des tendances professionnalisantes et des activités des formateurs d'enseignants. Il se propose d'analyser l'expérience finlandaise qui pourrait être considérée comme digne d'intérêt et unique dans une perspective internationale du fait que la formation des maîtres a été totalement prise en charge par l'université depuis les années 70. Le domaine de l'éducation sera considéré comme un domaine social, comme un espace multidimensionnel de positions, de dispositions et de relations dans lequel le mode de vie et le discours de l'expert reconnu comme faisant autorité est produit, reproduit et transformé. L'article est basé sur l'élaboration par Raymond Murphy de l'approche weberienne en vue d'une théorie de « la fermeture sociale ». Dans cette perspective, le statut professionnel est compris comme résultat de la stratégie efficace de groupes professionnels collectifs cherchant à exclure d'autres groupes rivaux du marché et à obtenir le monopole dans leur secteur d'activité. Enfin, l'auteur débat des effets et des conséquences que peut avoir ce type de professionnalisation de la formation des enseignants sur le métier d'enseignant en Finlande.

Abstract

The paper does not focus on teacher professionalism but rather on the professionalist tendencies and pursuits of teacher educators. It intends to analyse the Finnish experience, which might be seen valuable and unique from international perspective because teacher training has been completely moved into the university level since the 1970s. The

* - Hannu Simola, Université de Tampere, Finlande.

** - Risto Rinne, Université de Turku, Finlande.

field of education will be seen as a social field, as a multidimensional space of positions, dispositions, and relationships in which the way of life and the expert discourse admitted to be authoritative is produced, reproduced and transformed. The paper is based on Raymond Murphy's elaboration of the Weberian approach towards a theory of « social closure ». In this perspective, professional status is understood as a result of the successful strategy of collective occupational groups seeking to exclude other competing groups from the market and to achieve monopoly in their fields of activity. Finally, the paper discuss the effects and consequences that this kind of professionalisation of teacher education may have to the Finnish teacherhood.

Introduction

La professionnalisation de l'enseignement est devenue l'un des éléments incontournables dans la majorité des débats universitaires anglo-américains sur l'amélioration de l'école. Deux rapports américains de la fin des années 1980 (*Une Nation formée* et *L'enseignant de demain*) ont particulièrement contribué à forger la conviction quasi unanime selon laquelle l'enseignement devrait être considéré davantage comme un travail professionnel classique, à l'instar de celui du médecin par exemple. De plus, dans des débats plus récents sur la restructuration pédagogique, les efforts de professionnalisation de l'enseignement ont été perçus comme des instruments d'autonomisation pour les écoles et les enseignants – ou, pour citer Joseph Murphy (1993, p. 15): « La dynamique la plus puissante de la restructuration actuelle réside dans le passage d'une vision technique à une vision professionnelle de l'enseignement. » S. F. Rallis (1990, p. 15) explique de même comment la restructuration contribue à « une conception élevée » de l'enseignement.

Dans cet article cependant, nous n'insisterons pas sur le professionnalisme de l'enseignant mais plutôt sur les tendances et les aspirations professionnalisantes des formateurs d'enseignants. Il s'agit d'une orientation initiée par David Labaree (1992), qui a montré que les plus intéressés par la professionnalisation de l'enseignement ne sont pas les enseignants eux-mêmes ni même leurs syndicats mais les formateurs universitaires. Nous analyserons l'expérience finlandaise qui pourrait être considérée comme digne d'intérêt et même unique au niveau international car la formation des enseignants appartient totalement au domaine universitaire depuis les années 1970. La formation des enseignants du primaire est passée au niveau de la Maîtrise en 1978. Cette décision signifiait que, dès lors, tous les élèves enseignants du primaire devaient être titulaires d'une Maîtrise d'éducation, ce qui implique un mémoire de Maîtrise en Sciences de l'éducation. L'universitarisation est toujours restée essentielle et, depuis 1995, toute la formation des enseignants de maternelle a été transférée à

l'université, au niveau Licence. Cependant ces décisions politiques ont créé un nouveau groupe dans les universités : les formateurs d'enseignants. Nous considérerons le domaine de l'enseignement comme un domaine social, comme un espace multi-dimensionnel de positions, dispositions et de relations dans lequel le mode de vie et le discours d'expertise admis comme faisant autorité sont produits, reproduits et transformés. Les individus, les groupes ou même les emplois n'évoluent pas dans l'espace social au hasard, car soit ils sont soumis aux forces qui structurent cet espace, soit ils résistent aux forces de ce domaine avec leur inertie spécifique.

Notre analyse est fondée sur l'élaboration par Raymond Murphy (1988) de l'approche weberienne pour une théorie de la « fermeture sociale ». La fermeture sociale comprend les processus par lesquels un groupe professionnel tente de réguler des situations de marché en accord avec ses propres intérêts. Dans cette perspective, le statut professionnel est compris comme un résultat de la stratégie réussie de groupes professionnels collectifs qui cherchent à exclure d'autres groupes rivaux du marché et à obtenir le monopole dans leurs secteurs d'activité. Du point de vue historique, la question traditionnelle est : Comment une formation professionnelle peut-elle réussir à faire obtenir un statut social, des privilèges et finalement une position de monopole sur le marché ?

Nous tiendrons compte de trois problèmes importants en utilisant l'approche de la fermeture sociale pour une étude sociologique des professions. Tout d'abord, le rôle de l'état est essentiel. Comme le dit Magali Sarfatti Larson (1977), dans le capitalisme libéral, l'idéal d'une profession libre et autonome n'est rien d'autre qu'un idéal. De plus, il sert en même temps d'idéologie, ce qui masque les véritables structures et relations sociales. Surtout dans le modèle professionnel sur le continent européen, l'état est traditionnellement « le détenteur de la violence symbolique légitime », le « lieu géométrique de toutes les perspectives », la « banque centrale qui garantit tous les certificats » (Bourdieu, 1990, p. 137). En second lieu, une professionnalisation réussie a pour préalable de parvenir à un consensus et de créer un ensemble de connaissances qui soit légitimé par la science. Le discours de l'expert faisant autorité doit être construit (Larson, 1990). Et troisièmement, pour qu'un projet de professionnalisation réussisse, il est nécessaire d'exclure les groupes rivaux au moyen de mécanismes de fermeture sociale. Il est évident que la poursuite de l'isolement et de la distinction plutôt que la solidarité et la coopération caractérise les relations avec les groupes professionnels les plus proches du secteur. Enfin, nous débattrons des effets et des conséquences que peut avoir ce type de professionnalisation sur le corps enseignant finlandais.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU SERVICE DE L'ÉTAT ET DE L'ÉLABORATION DU PROGRAMME NATIONAL

Il est évident que l'évolution de la formation des enseignants a été étroitement liée à la politique générale de réforme de l'enseignement. Les années 1970 en Finlande ont parfois été décrites comme « l'Âge d'or des réformes ». Dans le cas de l'éducation, il se pourrait que cela ne soit pas si exagéré. Trois importantes réformes concernant la formation des enseignants ont été réalisées en Finlande. Tout d'abord, avec la réforme de l'école polyvalente (*Comprehensive School Reform*) (1972-1977), la scolarité obligatoire de huit ans et le lycée classique parallèle (*grammar school*) ont été remplacés par l'école polyvalente moderne, comprenant neuf années d'enseignement obligatoire. Les enseignants du primaire ont occupé davantage d'espace dans cette école polyvalente en enseignant alors à toutes les classes d'âge du niveau 1 au niveau 6. Deuxièmement, la réforme de la formation des maîtres (1973-1979) a concerné la formation des enseignants d'écoles polyvalentes et également des établissements secondaires. La réforme a touché de façon radicale la formation des maîtres du primaire. Leur formation a été transférée des écoles normales et des séminaires des petites villes aux toutes nouvelles facultés de Sciences de l'éducation universitaires créées par cette réforme. Enfin, en 1979, la formation des maîtres du primaire a été de manière assez inattendue élevée au niveau de la Maîtrise. Ceci a considérablement accru le rôle et l'étendue des études pédagogiques dans la formation. En termes de nombre, la formation des enseignants est l'une des filières les plus importantes du système universitaire finlandais. Plus d'un étudiant sur dix poursuit des études dans tel ou tel type de formation des enseignants, et un étudiant sur cinq qui s'inscrit, envisage de devenir enseignant (voir Simola, 1993 ; Rinne, 1988). Non seulement le développement de la formation des maîtres mais aussi celui de l'éducation comme discipline universitaire en général, ont été fortement tributaires de la politique de l'État. Le rapport d'évaluation de la recherche pédagogique établi par l'Académie de Finlande met l'accent sur la science en tant que source de connaissances utiles pour l'État : « La forte croissance des sciences de l'éducation a principalement résulté du fait qu'elles font maintenant partie des activités de réforme et d'évaluation de l'état de sorte qu'elles suscitent de grands espoirs en tant que telles » (*Recherche Pédagogique de Finlande*, 1990, p. 32). C'est la réforme de l'école polyvalente des années 1970 qui a finalement offert aux sciences de l'éducation finlandaises la possibilité de gagner la légitimité politico-administrative ainsi que sociétale requise pour son expansion. Pour les chercheurs en sciences de l'éducation, l'« universitarisation » de la formation des enseignants a signifié une expansion dans le domaine universitaire garantie par l'état ; pour les formateurs, ce fut une élévation au rang de profession, légitimée par la science.

Nous avons centré notre article sur une discipline finlandaise très particulière des sciences de l'éducation pour la formation des enseignants, la *didactique*, car celle-

ci s'est révélée être l'élément légitimant crucial de la formation finlandaise, comme l'ont reconnu de nombreux formateurs d'enseignants. Le programme standardisé officiel de l'école polyvalente est devenu l'un des cadres les plus importants dans le développement de la didactique finlandaise. À cet égard aussi, la relation entre la didactique et le programme officiel de l'état est le problème important. Selon Pertti Kansanen (1986), un des principaux didacticiens finlandais, le programme formel et officiel, statutairement défini et sans cesse élargi, des écoles polyvalentes a, en pratique, viré vers la didactique, ce que les manuels scolaires et les cours de didactique sont tenus d'expliquer et de justifier. Kansanen caractérise la didactique comme une éthique normative ou une justification du programme officiel. La didactique est liée, en effet, au programme national de telle manière qu'elle ne peut pas être comprise comme une science descriptive ou une théorie de l'enseignement. Au contraire, la didactique finlandaise devrait être vue comme normative et comme mécanisme de gouverne politique. Une autre autorité en la matière, Erkki Lahdes (1986) met aussi l'accent sur l'imbrication de la didactique et du programme écrit officiel. Il définit la didactique comme une présentation générale des moyens par lesquels on cherche à réaliser ce programme. Alors que le programme est plutôt un moyen stratégique, la didactique est plutôt tactique. En soi, il n'y a rien qui empêche en principe la fusion du programme et de la didactique, et de ne les considérer que comme des niveaux différents du programme ou de la didactique, selon Lahdes. Ainsi, il est juste de conclure que jusqu'au milieu des années 1990 au moins, la didactique finlandaise comme « science de l'éducation pour la formation des enseignants » dépendait fortement du programme d'état officiel auquel elle était liée. Le programme national et la didactique étaient considérés comme les deux faces d'une pièce.

Ulf P. Lundgren (1991) a mené une analyse intéressante de la relation entre la réflexion pédagogique fondée sur la psychologie et les réformes scolaires effectuées par l'État. Il déclare qu'il y a deux notions de base derrière les réformes des programmes au cours des dernières décennies. Tout d'abord, il y a « la notion progressiste selon laquelle le programme devrait être centré sur les demandes et les expériences de chaque enfant », et en second lieu, « la notion pragmatique selon laquelle les objectifs de l'enseignement devraient précisément être énoncés et établis d'après une analyse de la demande ». (*ibid.*, p. 46) Il voit un lien étroit entre ceci et le fait que la psychologie a été établie comme base de la majeure partie de la recherche pédagogique, et que les buts devraient être formulés afin de spécifier le comportement attendu. Les notions progressistes et pragmatiques étaient étroitement liées : les buts comportementaux étaient influencés par la psychologie de l'apprentissage et étaient des préalables à l'évaluation. Des objectifs précisément définis ont aussi permis aux décideurs d'évaluer et de choisir entre des méthodes et des matériaux comparables pour l'enseignement. Les réformes des programmes en Finlande et ailleurs dans les années 1970 et 1980 avaient tendance à être semblables. C'était des réformes qui, bien qu'elles ne soient pas fondées directement sur des décisions

politiques, ont été successivement mises en œuvre par l'intermédiaire de matériaux pédagogiques et du consensus croissant à propos des fondements du programme.

L'individualisme psychologique étroit de la didactique et de la politique de réforme pédagogique, où les buts sont formulés en tant que comportement de chaque apprenant, constitue la base du consensus sur l'élaboration du programme. Lundgren affirme que les chercheurs en sciences de l'éducation et la politique éducative avaient des intérêts communs. La recherche pédagogique a lutté pour être reconnue comme science sociale fondée empiriquement et elle est devenue, d'un point de vue économique, dépendante d'une bureaucratie croissante. Pour les décideurs il était important d'obtenir la légitimation scientifique de leurs efforts et de leurs réformes. Pour les chercheurs il était également important de légitimer des études simples, isolées et empiriques ainsi que des idées et des innovations pédagogiques, en tant que recherche scientifique.

Cela signifie que lorsque le chercheur apparaît comme un innovateur, elle ou il sert facilement en même temps de légitimateur loyal et non-critique des incessantes réformes. Il est peu vraisemblable que la recherche pédagogique aboutisse à des explications critiques du système éducatif ou du programme car les connaissances acquises concerneront principalement ce que l'apprenant individuel peut faire, plutôt que la façon dont les systèmes éducatifs fonctionnent. Dans le cours ininterrompu des réformes éducatives, il n'y a pas de temps ni de nécessité pour que la recherche se demande comment créer des conditions favorables pour chaque apprenant et quelles sont les contraintes et les possibilités de changement.

VERS UNE PÉDAGOGIE DÉCONTEXTUALISÉE, FONDÉE SUR LA PSYCHOLOGIE ET INDÉPENDANTE DE L'ÉCOLE

La tradition pédagogique finlandaise est fortement teintée de ce qu'on peut appeler « l'herbartisme ». Alors que l'épanouissement de la pédagogie fondée par le célèbre philosophe Suisse Johan Friedrich Herbart (1776-1841) était déjà largement passé dans le reste de l'Europe, il n'atteignit la Finlande qu'à la fin du XIX^e siècle. Bien que l'herbartisme dans la pédagogie universitaire fût démodé dans les années 1920, le seul manuel de didactique qui soit utilisé dans les séminaires de formation des maîtres jusqu'à la seconde guerre mondiale était celui d'Herbart-Ziller. Herbart insistait fortement sur la psychologie comme science qui forme la base même de la didactique. Le célèbre « triangle herbartien » se trouve dans les documents officiels finlandais pour la formation des enseignants jusque dans les années 1960, au moment où l'éthique disparaît, où la psychologie se transforme en psychologie pédagogique et lorsque les sciences de l'éducation deviennent la base scientifique des études dans la formation. La tradition pédagogique finlandaise a donc un lien

très fort avec la psychologie comme base de la didactique, surtout en ce qui concerne la formation des enseignants.

La tradition herbartienne fut éliminée de la formation des maîtres en Finlande en 1944 avec la sortie d'un manuel de didactique écrit par Matti Koskenniemi, une éminente figure universitaire dans le domaine éducatif finlandais, des années 1950 aux années 1960. Pendant cette période, la tradition fondée sur la psychologie se poursuivit mais fut fortement influencée par une mission d'instruction sociale. En liaison avec le code du programme civique et moral, les mots clés du mouvement progressiste finlandais de la « nouvelle école » depuis 1930 étaient *Die Arbeitsschule*, avec cahiers de travail et éducation sociale plutôt que l'individualisme centré sur l'enfant. La psychologie sociale de la classe et le contexte scolaire avec son caractère obligatoire et de masse forgé par l'histoire furent explicitement présents et servirent à façonner la vie institutionnelle d'un groupe de futurs citoyens.

La psychologisation des sciences de l'éducation fut étroitement liée à l'orientation vers la « *gestalt* » psychologie, la psychologie « profonde » et les tests d'intelligence. Le premier laboratoire de psychologie finlandais fut fondé à l'université de Turku en 1921 et la première chaire professorale en 1936 à la Faculté d'Éducation de Jyväskylä. Les sciences de l'éducation eurent beaucoup de difficultés à prendre le contrôle de la nouvelle psychologie pédagogique, car le domaine était fortement associé à la psychologie « pure » et à la philosophie « pure ». Après la seconde guerre mondiale et jusqu'aux années 1970, les sciences de l'éducation finlandaises s'orientèrent de plus en plus vers la recherche pédagogique empirique. Progressivement, elles devinrent des sciences appliquées à caractère psychologique et didactique, et elles commencèrent en même temps à utiliser la recherche psychologique fondée sur les mathématiques et la statistique. Le développement rapide du système éducatif nécessita de plus amples informations sur les écoles ainsi que sur les élèves, et les tests d'intelligence à grande échelle sur les élèves constituèrent un important domaine de la recherche pédagogique.

Bien qu'avant la seconde guerre mondiale l'approche expérimentale fût utilisée dans une certaine mesure en psychologie pédagogique, la majeure partie de la recherche finlandaise en éducation avait alors pris une orientation historique et philosophique. Dans les années 1950, les sciences de l'éducation commencèrent à lutter pour une reconnaissance universitaire et dans les années 1960, la didactique empirique acquit la position dominante. Le modèle de la didactique se trouvait dans la psychologie pédagogique voisine. Le lien étroit entre la didactique et la psychologie apparaît aussi clairement quand on tente de déterminer la place de la didactique finlandaise dans les publications pédagogiques anglo-américaines. Kansanen compare les manuels américains de psychologie pédagogique à ceux de didactique finlandaise : « On s'aperçoit très vite que [...] les manuels (de psychologie pédago-

gique) compartent deux parties: la psychologie pédagogique, au sens strict du terme, et une partie consacrée aux conseils normatifs qui ressemble beaucoup à la didactique. » (Kansanen 1990, p. 278)

La période de l'école polyvalente (*comprehensive school*) a jusqu'ici été dominée par un manuel de didactique entre tous – celui de Lahdes, Professeur émérite de didactique et le premier secrétaire du Comité des programmes pour l'école polyvalente de 1970. L'ouvrage en est à sa 13^e édition et il a été réécrit trois fois. Les révisions ont été effectuées en fonction des changements de conception de la psychologie pédagogique. Le comportementalisme manifeste de la fin des années 60 a été teinté par les influences des stratégies d'apprentissage de la maîtrise et par les idées structurales de SCT. Clarke à la fin des années 70. Dans les années 80, Lahdes annonça pour la psychologie de l'apprentissage, un tournant « moderne » du comportementalisme vers le cognitivisme. Il qualifie de constructiviste l'approche du dernier ouvrage et fait référence au chercheur suisse et disciple de Jean Piaget, Hans Aebli, comme figure la plus influente. Cependant, l'arrière-plan de la didactique finlandaise fondé sur la psychologie a fixé, par des liens très forts, toute la légitimation de la formation des maîtres finlandaise à la théorie psychométrique et à l'évaluation statistique qui constituèrent le contenu fondamental de la méthodologie pédagogique.

Kansanen (1993) a montré la distinction entre les concepts de « pédagogie scolaire » et de « didactique ». Les deux concernent le processus d'enseignement mais la pédagogie scolaire est orientée vers les sciences sociales, surtout la sociologie de l'éducation, alors que la perspective de la didactique provient de la philosophie et de la psychologie pédagogique. Le sujet de la pédagogie scolaire est l'École en tant que système social avec ses facteurs d'encadrement qui limitent les procédures didactiques et les possibilités des enseignants et des élèves. Ainsi la pédagogie scolaire cherche à construire une théorie de l'enseignement. Au contraire, la didactique concerne l'enseignant et l'élève individuellement et tente de construire des modèles et des théories universels de l'enseignement. Cependant, comme le fait remarquer Kansanen, « chaque fois que nous essayons de mettre ces modèles en pratique, nous avons besoin de la pédagogie scolaire et des théories de l'enseignement. » (*ibid*, p. 25)

D'après notre analyse historique du discours de l'État sur l'éducation (Rinne, 1988 ; Simola, 1998a), on peut conclure que jusqu'à présent la didactique finlandaise n'a pas beaucoup fait appel à l'« aide de la pédagogie scolaire et des théories de l'enseignement ». Au contraire, il y a eu une tendance en faveur d'une didactique pure, d'une sorte de science de l'enseignement abstraite, non-historique et décontextualisée. L'enseignement en tant qu'institution forgée historiquement pour l'enseignement de masse obligatoire a tendance à être ignoré et considéré comme inintéressant. Les activités quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage à l'école, le système socio-

culturel du temps, de l'espace et des rituels – pour citer Tyack et Cuban (1995), « la grammaire de l'enseignement » – semblent être hors de propos ou même absents lorsque l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage est prévue et mise en œuvre. Le « véritable » savoir sur l'enseignement dans le discours d'État à propos de l'enseignement finlandais pourrait être caractérisé dans sa décontextualisation par les termes « pédagogie indépendante de l'école » : une science de la manière dont le professeur devrait enseigner et dont l'élève devrait apprendre au sein de l'école – comme si ce n'était pas l'école.

En gardant à l'esprit que cette description concerne le discours de l'État sur l'enseignement en Finlande, on peut se demander comment elle rend compte de la « didactique » enseignée et apprise lors de la formation pratique des maîtres. Nous avons présenté ailleurs (Simola, 1998a) une analyse systématique des réformes de programmes au niveau des départements dans la formation des maîtres du primaire dans les universités finlandaises au cours des années 1980 et au début des années 1990. Les réformes effectuées dans le contenu des documents de formation des maîtres montrent clairement que, dans les programmes des départements également, la voie a conduit au même type de didactique décontextualisée. Il est difficile de trouver une quelconque référence au besoin de sociologie ou d'histoire de l'éducation dans le discours de l'État sur l'enseignement depuis la fin des années 1970. Il n'y a eu jusqu'au milieu des années 1990 dans les programmes pour le diplôme d'instituteur du primaire que très peu de cours obligatoires comportant des références potentielles au caractère socio-historique et institutionnel du contexte scolaire et ils représentaient moins de cinq pour cent des études pédagogiques. On insiste sur ce que l'école aurait dû être plutôt que sur ce qu'elle a été. L'enseignement institutionnel n'apparaît dans les textes des programmes que comme une mission neutre, naturelle et bien intentionnée. L'école comme contexte socio-historique institutionnel pour l'enseignement, et l'apprentissage n'existe pas dans la formation des maîtres. Malgré l'augmentation des études contextuelles dans certains départements depuis le milieu des années 1990, la dimension historique de l'enseignement comme institution sociétale est toujours en grande partie absente. Dans ces programmes, « la science pédagogique pour la formation des enseignants » apparaît véritablement comme une « didactique indépendante de l'école » (Simola 1998b). C'est peut-être pourquoi le rapport d'évaluation national des sciences de l'éducation rédigé par l'Académie finlandaise définit la recherche didactique finlandaise comme une série d'études qui ont souvent pour objectif « l'enseignement scolaire » mais qui ne s'intéressent cependant pas à « l'enseignement et à l'apprentissage dans l'école » (*Educational...*, 1990, p. 56).

ISOLEMENT, EXCLUSION ET DISTINCTION : L'AVÈNEMENT DE LA FERMETURE DIDACTIQUE

Bien que la première chaire de sciences de l'éducation ait été fondée dès 1852, l'augmentation du nombre de chaires professorales fut très lente durant les cent premières années. Au début des années 1970, il n'y avait que sept professeurs à temps complet mais au début des années 1980, il y en avait déjà plus de 30 du fait de l'intégration de la formation des maîtres du primaire à l'enseignement supérieur. En 1995, il y avait 50 professeurs à temps complet et 83 professeurs associés. L'augmentation du personnel chargé de la formation des enseignants a été très rapide au sein du personnel universitaire de l'enseignement supérieur finlandais depuis les années 1970 et seulement comparable à la filière économique (Kivinen & Rinne, 1990).

Les principales luttes de pouvoir symbolique et de relations de pouvoir dans tout domaine universitaire tournent autour de l'attribution d'un nom et de l'occupation des postes universitaires les plus élevés, les chaires professorales. Nous allons examiner la division des postes de professeurs dans le domaine de l'éducation et de la formation universitaire des enseignants. En 1995, deux professeurs sur trois (88) travaillaient à la formation des enseignants. À l'aube de la réforme de 1975, lorsque les facultés d'éducation furent fondées, la proportion correspondante était moitié-moitié et le nombre de professeurs affectés à la formation d'enseignants était légèrement supérieur à 30; la quantité a donc triplé. Plus d'un tiers des professeurs en 1995 représentaient directement le domaine de la didactique (le nombre s'élevant à 48 professeurs). Il est également frappant que la grande majorité de ceux-ci ne sont pas à temps complet mais associés. La proportion (26 %) représentée par l'enseignement « général » est nettement plus faible. De plus, des domaines aussi fondamentaux que la psychologie pédagogique et la sociologie de l'éducation, qui essaient de maintenir les liens avec les autres sciences « fondamentales » à l'extérieur de la faculté n'ont qu'une représentation mineure dans le professorat. Le nombre et la proportion de professeurs de didactique se sont accrus beaucoup plus vite que ceux des professeurs d'enseignement général ou que ces postes de professeurs liés aux sciences en dehors de la Faculté de Sciences de l'éducation. En résumé, cette évolution montre que l'invasion de la didactique a occupé la majeure partie de l'espace au sein du domaine de l'éducation et de la formation des enseignants.

En conséquence, un groupe d'évaluation nommé par l'Académie de Finlande a fait état des grandes difficultés dans l'attribution de certains postes universitaires dans l'éducation. Les déclarations émises par les experts invités semblent indiquer que les universités ont abaissé le niveau d'exigence requis (cf. *Educational...*, 1990). De plus, ce groupe rapporte que « seuls quelques professeurs titulaires poursuivent des

recherches intensives dans leurs domaines spécifiques ou dirigent un groupe de recherche. [...] L'intégration de la formation des enseignants aux universités et la création de facultés d'éducation spécifiques a affaibli les liens de la recherche pédagogique avec les domaines voisins » (*ibid*, p. 18).

Même si l'état avec sa politique de réforme pédagogique représente une force centrale dans la constitution de l'espace social pour les formateurs d'enseignants, c'est dans le domaine universitaire que ce nouveau groupe doit lutter pour une position parmi les autres disciplines. Dans le secteur universitaire américain, les formateurs d'enseignants semblent, selon diverses études, constituer le groupe de statut inférieur et leur origine socioculturelle est également plus basse que celle d'autres groupes universitaires. La distinction entre éducation (surtout politique pédagogique et administration de l'éducation) et formation des enseignants a été cruciale aux États-Unis de sorte que cette dernière s'est trouvée nettement au-dessous de la première dans la hiérarchie.

En Finlande, les étudiants ainsi que les professeurs formateurs d'enseignants viennent aussi de milieux sociaux inférieurs à ceux de leurs collègues universitaires d'autres disciplines. Les professeurs d'éducation viennent bien plus souvent de milieux ouvriers ou agricoles que les autres professeurs finlandais. Selon une étude finlandaise, plus de la moitié des pères de professeurs d'éducation étaient ouvriers de l'industrie ou agriculteurs alors que parmi les pères de professeurs d'histoire, par exemple, la proportion était de moins d'un sur cinq. Une autre étude révèle de façon très semblable dans une analyse analogue qu'une caractéristique typique des professeurs d'éducation est leur milieu d'origine ouvrière. Ceci est en partie dû au fait que même aujourd'hui de nombreux professeurs d'éducation font carrière après avoir d'abord été instituteurs (du primaire). Les nouveaux formateurs n'ont pas non plus beaucoup de capital économique à leur disposition car ils n'ont pas beaucoup de liens avec le secteur privé de l'économie de marché ; leurs étudiants aussi sont la plupart du temps employés dans des postes mal payés du secteur public.

Dans le domaine universitaire, un milieu social relativement bas peut représenter un handicap pour les chercheurs en sciences de l'éducation qui veulent se frayer une voie et occuper un poste élevé associé à l'excellence universitaire et au prestige si typique de tant d'autres groupes professionnels de ce secteur. Si c'est le cas des chercheurs traditionnels en sciences de l'éducation, dont la discipline a néanmoins occupé la première chaire d'éducation en Finlande dès 1852 et qui se sont organisés au sein de leurs propres départements depuis 1940, la position des formateurs d'enseignants, en tant que nouveaux universitaires, doit être encore plus difficile. Au début des années 70, lorsque la formation des instituteurs a été transférée à l'université, pratiquement tout le personnel enseignant de ces centres de formation est devenu de fait membre de la faculté. Il est évident que ceci n'a pas rehaussé la

« crédibilité universitaire » de la formation des enseignants ni celle des formateurs au sein des anciennes et vénérables disciplines universitaires.

Depuis les années 1980, il y a diverses critiques contre l'isolement et le manque de relations interdisciplinaires dans la formation des enseignants et les sciences de l'éducation en général. On a dit que la création de facultés d'éducation scientifiquement étroites – telles que les « unités de formation d'enseignants » – était la raison fondamentale de cette tendance. Le rapport d'évaluation de l'Académie finlandaise sur la recherche pédagogique déclare : » La création de facultés de Sciences de l'éducation indépendantes (comme les unités de formation d'enseignants) a impliqué le rétrécissement des sciences de l'éducation, une position plus centrale pour la formation des enseignants à présent par rapport aux dernières décennies et un gouffre croissant entre l'éducation et ses disciplines universitaires voisines. » (*Educational...*, 1990, p. 4)

Il existe au moins deux fronts sur lesquels la formation et la didactique doivent lutter en vue d'une distinction et du droit à l'existence universitaire. Le premier front se situe entre la nouvelle didactique et les anciennes sciences sociales, les sous-disciplines de l'éducation, c'est-à-dire la philosophie, la sociologie et l'histoire de l'éducation. Un autre front a été établi contre les anciennes disciplines diverses, avec leurs caractéristiques distinctes liées aux humanités et aux sciences : c'est-à-dire la didactique des mathématiques contre les mathématiques, la didactique de l'histoire contre l'histoire, etc.

La fermeture semble être totale sur le premier front. Si l'on considère les sous-domaines des postes professoraux, on remarque qu'en 1995, aucune des 90 chaires professorales destinées à la formation des enseignants n'était définie comme poste de sociologie, d'histoire ou de philosophie de l'éducation. La majorité des postes étaient affectés explicitement à la didactique, y compris ses diverses branches, et seulement quelques uns à la psychopédagogie et à l'éducation spéciale. Le même type de profil apparaît également clairement dans d'autres postes d'enseignement. Dans la formation des enseignants en Finlande, il ne semble pas nécessaire d'avoir quelque expérience que ce soit en sciences sociales. Il n'y a aucun besoin de connaissances sur le contexte socioculturel de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école. Ce phénomène d'isolement ne concerne pas seulement la formation des enseignants. Le rapport d'évaluation de l'Académie finlandaise critique en termes très fermes la recherche en psychopédagogie dans son ensemble comme étant isolée de la recherche générale en psychologie et en retard par rapport développement de celle-ci (*Educational...*, 1990, p. 61 et p. 65). Des remarques similaires sont énoncées par un groupe international d'évaluation de la formation des enseignants. Selon ce groupe, le rôle de la psychologie du développement et la psychologie de l'apprentissage était considéré comme mineur et les liens avec les départements de psychologie apparaissaient comme inexistantes.

Dans la lutte pour la domination sur le deuxième front, celui des disciplines, la mesure décisive fut prise en 1972, lorsque les postes de didactique des disciplines furent instaurés dans les tout nouveaux départements de formation des enseignants et non pas dans les anciens départements disciplinaires. Cette victoire a mené peu à peu à la situation où de plus en plus de pouvoir de décision à propos de la formation disciplinaire des enseignants a été transféré aux départements de formation. On peut appeler cette tendance « didactisation de la formation disciplinaire des enseignants ». Depuis les années 1970, le rôle des représentants des disciplines dans les commissions de formation est devenu de plus en plus marginal. Selon le rapport de commission de 1989, la tendance à la didactisation est allée si loin qu'il a été recommandé aux enseignants des disciplines de rédiger leur thèse de maîtrise en « didactique de la discipline » et non plus dans les disciplines traditionnelles de leur matière d'enseignement. La commission a même proposé de créer un programme de Doctorat de didactique séparé. Dans les récents rapports des commissions, cependant, on remarque des symptômes d'intérêts conflictuels et de défis potentiels au monopole de la didactique disciplinaire comme seule autorité compétente et légitime dans l'enseignement scolaire.

REMARQUES EN CONCLUSION

Le développement de la didactique comme « science de l'enseignement » a été à l'origine fondée sur la psychologie et dépendante au début de l'empirisme. Cependant, alors qu'aux États-Unis, par exemple, les sciences de l'éducation sont toujours liées à la psychopédagogie et sont dominées par elle, il existe en Finlande, comme seule discipline universitaire de plus en plus importante, la didactique en tant que science pédagogique pour la formation des enseignants. La didactique finlandaise a constamment recherché le monopole total, couvrant à la fois la discipline et la connaissance contextuelle de l'enseignement.

Deux autres caractéristiques de la didactique finlandaise paraissent ici importantes. Premièrement, elle a fortement dépendu et été liée au programme d'État officiel, jusqu'au milieu des années 1990 au moins. Les plus éminents professeurs de formation finlandais définissent le concept de didactique comme analogue à ce programme ou à sa justification et à son explication théorique. Deuxièmement, le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage, l'école en tant qu'institution socio-historique, n'est d'aucun intérêt en didactique. Elle semble plutôt rechercher des modèles et des théories de l'enseignement et de l'apprentissage universels et indépendants du contexte, se concentrant clairement sur l'enseignant et l'apprenant individuels. Cette didactique individualiste et universaliste s'est orientée vers une étude abstraite, non historique et décontextualisée de la manière dont on *devrait* enseigner à un être humain et dont celui ou celle-ci *devrait* apprendre. Étrangement, elle est devenue une sorte de pédagogie « indépendante de l'école ».

Notre conclusion c'est que, dans la formation des enseignants finlandaise, il y a trois courants professionnalisant qui produisent et reproduisent un discours pédagogique décontextualisé. Le premier se caractérise par une recherche professionnalisante de la légitimation par la science. Le préalable à la réussite d'un tel projet de professionnalisation est de parvenir à un consensus cognitif et de créer un ensemble de connaissances qui soit légitimé par la science. Ainsi l'image d'une didactique autonome, authentique et confiante peut se révéler très attrayante tout simplement pour les formateurs d'enseignants qui luttent pour la légitimation en tant que nouveaux venus dans le domaine de l'enseignement supérieur. À cet égard, il est sans doute plus compréhensible que la didactique ait rejeté l'« aide » des anciennes disciplines voisines telles que la sociologie ou l'histoire.

Le second courant pourrait s'appeler le loyalisme professionnel envers les réformes pédagogiques de l'état. Du point de vue de la professionnalisation, la mission évidente au service de l'État – l'engagement fort envers ses réformes pédagogiques et le programme officiel – a été précieuse et productive pour les formateurs d'enseignants et la didactique. On s'en aperçoit avec l'augmentation très rapide des postes professoraux de formation et de didactique. Cependant, bien qu'utile aux intérêts professionnels, le lien étroit avec l'état transforme facilement les formateurs en légimateurs non critiques des incessantes réformes pédagogiques.

Le troisième courant professionnel conduit à une lutte pour la distinction avec les disciplines rivales. Alors que la recherche de théories appropriées sur l'enseignement et l'apprentissage devrait inévitablement appeler l'appui des disciplines voisines, le courant professionnalisant, qui mène les formateurs à lutter pour le monopole et la distinction dans ce domaine, a tendance à aller à l'encontre de ce besoin évident. Nous avons remarqué de nombreux indices d'exclusion et de fermeture, non seulement vis-à-vis des sciences sociales, des anciennes humanités et des sciences, mais même aussi de l'ancien fondement de la didactique elle-même – la psychologie.

Le capital culturel et social relativement bas et l'appartenance à un milieu petit bourgeois a peut-être aussi déterminé des stratégies isolantes dans la lutte universitaire. Depuis les années 80, diverses critiques sont émises contre l'isolement et le manque de relations interdisciplinaires dans la formation des enseignants et les sciences de l'éducation en général. Il est évident que l'isolement ne peut pas être une très bonne stratégie de lutte dans le domaine de l'enseignement supérieur, du moins à long terme. On peut supposer que le milieu social inférieur des formateurs universitaires d'enseignants en Finlande représente pour eux un handicap dans l'obtention de postes élevés dans le milieu universitaire en général.

Quelles ont été les conséquences et les effets de cette banque de connaissances sur le professorat finlandais? On pourrait conclure que, jusqu'au milieu des années

1990 au moins, il a été difficile de trouver des liens explicites entre savoir didactique et savoir contextuel dans les programmes des départements de formation finlandais. Les études contextuelles en constante régression ont eu tendance à demeurer insulaires à un macro-niveau, légitimant et réifiant la politique de l'état dans l'archipel pédagogique didactisé du système de connaissances des futurs enseignants. En ce qui concerne les programmes, à la fois aux macro, mezzo et micro niveaux, du niveau de la société à celui de l'école et de l'élève, les nouveaux enseignants semblent traverser leur formation universitaire pratiquement sans aucune notion du caractère socio-historique, institutionnel et culturel de l'enseignement. Selon la formation qu'ils auront eue, ils percevront l'école comme un phénomène purement pédagogique ou purement didactique. On peut considérer cette décontextualisation du discours pédagogique comme un excellent exemple de « non-reconnaissance » de l'enseignement. Elle peut se résumer comme suit en analysant l'universitarisation et la scientification de la formation des enseignants: « De cette façon l'image de l'école est renforcée comme institution naturelle, extérieure aux questions de pouvoir sociétal, où des techniciens pédagogues parfaitement formés font de leur mieux pour le bien de tous. Cette non-reconnaissance de la nature fondamentale de l'école et de la formation des enseignants semble bel et bien être l'une des conditions opérationnelles nécessaires à la formation institutionnelle des enseignants. » (Kivinen & Rinne, 1990, p. 18.)

(article traduit par Joëlle Oulhen et revu par Raymond Bourdoncle)

BIBLIOGRAPHIE

BOURDIEU P. (1990). – *In other words. Essays towards a reflexive sociology*, Cambridge, Polity Press.

Educational research in Finland (1990). – « Kasvatustieteellinen tutkimus Suomessa. Valtion yhteiskuntatieteellisen toimikunnan asettaman arviointiryhmän raportti » (*Educational research in Finland. Report of a evaluation group appointed by the Research Council for the Social Sciences*), Helsinki, Suomen Akatemian julkaisuja 1/1990, Valtion painatuskeskus.

KANSANEN P. (1986). – « Antaako didaktiikka opettajalle välineet? » (*Does didactics provide the teacher with the tools s/he needs?*), *The Finnish Journal of Education Kasvatus*, 17 (1), pp. 12-22.

KANSANEN P. (1990). – « Éducation as a Discipline in Finland », *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34 (4), pp. 271-284.

KANSANEN P. (1993). – « Några allmänna reflexioner över didaktikens väsen », *Didaktisk tidskrift*, (3), pp. 17-29.

KARI J. (ed.). (1991).- *Didaktiikka ja opetus suunnittelu*, Helsinki, WSOY.

KIVINEN O. & RINNE R. (1990). – « The university, the state and professional interest groups: A Finnish lesson in university development policy », *Higher Education Policy*, 3 (3), pp. 15-18.

LABAREE D. F. (1992). – « Power, knowledge, and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching », *Harvard Educational Review*, 62 (2), pp. 123-154.

LAHDES E. (1986). – *Peruskoulun didaktiikka* (The Didactics for Comprehensive School), Helsinki, Otava.

LAHDES E. (1997). – *Peruskoulun uusi didaktiikka* (New Didactics for the Comprehensive School), Helsinki, Otava.

LARSON M. S. (1977). – *The rise of professionalism. A sociological analysis*, Berkeley, University of California Press.

LARSON M. S. (1990). – « In the matter of experts and professionals, or how impossible it is to leave nothing to unsaid »; in R. Torstendahl & M. Burrage (ed.), *The formation of professions. Knowledge, state and strategy*, London, SAGE Publications, pp. 24-50

LUNDGREN U. P. (1991). – *Between education and schooling: Outlines of a diachronic curriculum theory*, Geelong, Australia, Deakin University.

MURPHY J. (1993). – *Restructuring Schooling Learning >From Ongoing Efforts*, Corwin Press.

MURPHY R. (1988). – *Social closure. The theory of monopolization and exclusion*, Oxford, Calderon Press.

RALLIS S.F. (1990). – « Professional leaders and restructured school », in B. Mitchell & L. Cunningham (eds.) *Educational leadership and changing contexts of families, communities and schools*, Chicago, University of Chicago Press.

RINNE R. (1988). – « The formation of popular teacher profession in Finland », in T. Iisalo & R. Rinne (eds.) « Historien om läraren i Norden », *Publications of Faculty of Education*, B26, University of Turku, pp. 106-148.

SIMOLA H. (1993). – « Educational Science, the State and Teachers. Forming the corporate regulation of teacher education in Finland », in T. S. Popkewitz (ed.), *Changing patterns of power: Social regulation and teacher education reform in eight countries*, Albany, NY, State University of New York Press, pp. 161-210.

SIMOLA H. (1996). – « Didactics, Pedagogical Discourse and Professionalism in Finnish Teacher Education », in H. Simola & T. S. Popkewitz (eds.), *Professionalization and education*, University of Helsinki, Department of Teacher Education, Research Report 169, pp. 97-118.

SIMOLA H. (1998a). – « Decontextualizing Teacher's Knowledge: Finnish Didactics and Teacher Education Curricula during the 1980s and the 1990s », *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42 (4), pp. 325-338.

SIMOLA H. (1998b). – « Constructing a school-free pedagogy: decontextualization of Finnish state educational discourse », *Journal of Curriculum Studies*, 30 (3), pp. 339-356.

SIMOLA H., KIVINEN O. & RINNE R. (1997). – « Didactic Closure: Professionalization and Pedagogic Knowledge in Finnish Teacher Education », *Teaching and Teacher Education*, 13 (8), pp. 877-891.

TYACK D. & CUBAN L. (1995). – *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*, Cambridge, Mass, Harvard University Press.

LES RHÉTORIQUES DE LA PROFESSIONNALISATION

VINCENT LANG*

Résumé

À partir des années 1980 les responsables de l'institution éducative ajoutent aux réformes de structure entreprises depuis les années 1960, une politique de développement professionnel des métiers enseignants : la professionnalisation est devenue un thème majeur de la rhétorique de la réforme de l'école et, dans les processus de construction sociale des groupes professionnels, se décline depuis selon un éventail de sens et d'enjeux variés selon la position des acteurs dans l'organisation. On constate d'abord que la politique de professionnalisation n'a que des effets limités en formation initiale ; souvent comprise comme processus de rationalisation et de standardisation, elle se heurte en partie aux cultures professionnelles des enseignants et rencontre des limites, intrinsèques à son projet, par rapport aux conditions d'exercice, aux pratiques et aux attentes des enseignants. Ces rhétoriques proposent enfin des cadres d'interprétation et de régulation des réalités sociales que l'on peut comprendre comme une réponse aux différentes formes de « désinstitutionnalisation » de l'école qui constituent le travail enseignant comme un ensemble d'activités par lesquelles les acteurs construisent l'école et en même temps leur expérience, sous forme d'ajustement partiels et de choix orientés par une rationalité limitée.

Abstract

Since the 1980's, the education institution officials have added to the reforms of structure undertaken in the 1960's, a policy of professional development of teachers' jobs: professionalization has become a major theme of the rhetoric of school reform and has come in a variety of forms since then, within the process of social construction of professional groups, according to a wide range of meanings and various stakes depending on the actors' position in the organization.

* - Vincent Lang, CREN, Université de Nantes.

First of all, one can see that the policy of professionalization only has limited effects on preservice training. Besides, it is often understood as a process of rationalization and standardization, it partly clashes with the teachers' professional cultures and it is intrinsically limited by the teachers' working conditions, practices and expectations. Finally, these rhetorics propose frames of interpretation and regulation of social realities which can be understood as an answer to the different forms of "disinstitutionalization" of school which constitute the teachers' work as a set of activities by which the actors build school education and their own experience at the same time in the shape of partial adjustments and choices influenced by a limited rationality.

La notion de professionnalisation est un des thèmes essentiels de la rhétorique de la réforme de l'école d'aujourd'hui. Dans le milieu éducatif comme pour d'autres groupes professionnels, en liaison avec des dynamiques de déprofessionnalisation ou de reprofessionnalisation (Dubar & Lucas, 1994), la signification du terme s'est élargie, dépassant la perspective fonctionnaliste de mise en conformité aux standards déclarés des professions établies (1). Le terme a eu une forte vertu mobilisatrice pour certains acteurs et donne lieu à des débats ou des polémiques que l'on peut regrouper autour de deux pôles.

96

• Les discours positifs déploient une argumentation sur trois registres. La professionnalisation concerne d'une part le renouvellement nécessaire des métiers enseignants et pourrait représenter « une certaine forme d'idéal professionnel des enseignants des années "90" » (Sirota, 1993), souvent référé à la figure du « praticien réflexif », modèle de référence largement répandus dans certains sous-groupes professionnels. Elle est d'autre part investie d'un message d'amélioration d'une position sociale, un groupe professionnel se dotant progressivement des attributs « fonctionnels » des professions mieux établies pour tenter de négocier une revalorisation de sa position sociale. Elle est enfin synonyme d'une « modernisation en marche » (Obin, 1995) de l'organisation, s'inscrivant dans une dynamique de déconcentration des pouvoirs, de responsabilisation des agents devenus acteurs, d'adaptation et de développement de l'appareil éducatif ; une valeur de démocratisation peut en outre se greffer sur cette approche managériale.

1 - Cf. Chapoulie, 1973 ; Vrancken, 1994.

- La rhétorique critique développe une argumentation opposée. La professionnalisation d'une part, sous couvert des sciences sociales et humaines, et quoiqu'en pensent ses défenseurs, est une instrumentalisation de la fonction professorale, et, en ce sens, un avatar des débats sur la place de la pédagogie et des sciences de l'éducation dans la formation des enseignants (2). Elle est d'autre part suspectée d'un déficit démocratique, masquant des intérêts sociaux et corporatistes derrière une idéologie de l'intérêt général et du bien commun (Isambert-Jamati et Bourdoncle, 1993). Enfin elle a pour finalité l'adaptation de l'appareil éducatif au marché du travail, qui plus est avec la volonté quasi explicite de détruire les barrières nationales et d'insérer plus étroitement les appareils scolaires dans les transformations sociales liées à la mondialisation des échanges.

Il ne s'agit pas là de discours désintéressés ; selon Popkewitz (1994), le plaidoyer en faveur de la professionnalisation sert « à mettre en place la loyauté et la solidarité sociale avec des valeurs et des intérêts sociaux particuliers ». Il faut alors considérer le discours sur la professionnalisation comme un enjeu dans les processus de construction sociale des groupes professionnels (3) ; elle renvoie en effet à l'évolution des tâches dans la division sociale et technique du travail, aux constructions identitaires des acteurs, à la fabrication de légitimation et de mobilisation interne réalisées par les membres et leurs organisations, mais aussi aux interventions opérées par les groupes professionnels « voisins » (encadrements hiérarchique, territorial, professionnel, etc.).

LES MOBILISATIONS D'ACTEURS

La professionnalisation dans le secteur éducatif en France se décline selon un éventail de sens et d'enjeux variés selon les acteurs ; cette pluralité renvoie sans doute à des métiers différents mais également à la position des acteurs dans l'organisation, à leur marge de manœuvre et à leur champ de pouvoir ; les enquêtes de terrain font apparaître des segmentations, des processus d'éclatement plus que des groupes professionnels unifiés ou que des sous-groupes partageant les mêmes valeurs et une

2 - Sur ce débat, cf. par exemple V. Isambert-Jamati, 1969.

3 - Ce sont des relations de pouvoir qui sont aussi en question dans les discours de la professionnalisation que nous analysons ici. Mais pour utiliser une terminologie issue des travaux de M. Foucault, les techniques de gouvernement et de normalisation qui sont annoncées, les relations stratégiques mises en œuvre par les différents groupes professionnels s'inscrivent dans le cadre d'une « gouvernementalité » et non d'une domination, comme la note en annexe (« L'histoire à la manière de Foucault? ») tente de l'expliquer.

définition commune de la situation (4). On observe donc que des acteurs, multiples, sont parties prenantes, à des titres divers, dans les mutations actuelles des métiers enseignants :

1. Une fraction des responsables et des « gestionnaires alternatifs » (Prost, 1999) du système éducatif, membres de la haute administration et de l'Inspection générale, sont favorables à une modernisation du système éducatif, pensée en termes de gestion, de mobilisation des ressources humaines. On peut distinguer différents types d'enjeux :

a. *politique* : ainsi une plus grande professionnalisation de la formation des enseignants devrait permettre aux acteurs de faire face aux problèmes professionnels contemporains et aux défis actuels de l'école : qualification massive de la main d'œuvre, lutte contre l'échec scolaire, contre la violence à l'école, etc.

b. *gestionnaire* : la professionnalisation est ici un outil de gestion et d'adaptation des personnels et s'inscrit dans l'horizon de « la logique compétence », alternative aux anciens modes de gestion de l'emploi. « À une qualification donnant lieu à un grade, garantie à vie, arrogante, désuète, s'oppose ainsi l'idée d'un apprentissage et d'un développement professionnel régulier progressif, interactif, tout au long de la vie professionnel. » (Demaillly, 1999, p. 13) L'auteur montre que cette « gestion des compétences » prétend répondre à des changements sociétaux et de publics scolaires qui impliquent à la fois la transformation des cultures professionnelles (travail collégial, culture de l'évaluation, culture du projet et du contrat, sens du partenariat, etc.) et les évolutions des modes de rétribution ; la professionnalisation peut relever d'une double inspiration, jacobiniste moderne (dynamique de déconcentration) ou néolibérale (diminution du rôle de l'État).

c. *pédagogique*, qui s'inscrit dans une logique instrumentale de rationalisation d'un métier ou d'un appareil de formation (Lang, 1999), à la fois par rapprochement des pratiques professionnelles de terrain, par instrumentation et standardisation d'un certain nombre d'actes ou d'outils professionnels.

2. Une part importante des personnels d'encadrement hiérarchique et territorial des enseignants (chefs d'établissement, corps d'inspection), souhaitent des transformations de l'organisation du travail, du fonctionnement des établissements, autant de leviers pour faire évoluer les professionnalités enseignantes. Ainsi les chefs d'établissement sont conduits à de nouveaux rapports aux métiers enseignants : développer une culture managériale de l'efficacité, de l'évaluation, de l'innovation, élucider la politique de l'établissement, mettre en débat les éléments d'une éthique tournée

4 - Bucher et Strauss définissent une profession comme « un conglomérat de segments en compétition et en restructuration continue ». Ce qui distingue les segments entre eux, ce ne sont donc pas des classifications établies, mais une construction commune de situation et des croyances partagées sur le sens subjectif de l'activité professionnelle.

vers un service (du) public juste et démocratique dans les conditions actuelles de la scolarisation, etc. Il s'agit là d'un travail d'enrôlement pour obtenir le consentement des acteurs (5) : la reconnaissance de la légitimité de ce travail constitue un enjeu identitaire essentiel pour ces chefs d'établissement.

3. Une partie des formateurs en formation initiale ou continue, participant à l'encadrement professionnel des enseignants, y ont vue l'occasion de nouvelles opportunités de carrière, d'une reconnaissance identitaire. Bien qu'ils se caractérisent par une très forte diversité de statuts, de trajectoires professionnelles (Lang, 2001), la professionnalisation des enseignants et le développement des IUFM (6) peuvent servir leur image d'expert. On observe ici facilement la segmentation du groupe professionnel, entre par exemples, les formateurs des IUFM et les formateurs dits de terrain (Baillat, 1996).

4. Un certain nombre de chercheurs dans les domaines de l'éducation peuvent être aussi partie prenante dans cette dynamique, comme on peut le constater dans d'autres pays (Tardif, Lessard, Gauthier, 1998). Les enjeux institutionnels et symboliques sont ici évidents comme le montre, par exemple, les critiques virulentes et les polémiques dont les Sciences de l'éducation ont été l'objet lors de la mise en place des IUFM.

5. Pour certains groupes d'enseignants, en particulier en France pour le premier degré, la professionnalisation a été l'occasion de négocier un repositionnement dans la division du travail et a représenté une revalorisation sociale et professionnelle (création du corps de professeur des écoles) après une période de déqualification relative. Réciproquement, un certain nombre de syndicats d'enseignants du secondaire ont exprimé des craintes quant au déclassement relatif du groupe professionnel, à la normalisation de la profession par l'imposition de standards de compétences, à la mise en cause des statuts au nom de nouvelles compétences et d'une qualification en situation.

6. Certains groupes d'enseignants, militants pédagogiques, y voient l'occasion de développer et faire reconnaître de nouvelles pratiques tournées vers les démarches de projet, de partenariat, le travail collégial, le développement de l'autonomie professionnelle, etc. Si les termes peuvent être communs, les dispositifs préconisés ou les valeurs affirmées ne sont pas nécessairement identiques à ceux des gestionnaires évoqués précédemment.

5 - Dans la mesure où les postures éthiques et politiques sont essentielles dans l'exercice professionnel, sauf à réduire l'éducation à une activité de prestation de services (Demailly, 2001).

6 - Instituts universitaires de formation des maîtres, généralisés depuis 1991.

7. Pour d'autres enseignants, la professionnalisation ou le développement d'un « professionnalisme », sont une des réponse à la rupture qu'ils vivent entre travail prescrit et travail réel et à des difficultés professionnelles identifiées localement dans de nouveaux contextes d'exercice pour lesquels les ressources des anciennes cultures professionnelles s'avèrent insuffisantes (Bouveau et Rochex, 1997 ; Kherroubi, 1999). L'un des enjeux essentiels est ici de construire une relation éducative qui ne va plus de soi dans des contextes difficiles dans lesquels les enseignants sont confrontés à des problèmes d'indiscipline chronique et de violence, ou simplement lorsqu'il s'agit de « faire tenir » la situation scolaire (Van Zanten, 2000).

8. Les syndicats enseignants, comme le ministère dans des campagnes publicitaires de recrutement d'enseignants, utilisent également les termes de « professionnalisation », « profession », « professionnels », pour développer une image de marque positive qui « tire » le groupe vers une position distinctive supérieure. Ce travail de construction identitaire vise la mobilisation des membres du groupe lorsque les termes sont utilisés dans la communication interne. Enjeux de visibilité, de reconnaissance d'une professionnalité distinctive (versus une définition administrative et culturelle du métier), de cohésion du groupe professionnel, etc.

Cette revue est loin d'être exhaustive mais suffit à montrer la polysémie du terme et la multiplicité des enjeux et des intérêts que les sous-groupes professionnels peuvent défendre : qualité du savoir-faire ou approfondissement d'un métier, valeur d'échange et prestige social, mode de transformation de la relation salariée, gestion des ressources humaines et adaptation de l'appareil éducatif aux transformations sociétales et aux évolutions du marché du travail, etc.

Si les rhétoriques sont diverses, voire antagonistes, on peut s'interroger sur les transformations des formations, des métiers et sur les dynamiques de professionnalisation qui les travaillent, en sachant les difficultés qu'il peut y avoir à percevoir les évolutions à long terme et les illusions qui consistent à surévaluer ou sous-évaluer les changements actuels. De même, peut-on parler d'une politique de professionnalisation qui aurait l'ambition de transformer les anciens métiers ? Quel peut être l'efficace d'un tel volontarisme politico-administratif ?

VERS UNE NOUVELLE CULTURE PROFESSIONNELLE ?

Les enseignants depuis quelques décennies sont confrontés dans leurs pratiques à des difficultés qui ne relèvent pas des ressources de leurs cultures professionnelles traditionnelles. Ainsi, dans le secondaire, ces pratiques reposaient sur un certain nombre de postulats, qui interdisent de les concevoir comme des savoir-faire profes-

sionnels spécifiques : les contenus sont par eux-mêmes capables de « motiver » ou de mobiliser les élèves. La maîtrise des savoirs disciplinaires est suffisante pour construire une leçon parce que l'organisation de celle-ci relève principalement d'une logique des contenus. L'École peut « neutraliser » les singularités des individus et ignorer l'hétérogénéité des élèves, même si, de fait, les enseignants s'adaptent à un niveau moyen de la classe. La raison étant universelle, le cheminement intellectuel du maître, s'il est authentique, ne peut que susciter le cheminement identique des élèves : le seul art pédagogique consiste à donner l'exemple d'une pensée en acte qui s'interroge ; il suffit alors à l'élève d'imiter pour apprendre, parce qu'imiter va de soi, etc. On le voit, toute idée d'une instrumentation ou d'une médiation pédagogique est un leurre et le colloque singulier avec les élèves se décline selon une double dimension : la maîtrise d'une « haute culture » la capacité et la volonté de réfléchir.

Or dans les enquêtes auprès des enseignants, débutants ou chevronnés, des enseignements primaire et secondaires, il est significatif de constater que les présupposés anciens qui fondaient les pratiques professionnelles sont devenus autant d'obstacles qu'ils rencontrent dans l'exercice quotidien, celui-ci les renvoyant massivement à une centration nouvelle sur les élèves (Lang, 1999).

Plus généralement, on observe, quant à la teneur de l'exercice professionnel, une double dynamique d'évolution bien souvent décrite aujourd'hui. Elle s'inscrit d'abord dans la continuité de la mission d'enseignement, selon d'une part une dynamique d'approfondissement et d'instrumentation des anciens métiers, par une plus forte centration sur l'élève-apprenant, en termes de travail sur le rapport aux savoirs, d'aide méthodologique au travail personnel ou à la construction de compétences transversales, etc. ; selon d'autre part, une préoccupation d'adaptation de l'enseignement à l'hétérogénéité des groupes d'élèves, en termes d'évaluation du niveau et des apprentissages, de différenciation pédagogique, de techniques visant à une meilleure maîtrise des conditions d'apprentissage. En second lieu, de nouvelles compétences marquent un élargissement du cadre de référence de l'action pédagogique : construire et mener des projets pédagogiques, travailler collégalement, s'investir dans des partenariats éducatifs, etc., sont des dimensions de l'exercice professionnel fortement mises en valeur, qui requièrent des savoir-faire de types organisationnel, relationnel, qui n'appartiennent pas aux cultures professionnelles traditionnelles et qui s'appuient sur une posture éthique d'autant plus importante que les finalités de l'institution sont incertaines. Cette « culture d'acteur » vise aussi à reconstruire une relation éducative qui ne va plus de soi dans une scolarisation de masse.

Les enquêtes montrent que si la grande majorité des enseignants est favorable à de nouvelles formes d'organisation du travail, particulièrement au niveau élémentaire, celles-ci sont cependant jugées difficiles à mettre en œuvre et ne sont pas encore les

pratiques les plus courantes (Périer, 1994 ; Maresca, 1995 ; Esquieu et Péan, 1995). Enfin ces études montrent que les changements de cultures et de pratiques professionnelles ne tiennent pas d'abord à des effets de générations entre enseignants mais sont liés aux transformations de la scolarisation. Les métiers changent lorsque les conditions de scolarisation se transforment: si le constat met à mal le postulat de l'unité de chacun des corps enseignants (7), il indique également que ces évolutions des cultures professionnelles sont moins liées à une volonté politique et à l'action d'experts qui imposeraient des standards nouveaux qu'à la transformation des publics scolaires. Ce n'est en effet qu'à partir des années 1980 que les responsables de la conduite de l'institution éducative vont ajouter, aux réformes de structure entreprises depuis les années 1960, qui ont profondément remodelées les conditions de la scolarisation, une politique de développement professionnel visant à redéfinir le champ et la teneur des métiers enseignants et à promouvoir de nouvelles compétences.

Depuis lors, le discours sur la professionnalisation propose une image profondément nouvelle de ces métiers: l'expertise professionnelle tend à devenir une valeur pour elle-même, source de légitimité sociale, la reconnaissance ne se fondant plus seulement sur la haute culture des professeurs, les vertus citoyennes ou domestiques des instituteurs/trices. Il préconise également l'instrumentation croissante des pratiques, la rationalisation des savoirs et des savoir-faire, sans méconnaître pour autant les dimensions interactives et éthiques de l'exercice professionnel.

On peut tenter alors d'examiner les effets de cette politique volontariste de professionnalisation à travers les transformations des formations professionnelles initiales.

102

Des effets limités en formation initiale

Les IUFM s'inscrivent dans une lente transformation de la formation initiale des enseignants, commencée essentiellement à la fin des années 60 pour le premier degré, à partir des années 80 pour le second degré, dans la suite des mutations du système éducatif: la politique de professionnalisation des métiers de l'enseignement apparaît comme un épisode récent d'un long processus. Si ces instituts marquent un tournant dans cette lente évolution, ils sont tout autant les héritiers des institutions et traditions antérieures: les cultures professionnelles des formateurs, les réseaux d'établissements, les ressources matérielles et pédagogiques locales, la nature des concours de recrutement, etc., continuent à orienter profondément les nouvelles formations.

7 - Barrère, 2000, par exemple.

L'enjeu principal de la mise en place des IUFM ne relève pas essentiellement d'une nouvelle conception de la professionnalité enseignante ou des dispositifs de formation : sur ce terrain, la continuité l'emporte largement sur les transformations (Lang, 1999). Ces nouvelles formations ont d'abord un impact d'ordre symbolique à l'égard de l'opinion par la visibilité nouvelle qu'elles donnent aux métiers de l'enseignement ; elles touchent également la position sociale et les statuts des enseignants, en particulier par le recrutement généralisé au niveau de la licence. Les enseignants du premier degré trouvent sans doute à court terme des bénéfices à la politique de professionnalisation : développement de leur autonomie dans la pratique professionnelle, parce que les normes prescriptives traditionnelles s'effacent au profit d'une initiative croissante dans l'exercice professionnel ; arrêt d'une lente déqualification relative au sein de la population s'accompagnant d'un gain statutaire et financier, au prix sans doute de la perte d'une identité professionnelle qui leur valait jadis une forte reconnaissance de la population. Pour les enseignants du second degré, la création des IUFM affiche clairement la reconnaissance d'une identité professionnelle qui ne se réduit plus à la seule compétence culturelle personnelle, mais la mise en place des IUFM se traduit par un certain nombre de craintes déjà évoquées, autour d'un déclassement relatif du groupe professionnel et d'une normalisation des pratiques.

On ne peut donc guère être surpris des résultats des enquêtes portant sur les effets de la formation. D'une part, soumis à de fortes contraintes (place des concours, urgence de la prise de fonction), les formateurs des IUFM s'inscrivent dans des formations très professionnelles. Leurs objectifs visent les pratiques et l'efficacité professionnelles, en privilégiant des attitudes d'analyse et de réflexivité, rompant avec les anciennes formations modélisantes ou fondées sur l'accumulation d'expériences ; on constate cependant que ce qui élargit le métier d'enseignant au-delà de la classe n'est souvent pas une priorité, comme si l'établissement ou le cycle n'avaient guère de réalité dans les pratiques professionnelles (Lang, 2001). D'autre part, on observe qu'après la période de prise de fonction, les jeunes enseignants rencontrent, sur les terrains, les mêmes difficultés professionnelles que leurs aînés. S'ils portent une bonne appréciation sur la formation reçue en IUFM, ils estiment que les formations non disciplinaires sont peu utiles, sauf lorsqu'ils sont confrontés à des publics scolairement difficiles. Globalement les nouvelles formations semblent moins produire une transformation substantielle du métier qu'une meilleure adaptabilité aux changements de situation (Robert et Terral, 2000).

Si la politique de professionnalisation accompagne les lentes transformations des formations professionnelles, si elle est une des réponses aux transformations des conditions de scolarisation et aux difficultés de l'exercice professionnel, elle soulève également, dans le contexte français, un certain nombre de résistances qui limitent ou freinent les politiques volontaristes.

Des résistances

La professionnalisation des métiers éducatifs repose sur des fondements qui paraissent bien souvent étrangers aux cultures traditionnelles des enseignants ; certes ces cultures sont loin d'être figées mais elles semblent évoluer et s'adapter en privilégiant des continuités de missions et de valeurs, même dans les profondes transformations du contexte national ou européen des dernières décennies. Deux entrées sont ici particulièrement marquantes.

1. L'expertise n'est pas une valeur dominante pour ces groupes professionnels. La figure de l'expert peut s'imposer dans le champ des interactions sociales dans la mesure où le modèle d'une rationalité de type instrumental est privilégié ; celle-ci gagne non seulement l'institution éducative, en tant qu'organisation dont il faut moderniser la gestion, mais également l'action éducative, sous les espèces en particulier des technologies éducatives ou de l'ingénierie éducative et didactique. L'expertise tend à exclure toute justification d'ordre proprement politique, vidant l'organisation de la vie collective de toute référence à des règles normatives de l'interaction, réduisant celles-ci à des sous-systèmes de l'activité instrumentale. Or les discours traditionnels de légitimation dans le monde enseignant relevaient du modèle de l'« intérêt général » (Derouet, 1992), portant sur les finalités de la société, la légitimité du pouvoir (républicain). Certes en pratique le modèle civique s'est assoupli : l'intérêt général n'est pas nécessairement contradictoire avec la recherche d'efficacité ou avec la solidarité. Boltanski et Thévenot (1991) ont montré que les organisations sont soumises à une pluralité d'impératifs différents qui structurent l'organisation, la dynamisent, la font évoluer : tenir compte de la concurrence sur le marché ; être efficace dans la production de biens ou de service ; enrôler les acteurs, utiliser leurs qualités en situation ; construire un projet commun dont les membres de la communauté sont solidaires et pour lequel ils se mobilisent ; favoriser l'innovation, la créativité ; assurer une bonne image à l'extérieur de l'organisation. L'accord au sein d'une organisation ne se fait pas autour d'une logique dominante, mais se réalise sous forme de compromis et chaque acteur est amené à utiliser ces différentes logiques. L'école est donc aujourd'hui dans plusieurs mondes, selon le titre d'un ouvrage collectif dirigé par Derouet (8) et nous sommes loin de la domination de la figure de l'expert : dès lors rationalisation et la standardisation du métier ne vont pas de soi.

2. La recherche en éducation, peu développée ou peu reconnue, n'a jamais fonctionné comme une référence des pratiques éducatives.

8 - De Boeck / INRP, 2000.

Si aux USA « la science a apporté beaucoup de légitimité au travail sur les programmes scolaires et l'enseignement » (Popkewitz, 1994, p.63), il n'en va pas de même dans le contexte français, même si les discours accompagnant la mise en place de l'école républicaine à la fin du XIX^e s'appuient sur les connaissances reconnues de l'époque, ou si certains groupes d'experts, en particulier issus des Sciences de l'éducation, peuvent mettre en avant la possibilité d'une formation mieux fondée et instruite. Les « standards de la profession » ne sont pas essentiellement élaborés par des groupes d'experts extérieurs au groupe professionnel. Les travaux de Chervel (1998) montrent bien plutôt la difficulté pour le pouvoir de modifier les traditions qui ont fondées la professionnalité et la compétence des enseignants du primaire par exemple, et établissent que d'autre part les modèles de pratiques, les manuels, les exercices sont massivement issus du terrain.

Si la professionnalisation, comprise comme processus de rationalisation et de standardisation partielles se heurte aux cultures professionnelles actuelles des enseignants et n'en constitue qu'une des dimensions constitutives, elle rencontre également des limites, intrinsèques à son projet, par rapport aux conditions d'exercice, aux pratiques et aux attentes des enseignants.

Des limites

Un certain nombre de travaux montrent que l'élargissement de la compétence, le développement d'une expertise ne répondent que partiellement à la complexification des tâches et aux difficultés que les enseignants peuvent rencontrer sur le terrain. Trois exemples peuvent illustrer le propos.

1. L'élargissement du cadre de référence (de la classe au cycle et à l'établissement) et l'accroissement de la composante collégiale de l'activité enseignante ne vont pas de soi, non seulement parce qu'ils sont encore loin d'être communément partagées, mais parce que d'une part, les rapports entre ces nouvelles compétence et la mission toujours actuelle de transmission de savoirs à des élèves ne sont pas clairement établis et que d'autre part, ce nouvel espace public de l'exercice professionnel rencontre des limites dans la mise à plat, l'explicitation et la justification des manières de faire, des critères d'évaluation, etc., de chacun (Rochex, 1995). C'est s'interroger d'une part sur le rapport entre ces nouvelles compétences et les finalités de l'école, d'autre part sur les limites de la collégialité et de la transparence des pratiques, alors que l'institution fonctionne largement sur le non dit, l'ambiguïté et l'acceptation de règles floues permettant des négociations locales (Perrenoud, 1984).

2. Dans un certain nombre d'établissement réputés difficiles, les enseignants soulignent le poids croissant de l'ordre disciplinaire et de leur rôle d'éducateurs pour faire tenir la situation scolaire. L'absence de rapports sociaux stables fait basculer la

relation pédagogique « dans l'univers aléatoire des relations humaines » (Barrère, 2000, p. 479) ; il n'est pas évident qu'un « professionnalisme » puisse permettre aux enseignants de s'y retrouver : si les problèmes d'autorité ne sont plus censés être résolus par la légitimité du savoir ou de l'adulte, la représentation moderniste d'une autorité experte, qui résorberait par la maîtrise pédagogique les risques de désordre, n'est pas convaincante jusqu'au bout.

3. La relation pédagogique repose sur un certain nombre de préclables, variables selon les enseignants : que l'enfant ou l'adolescent comprennent ce que peuvent être des compartements d'élèves, qu'ils maîtrisent un certain nombre de compétences, en particulier langagières, etc. ; de même les enseignants sont confrontés à la question du sens du travail scolaire (contenus et activités), antérieurement supposé « naturel ». Or chaque enseignant se positionne à l'égard de ces conditions de passibilité de l'exercice professionnel à partir du sens qu'il donne à son métier, de sa trajectoire sociale, de son histoire personnelle et de son expérience professionnelle. « Cette part d'engagement de soi, dont tous les enseignants soulignent à la fois l'irréductibilité et le coût, conduit à être pour le moins prudent et circonspect à l'égard des tentatives prescriptives, technicistes ou positivistes que l'on peut parfois déceler dans nombre de discours savants ou institutionnels sur la professionnalisation du métier enseignant ou sur la rationalisation des compétences et des savoirs, formels et informels, qui y sont mis en œuvre. » (Rochex, 1995, p. 56)

La transformation des métiers enseignants en France commence avec la prolongation de la scolarité, l'ouverture progressive de l'ensemble du secondaire, sa massification, avec l'exigence d'une hausse générale de la qualification de la population, objectifs qui seront des priorités politiques quasiment tout au long de la seconde moitié du XX^e siècle. La problématique de la professionnalisation est apparue tardivement dans ce contexte : non seulement elle n'est en rien à l'origine de l'évolution de ces métiers, mais ses effets semblent devoir être limités. D'une part, elle ne relève pas d'une politique clairement définie et systématiquement appliquée mais renvoie bien plutôt aux jeux des acteurs, à la pluralité de leurs interprétations et à leurs positionnements réciproques dans l'institution, à la pression qu'exercent les attentes sociales à l'égard des performances du système éducatif, etc. D'autre part, l'incertitude des finalités, la forte indétermination des tâches, la diversité et le caractère composite des accords locaux (Derouet, 1992), donnent une prise limitée aux tentatives institutionnelles de professionnaliser les métiers, tentatives qui de fait tendent à privilégier la rationalisation et l'instrumentation technique des activités.

Comment comprendre alors ces rhétoriques de la professionnalisation ?

LA QUESTION DU SENS, ENCORE

Elles nous renvoient sans aucun doute à des transformations réelles de la scolarisation, aux interprétations qu'en font les acteurs pour lesquels les enjeux sont multiples et les intérêts souvent opposés, mais on peut également les interroger sur un autre registre : ces rhétoriques sont autant de manière de construire des représentations du monde, de la scolarisation, des rapports sociaux autour de l'école. En d'autres termes, ces rhétoriques d'une certaine façon « consacrent et normalisent » (Popkewitz, 1994), en proposant des cadres d'interprétation et de régulation des réalités sociales. Peut-on alors distinguer une visée ou un enjeu derrière les discours qui organisent notre représentation de l'école en terme d'expertise, quels que soient les débats sur sa nature (modèles technicien, clinicien, critique, etc.) ? On se contentera ici de rejeter quelques interprétations trop rapides (9) et de proposer quelques spéculations.

En premier lieu, la problématique de la professionnalisation en France ne me semble pas vraiment correspondre à un dessein idéologique précis quant à une nouvelle société ou à la rénovation d'un contrat social qui concernerait, dans une formulation polémique, « ce que doit être le jeune Français tourné vers l'avenir dans le cadre de la mondialisation ». L'idée qu'il pourrait y avoir un projet de société construit que tenterait d'imposer un groupe social ne résiste pas non plus à l'analyse : l'appareil scolaire n'est pas réductible à une école de groupe ou de classe, même si elle contribue à produire et reproduire les différences entre les groupes ou classes d'une formation sociale (Vincent, 1994).

En second lieu, la professionnalisation serait un des leviers pour adapter l'appareil éducatif au marché du travail. Bien évidemment toutes les formations professionnalisantes ont un tel objectif, mais dans quelle mesure la professionnalisation des métiers éducatifs pourrait-elle avoir un tel effet ? On observera d'abord l'ancienneté du débat et l'on sait que la dissociation de l'enseignement et de la formation professionnelle est constitutive de l'école républicaine (Nique et Lelièvre, 1993), et que la V^e République débutante tentera par la planification économique et l'orientation scolaire de mettre en adéquation le développement de l'économie et la formation de la main d'œuvre : les « niveaux » de sortie de la scolarité devaient mettre en correspondance les aptitudes individuelles, les filières de formation et les besoins du pays. La professionnalisation serait le dernier avatar de ce couplage entre l'appareil éducatif et le marché du travail. Le système « qualification-emploi », formalisé dans des conventions collectives négociées dans l'après-guerre, est mis en cause à partir

9 - Cf. note en annexe sur le caractère très réducteur d'un certain nombre de travaux en histoire de l'éducation qui se sont réclamés de M. Foucault, ou de quelques pages de son ouvrage, *Surveiller et punir*.

des années 1970, pour de multiples raisons : il est rigide alors que la flexibilité s'impose dans l'organisation de la production ; s'il fonctionne pour le travail industriel taylorisé, il est inadapté pour le tertiaire en fort développement ; la correspondance qualification – emploi n'est plus assurée en période de récession et de sous-emploi, etc. Plus que la qualification, la formation vise le développement des compétences, et devient une responsabilité personnelle. C'est le sens du slogan lancé en 1996 par l'Union européenne : la « formation tout au long de la vie » fait de chaque individu l'entrepreneur de sa formation continue, pour maintenir son employabilité, dans des parcours professionnels incluant temps de travail, de chômage, formation, activités associatives bénévoles.

Il est alors aisé de comprendre que dans les processus de professionnalisation des métiers du champ éducatif on retrouve un certain nombre de principes, de valeurs, de manières d'être qui se diffusent dans l'ensemble de la société : objectifs fixés au niveau national, délégation du choix des moyens au niveau local et encouragement à l'innovation, responsabilisation des agents devenus acteurs, minoration de la qualification formelle au profit de la compétence à s'ajuster aux situations locales, développement des procédures de régulation *a posteriori*, corrélativement développement des procédures d'évaluation, etc. Chaque catégorie d'acteurs en voit les bénéfices et les contraintes ; le citoyen peut à la fois y voir un des moyens que prend une organisation complexe et lourde pour répondre aux défis de la scolarisation d'aujourd'hui et s'interroger sur les dangers d'une dérégulation, qu'elle soit d'inspiration « jacobiniste moderniste » ou néolibérale, qui bien souvent renforce les ségrégations (Van Zanten, 1996 ; Trancart, 1998), confond démocratisation et service du public, c'est-à-dire adaptation aux attentes des usagers locaux, ce qui bien sûr est à la fois légitime et insuffisant. On le voit, la professionnalisation des métiers de l'enseignement n'exclut pas les dérives gestionnaires, n'interdit pas non plus les choix de société. On ne comprend pas bien pour autant en quoi ces transformations dans le fonctionnement de l'appareil éducatif, effets de la décentralisation et de la déconcentration, conduirait pour autant inéluctablement à le mettre au service du marché du travail, sauf à le considérer comme un microcosme, position qui n'est pas tenable. Comme l'a montré avec saveur et humour J.C. Passeron, la conceptualisation sauvage du changement évite rarement le pathétique de la modernité (1991, p. 170sq).

Une autre piste de réflexion paraît plus riche sur un plan heuristique. La professionnalisation peut être un symptôme d'une transformation de la « forme scolaire » telle qu'a pu la définir G. Vincent : l'école comme mode de socialisation spécifique, en même temps qu'elle transmet des savoirs, des connaissances, est fondamentalement liée à des formes d'exercice du pouvoir, sous une forme particulière : « L'école éduque, c'est-à-dire assujettit à des règles. » (1980, p. 263) L'école, règne de la règle impersonnelle, s'oppose à toutes les formes de pouvoir qui reposent sur la volonté ou l'inspiration d'une personne. Mais la règle peut être soit imposée par une

sorte de dressage (d'où l'importance des signaux, des postures et des gestes), soit justifiée et intériorisée en faisant appel à la « raison » et aux sentiments de l'écopier, soit enfin établie par discussion entre égaux. L'enfant discipliné, l'enfant raisonnable, l'enfant « épanoui » : il ne s'agit pas là de trois stades successifs par lesquels seraient passés le rapport d'enfance, mais plutôt trois types de rapport pédagogique qui coexistent dans les écoles d'aujourd'hui, où, selon les cas, l'un ou l'autre prédomine.

Or, on assiste pour une part aujourd'hui à l'émergence d'un nouveau rapport à la règle dans lequel les apprenants sont responsables de la construction de leurs apprentissages, *in fine* de leur qualification et de leur compétence ; ils apprennent à être acteur de leur parcours scolaire et, « en fonction de leurs ressources scolaires et sociales, doivent se constituer comme les sujets de leurs études » (Martucelli, 2000, p. 313), comme plus tard ils devront être acteur de leur formation et de leur employabilité. Ce transfert de responsabilité se retrouve à la fois dans des dispositifs pédagogiques – contrats, projet personnel scolaire et professionnel, autoévaluation, dispositifs favorisant la métacognition, etc. –, dans les légitimations de l'orientation (« l'individu n'est plus supposé hériter d'une position sociale, il est rendu responsable de son acquisition (10) ») et jusque dans les appréciations formelles, l'insuffisance des résultats n'étant plus référée à une absence de dons mais à un manque de travail ou de motivation. C'est en termes de distance de l'acteur au système, de rapport au savoir problématique et de fabrication de l'expérience scolaire (Dubet, 1991) que peut se comprendre cette nouvelle forme scolaire, le sens et l'ordre collectif n'étant plus préétablis.

De la même façon, les discours contemporains de la professionnalisation s'inscrivent bien dans la transformation de la forme scolaire. D'une part, ils marquent le passage d'une logique prescriptive à une logique instrumentée, dans laquelle l'enseignant est responsable de ce qu'il construit, évalue les effets de ses actions pour les réguler ; les anciens modes de régulation internes à l'institution privilégiaient la conformité à de « bonnes pratiques », fortement normalisées, définies à la fois par des textes officiels, des programmes et des cultures professionnelles, cadres prescriptifs organisateurs des formations initiales ou des concours de recrutement, régulièrement réactivés par les corps d'inspection ; à partir des années 1980 on observe l'émergence d'un mode de régulation qui tente de promouvoir une obligation de résultat, s'inscrivant pour une part dans une dynamique de rationalisation technique de l'activité professionnelle et simultanément dans une démarche d'enrôlement de

10 - P. 314. Dubet évoque la « fiction puritaine de l'équivalent travail » : dans une école démocratique de masse, « les enseignants ne peuvent expliquer aux élèves l'inégalité de leurs performances qu'en les fondant sur des qualités qui relèvent de leur liberté et de leur vertu » ; à quoi les élèves répondent : « on peut si on veut » (Dubet, 2000).

type normatif parce que l'autonomie des enseignants reste condition de l'accomplissement de leur métier, toute action pédagogique étant un montage complexe, une construction personnelle et sociale irréductible à une rationalité seulement technique. C'est ici le rapport à la norme qu'une approche de type « modernisme organisationnel » (Demailly, 1991) tente de transformer.

Mais le discours sur la professionnalisation des enseignants est également une réponse aux différentes formes de « désinstitutionnalisation (11) » de l'école, sans aucun doute plus forte dans le secondaire que dans le primaire et dans les établissements qui scolarisent les nouveaux publics scolaires : l'érosion ou l'épuisement des principes de légitimation, les transformations de la relation pédagogique et des formes de socialisation scolaire, l'incapacité institutionnelle à mettre en place des modes de régulation à la fois équitables et efficaces, les limites « d'une rationalisation tronquée » (Barrère, 2000) qui ne répond que partiellement aux incertitudes de l'exercice professionnel, conduisent à faire reposer fortement le fonctionnement du système sur les dispositions éthiques des acteurs (Van Zanten, 2000) et constituent le travail enseignant comme un ensemble d'activités par lesquelles les acteurs construisent l'école et en même temps leur expérience, sous forme d'ajustements partiels et de choix orientés par une rationalité limitée.

La professionnalisation ? Une figure de la tension entre l'acteur et le système...

BIBLIOGRAPHIE

- 110
- BAILLAT G. (1996). – « Au centre ou sur le terrain : deux modèles de tutorat en formation des enseignants », *Recherche et formation*, n° 21, pp. 141-153.
- BARRÈRE A. (2000). – « Sociologie du travail enseignant », *L'Année sociologique*, 50, n° 2, pp. 469-492.
- BOLTANSKI L., THÉVENOT L. (1991). – *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- BOUVEAU P., ROCHEX J.-P. (1997). – *Les ZEP entre écoles et société*, Paris, CNDP-Hachette.
- BUCHER R., STRAUSS A. (1961). – « Profession in process », in Strauss A., *La trame de la négociation*, Paris, L'Harmattan, 1992.
- CHAPOULIE J.-M. (1973). – « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels », *Revue française de sociologie*, XIV-1, pp. 86-114.

11 - En termes de socialisation ici professionnelle, les institutions sont des « organisations susceptibles d'offrir un agencement de rôles stables permettant aux acteurs d'intérioriser les normes, puis, à travers elles, les valeurs qui les sous-tendent » (Dubet, Martucelli, 1996) ; l'organisation n'est plus perçue comme un ensemble fonctionnel de rôles (une institution *stricto sensu*), mais comme un système d'action organisée produit par le jeu des interactions et des stratégies des individus et des sous-groupes.

- CHERVEL A. (1998). – *La culture scolaire : une approche historique*, Paris, Belin.
- DEMAILLY L. (1991). – *Le collège : crise, mythes et métiers*, Lille, PUL.
- DEMAILLY L. (1999). – « En amont et en aval du slogan « Gérer les compétences », la question du pilotage politique du service public d'éducation », *Recherche et Formation*, n° 30, pp. 7-22.
- DEMAILLY L. (2001). – *Évaluer les politiques éducatives. Sens enjeux, pratiques*, Bruxelles, De Boeck
- DEROUET J.-L. (1992). – *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, Métailié.
- DEROUET J.-L. (dir.). (2000). – *L'école dans plusieurs mondes*, De Boeck / INRP.
- DUBAR C., LUCAS Y. (1994). – *Genèse et dynamique des groupes professionnels*, Lille, PUL.
- DUBET F. (1991). – *Les lycéens*, Paris, Le Seuil.
- DUBET F. (2000). – « L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse », *L'Année sociologique*, 50, n° 2, pp. 383-408.
- DUBET F., MARTUCCELLI D. (1996). – *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil.
- ESQUIEU S., PÉAN N. (1995). – « Les nouveaux professeurs des écoles sortis des IUFM en 1994 », *Note d'information*, n° 95.50, Ministère de l'éducation nationale.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1969). – « Une réforme des lycées et collèges. Essai d'analyse sociologique de la réforme de 1902 », *L'Année sociologique*, 3^e série, vol. 20, pp. 9-60.
- ISAMBERT-JAMATI V. BOURDONCLE R. (1993). – « Entretien », *Recherche et formation*, n° 13, pp. 165-176.
- KHERROUBI M. (1999). – « Des compétences spécifiques pour les ZEP ? Quelques éléments d'analyse », *Recherche et Formation*, n° 30, pp. 69-83.
- LANG V. (1999). – *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.
- LANG V. (2002). – « Formateurs en IUFM : un monde composite », in Altet M., Paquay L., Perrenoud P., *La professionnalisation des formateurs*, Bruxelles, De Boeck.
- MARESCA B. (1995). – « Enseigner dans les écoles. Enquête sur le métier d'enseignant », *Les Dossiers d'éducation et formations*, n° 51.
- MARTUCCELLI D. (2000). – « Évolution des problématiques. Études sociologiques des fonctions de l'école », *L'Année sociologique*, 50, n° 2, pp. 297-318.
- NIQUE C., LEUËVRE C. (1993). – *La République n'éduquera plus*, Paris, Plon.
- OBIN J.-P. (1995). – *La face cachée de la formation professionnelle*, Paris, Hachette.
- PASSERON J.-C. (1991). – *Le raisonnement sociologique*, Paris, Nathan.
- PÉRIER P. (1994). – « Enseigner dans les collèges et les lycées. Enquête sur le métier d'enseignant », *Les Dossiers d'éducation et formations*, n° 48.
- PERRENOUD P. (1984). – *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz.
- POPKEWITZ T.S. (1994). – « Professionalization in teaching and teacher education : some notes on its history, ideology, and potential », *Teaching & Teacher Education*, vol. 10, n° 1, pp. 1-14.

PROST A. (1999). – « L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990 », *Recherche et formation*, n° 32, pp. 9-24.

ROBERT A., TERRAL H. (2000). – *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris, PUF.

ROCHEX J.-Y. (1995). – « Transformations institutionnelles et logiques de professionnalisation des enseignants. Approches critiques », *Recherche et formation*, n° 20, pp. 45-58.

SIROTA R. (1993). – « Le corps enseignant : évolution de l'objet social et renouvellement des problématiques », in Henriot Van Zanten A., Plaisance E., Sirota R., *Les transformations du système éducatif - Acteurs et politiques*, Paris, L'Harmattan.

TARDIF M., LESSARD C., GAUTHIER C., (dir.) (1998). – *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF.

TRANCART D. (1998). – « L'évolution des disparités entre collèges publics », *Revue française de pédagogie*, n° 124, pp. 43-53.

VAN ZANTEN A. (1996). – « Fabrication et effets de la ségrégation scolaire », in Paugam S. (dir.), *L'exclusion. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte.

VAN ZANTEN A. (1999). – « Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles », in Bourdon J., Thélot C., *Éducation et formation*, CNRS éditions, Paris, pp. 99-121.

VAN ZANTEN A. (2000). – « Massification et régulation du système d'enseignement. Adaptations et ajustements en milieu urbain défavorisé », *L'Année sociologique*, vol 50, n° 2, pp. 400-436.

VINCENT G. (1980). – *L'école primaire française*, Lyon, PUL.

VINCENT G. (dir.) (1994). – *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL.

VRANCKEN D. (1994). – « Profession, marché du travail et expertise », in De Coster M., Pichault F., *Traité de sociologie du travail*, Bruxelles, De Boeck, pp. 363-380.

ANNEXE

Éléments pour une note : L'histoire à la manière de Foucault ?

« Les livres de Foucault sont, à la lettre, des livres d'historien, du moins aux yeux de ceux qui ont admis qu'il n'est d'histoire qu'interprétative ; mais Foucault n'aurait pas écrit tous les livres des historiens. Car l'histoire, cette interprétation, a pour second programme d'être un inventaire complet. Or Foucault ne se faisait historien que sur les points où le passé recèle la généalogie de notre actualité. » (P. Veyne, « Le dernier Foucault et sa morale », *Critique*, n° 471-472, 1986, p. 934)

Un certain nombre de travaux en histoire de l'éducation en langue française se sont voulus ou se veulent d'inspiration « foucauldienne », si l'on s'autorise cette étiquette rapide ; ils ont souvent suscité des débats dans le passé : nous voudrions en reprendre librement quelques éléments, qui nous semblent aujourd'hui d'actualité.

Ces études s'intéressent en priorité aux techniques disciplinaires, à l'organisation de l'espace et du temps, aux modes de répartition des élèves, aux classements, punitions et récompenses, exercices et examens, modes d'intégration de la surveillance dans le rapport pédagogique (1), etc., ce que l'on pourrait appeler rapidement l'ordre scolaire. Ces travaux postulent d'une part une continuité d'une même forme structurant l'ordre scolaire sur de longues périodes, d'autre part une double fonction de l'organisation scolaire, dans une sorte de causalité circulaire: l'école est reproductrice et disciplinaire. M. Crubellier dénonçait en 1989 (2) « la thèse chère à Michel Foucault, présentée sous une forme à la fois outrancière, ou banale jusqu'à l'insignifiance si l'on s'en tient à la part de vérité qu'elle renferme »: personne ne doute aujourd'hui que l'école ait été (soit) un instrument de l'ordre social.

D'autres travaux, récents, montrent l'insuffisance de ces approches et leur aspect réducteur: ainsi la salle d'asile n'a pas été qu'un outil de contrôle et de domination de la population ouvrière ou les centres d'apprentissage (devenus CET en 1959 puis LEP (3) en 1975) qui ont aussi été des « planches de salut (4) » pour une partie des enfants qui les fréquentaient, etc. Nous voudrions montrer ici qu'il ne s'agit pas d'une question d'inexactitude ou d'incomplétude des travaux, mais de problèmes de nature épistémologique, à l'aune même des travaux de Foucault.

On accordera à celui-ci que l'histoire n'est pas un genre unique et que s'il est légitime de vouloir « faire » l'histoire d'une période, il est tout aussi recevable d'écrire l'histoire d'un problème (5). La première question concerne donc le type d'objet d'une enquête historique qui se réclame de la postérité de Foucault: inutile en effet de lui demander des explications sur ce qui ne relèverait pas de son projet. Pour simplifier on dira que dans un premier temps le travail de Foucault « n'a pas pour but une histoire des institutions ou une histoire des idées, mais l'histoire de la rationalité telle qu'elle opère dans les institutions et dans la conduite des gens (6) ». Il cherche à analyser des « régimes de pratiques » i.e. « des programmations de conduite qui ont à la fois des effets de prescription par rapport à ce qui est à faire (effets de "juridiction") et des effets de codification par rapport à ce qui est à savoir (effets de "véridiction") (7) ». Au tournant des années 1980, Foucault reformule l'objet de ses travaux antérieurs: « J'ai cherché plutôt à produire une histoire des différents modes de subjectivation de l'être humain dans notre culture; j'ai traité, dans cette optique, des trois modes d'objectivation qui transforment les êtres humains en sujets (...) (8). Ce n'est donc pas le pouvoir, mais

1 - *Surveiller et punir*, 1975, p. 177.

2 - *Histoire de l'éducation*, n° 42.

3 - Collèges d'enseignement technique, Lycée d'enseignement professionnel.

4 - Noiriél, *Les ouvriers dans la société française*, Paris, Le Seuil, 1986.

5 - M. Foucault, « La poussière et le nuage », II, 1980, pp. 829-838. Les citations d'articles ou de conférences suivantes sont extraites de M. Foucault, *Dits et écrits, 1954-1988*, 2 volumes, Paris, Gallimard, 2001.

6 - « Foucault Examines Reason in Service of State Power », II, 1979, p. 803.

7 - « Table ronde du 20 mai 1978 », II, 1980, p. 841.

8 - Axe du savoir, axe du pouvoir, axe de l'éthique selon la formulation de « What is Enlightenment », II, 1984, p. 1395.

le sujet, qui constitue le thème général de mes recherches. » (9) L'auteur entreprend une systématisation et une généralisation des recherches antérieures. S'il s'agit toujours d'examiner les formes de rationalité qui organisent les manières de faire (leur aspect « technologique »), mais aussi la liberté avec laquelle les hommes agissent dans ces systèmes pratiques (leur versant « stratégique »), le projet en dernier ressort concerne l'étude des modes de problématisation de la pensée dans ses formes historiquement singulières (10).

Les travaux prenant pour objet la discipline scolaire ou la normalisation des études, privilégiant souvent quelques pages de *Surveiller et punir*, semblent alors pour le moins réducteurs au regard du projet foucauldien. Leur analyse porte dans un premier temps sur des « discours fondateurs », des sources prescriptives qui instaurent un nouvel ordre scolaire ou détaillent un catalogue raisonné de dispositifs disciplinaires (J.B. de la Salle est un bon candidat, comme les instructions pour l'enseignement mutuel, etc.). Une sorte de coup de force transforme alors cette analyse d'un « événement » discursif en un modèle explicatif total de l'ensemble des faits et processus historiques et sociaux (11), voire en une théodicée, tout ce qui pourrait modifier ou contredire le modèle proposé étant soit ignoré, soit réduit à des épiphénomènes, soit réinterprété pour confirmer le bien-fondé du principe organisateur originaire. Si méthodologiquement l'analyse isolée d'un discours est légitime, une telle démarche pose un certain nombre de problèmes :

1) Elle ne peut prétendre rendre compte de l'ensemble des pratiques, des institutions dans un champ social donné sans que soit posée la question des rapports entre le domaine discursif et les domaines non-discursifs (12).

2) Elle tend à constituer une sorte d'idéal-type, permettant à bon compte le dévoilement d'une ruse de la raison éducative qui ne se transforme que pour renouveler le cadre d'exercice du pouvoir ; dans cette perspective, un système scolaire à un moment donné est un avatar d'une forme scolaire transhistorique (13), quand bien même Foucault au contraire affirme la nécessité d'analyser les transformations internes (« dérivations ») au sein d'une formation discurs-

9 - « The Subject and Power », II, 1982, pp. 1041sq. En 1984 (« Le retour de la morale », II, p. 1516) Foucault dit avoir mis en rapport deux domaines de l'expérience : la vérité (le savoir) et le pouvoir, sans les relier à la conduite individuelle.

10 - « What is Enlightenment? », II, 1984, p. 1396 ; voir aussi « Le souci de la vérité » : « La notion qui sert de forme commune aux études que j'ai menées depuis *l'Histoire de la folie* est celle de *problématisation*, à ceci près que je n'avais pas encore suffisamment isolé cette notion », II, 1984, pp. 1488sq ; sur le rapport entre expérience et pensée, cf. « Preface to the *History of Sexuality* », II, 1984, pp. 1398sq.

11 - L'analyse de « fragments de réalité » « n'a rien à voir avec le projet (fort beau d'ailleurs) de saisir une « société » dans le « tout » de sa « réalité vivante », « Table ronde du 20 mai 1978 », II, 1980, p. 848 ; voir aussi « La poussière et le nuage », de la même année.

12 - « Sur les façons d'écrire l'histoire », I, 1967, p. 618 ou « La naissance d'un monde », I, 1969, p. 815.

13 - Sur la critique de la lecture continuiste de l'histoire, voir « Un système fini face à une demande infinie », II, 1983, p. 1190 ; voir aussi « What is Enlightenment », II, 1984, pp. 1394sq sur la généralisation métahistorique.

sive et les changements (« mutations ») qui l'affectent: une « programmation » n'est pas un idéal-type (14).

3) Elle tend à confondre le programme initial et les réalités (15). La question de l'efficacité de la règle reste entière et plus encore l'idée qu'elle puisse à elle seule déterminer les applications auxquelles elles donnent lieu (16), comme si par exemple de nouveaux programmes scolaires pouvaient générer une standardisation des modes de pensée...

4) Elle ignore les relations stratégiques parce qu'elle rabat les techniques de gouvernement à des états de domination; en d'autres termes la confusion pouvoir-domination conduit à l'oubli du sujet (la subjectivation), la fascination pour le versant technologique occultant la dimension stratégique. Si « dès le tout début, l'État fut à la fois individualisant et totalitaire » (17), il n'est pas légitime de réduire en conséquence la rationalité instrumentale à l'œuvre dans les sociétés modernes à une seule de ces dimensions (le « versant obscur ») ou de considérer que toutes les organisations, des plus répressives aux plus libérales, se valent, le discours identifiant une société moderne dans son principe à une société totalitaire (18). De même les disciplines corporelles se voient attribuer un pouvoir exorbitant, techniques de conditionnement selon une analyse quasi-béhavioriste: le pouvoir totalitaire en puissance de ces techniques devient mystérieusement leur pouvoir réel, et les acteurs se réduisent à des agents agis par LE pouvoir. Or pour Foucault le discours n'a pas qu'une fonction de « reproduction (d'un système social préexistant) », il « est pour le rapport des forces non pas seulement une surface d'inscription, mais un opérateur » (19): les relations de pouvoir sont réversibles (20), sauf dans les

14 - Cf. « Réponse à une question », I, 1968, pp. 705sq; « Programmes, technologies, dispositifs: rien de tout cela n'est l'"idéal type" », « Table ronde du 20 mai 1978 », II, 1980, p. 847.

15 - « Quand je parle de société "disciplinaire", il ne faut pas entendre "société disciplinée". Quand je parle de la diffusion des méthodes de discipline, ce n'est pas affirmer que "les Français sont obéissants"! Dans l'analyse des procédés mis en place pour normaliser, il n'y a pas "la thèse d'une normalisation massive" », « La poussière et le nuage », II, 1980, pp. 829sq; « Il est absolument exact que la manière même dont les prisons fonctionnaient dans les bâtiments de fortune où elles étaient construites, avec les directeurs et les gardiens qui les administraient, en faisoit des chaudrons de sorcières à côté de la belle mécanique benthamienne », « Table ronde du 20 mai 1978 », II, 1980, p. 848.

16 - Cf. Wittgenstein, *De la certitude*, Paris, Gallimard, 1976, §.139.

17 - « Omnes et singulatim: Toward a Criticism of Political Reason », (octobre 1979), II, 1981, p. 980. *Surveiller et punir*, 1975, p. 186: le pouvoir de normalisation à la fois contraint à l'homogénéité et individualise; mais la société disciplinaire n'en est cependant pas moins « le sous-sol profond et solide » des libertés, selon la couverture de l'ouvrage.

18 - Cf. A. Giddens, *A contemporary critique of Historical Materialism*, Londres et Basingstoke, volume 1, 1981, pp.171sq.

19 - « Le discours ne doit pas être pris comme... », II, 1976, pp. 123sq. *Surveiller et punir*, 1975, p. 196: « il faut cesser de toujours décrire les effets de pouvoir en termes négatifs - il "exclut", il "réprime", il "refoule", il "censure", il "abstrait", il "masque", il "cache". En fait le pouvoir produit; il produit du réel; il produit des domaines d'objets et des rituels de vérité. L'individu et la connaissance qu'on peut en prendre relèvent de cette production. »

20 - Foucault oppose la « lutte perpétuelle et multiforme » à la « domination morne et stable d'un appareil uniformisant », « Pouvoir et savoir », II, 1977, p. 407.

cas extrêmes de domination et elles doivent être analysées à trois niveaux : les relations stratégiques, les techniques de gouvernement et les états de domination (21). Dès lors l'absolutisation des techniques de normalisation occulte le développement de l'individuation et la construction des identités sociales ; par là, ce qui relevait d'une théorie de l'action (des individus insérés dans des réseaux de pouvoir produisent continûment des stratégies dans la vie quotidienne) se trouve réduit le plus souvent à une théorie de la domination, l'absence d'une « microphysique du pouvoir » (22) rendant incompréhensible la genèse et les figures du pouvoir social dans un champ donné. Foucault place alors au centre de l'analyse la notion de « gouvernementalité », et « non le principe général de la loi, ni le mythe du pouvoir » (23) : « Dans cette notion de gouvernementalité, je vise l'ensemble des pratiques par lesquelles on peut constituer, définir, organiser, instrumentaliser les stratégies que les individus, dans leur liberté, peuvent avoir les uns à l'égard des autres. Ce sont des individus libres qui essaient de contrôler, de déterminer, de délimiter la liberté des autres et, pour ce faire, ils disposent de certains instruments pour gouverner les autres. Cela repose donc bien sur la liberté, sur le rapport de soi à soi et le rapport à l'autre. » (24)

Concernant plus particulièrement l'article présenté ici dans le cadre d'un numéro thématique sur les dynamiques de professionnalisation dans le champ éducatif, je voudrais faire trois remarques.

1. Sur le fond, je ne mets pas en doute l'intérêt des analyses de ce que l'on peut appeler des rhétoriques de la norme, les discours étant symptomatiques des transformations des rapports de pouvoir dans la société, les champs sémantiques étant porteurs de conceptions du monde, de soi et des rapports à autrui, etc.

2. Il existe en France une critique des discours de/sur la professionnalisation qui ne va guère au-delà d'une dénonciation idéologique de « la réforme », la formation des enseignants, comme technologies de gouvernement des esprits, en étant le dernier avatar. Je ne souhaite pas m'associer à ce type de dénonciation... De même la problématique de la professionnalisation en France ne me semble pas vraiment correspondre à un dessein idéologique très précis sur une nouvelle société ou sur la rénovation d'un contrat social concernant ce que doit être le jeune Français – ou le jeune résidant en France – tourné vers l'avenir dans le cadre de la mondialisation.

21 - « Lorsqu'un individu ou un groupe social arrivent à bloquer un champ de relations de pouvoir, à les rendre immobiles et fixes et à empêcher toute réversibilité du mouvement - par des instruments qui peuvent être aussi bien économiques que politiques ou militaires -, on est devant ce qu'on peut appeler un état de domination », « L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté », II, 1984, p. 1530.

22 - *Surveiller et punir*, 1975, pp. 31sq.

23 - *Preface to the History of Sexuality*, II, 1984, p. 1401.

24 - « L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté », II, 1984, p. 1547.

3. L'analyse des rhétoriques de la professionnalisation suppose alors de comprendre ce que les acteurs peuvent en faire sur le terrain, dans leur contexte institutionnel et local. Si l'on examine comment les formations se négocient selon les contextes locaux, ou, dans le contexte français, le poids (souvent conservateur) de l'Université dans la formation des enseignants, la manière dont se construisent et se perpétuent des curricula réels, etc., on ne peut plus considérer la professionnalisation comme un projet politique d'ensemble mais plutôt comme un point de cristallisation des débats actuels sur l'école... et plus encore comme un front sur lequel s'opposent des sous-groupes professionnels ayant des intérêts antagonistes. Dans cette perspective, les discours des décideurs, souvent dans le sens de la « modernité » portée par les médias, me semblent sans doute idéologiquement significatifs mais être aussi des épiphénomènes. La transformation des métiers me semble moins liée à une volonté politique sur ce sujet ou à l'action d'experts qui imposeraient des standards qu'à la transformation des publics scolaires : le métier (les métiers) baugent là où les conditions de scolarisation changent. La formation suit plus qu'elle n'anticipe un ordre nouveau.

Vincent LANG



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 portait 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'historisation.

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.



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).

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

Professionnalisation

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)

ENSEIGNER EN PREMIÈRE ANNÉE DE L'UNIVERSITÉ DE MASSE

Régine BOYER, Charles CORIDIAN*

Résumé

Si les étudiants, de leurs modes de vie à leurs pratiques de travail universitaire, ont suscité l'intérêt durant ces dernières années, les opinions que leurs enseignants se font d'eux sont sensiblement moins étudiées. C'est précisément l'objet de cet article, fondé sur l'exploitation d'une trentaine d'entretiens menés avec des enseignants de trois disciplines contrastées exerçant en premier cycle. Leurs propos indiquent un réel souci de réussite des étudiants sans toutefois remettre en question les objectifs de l'enseignement universitaire qui sont maintes fois réaffirmés. Comment alors les étudiants doivent-ils apprendre ? Des prescriptions enseignantes, diversifiées selon les disciplines mais souvent convergentes, apparaissent, laissant cependant le « choix » de la méthode à mettre en œuvre aux étudiants.

Abstract

While students' life styles and academic work practices have roused interest in the last few years, their lecturers' opinions about them have markedly been less studied. That is precisely the topic of this paper, based on the analysis of about 30 interviews of first year lecturers in three separate subjects. Their answers point to a real concern for their students' achievement, even if the objectives of university education are not questioned and keep being reasserted. How must students learn, then? There emerge instructions from lecturers which are diversified according to subject-matter but often converging, though the "choice" of the method to be implemented is left to students.

141

* - Régine Boyer, Charles Coridian, INRP, Paris.

Amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat fut l'un des principaux objectifs des politiques d'éducation française des années 80. Cet objectif est aujourd'hui partiellement atteint puisque l'on est passé d'un taux de 37 % d'une génération obtenant un baccalauréat général ou technologique en 1980 à un taux de 62 % de bacheliers dans une classe d'âge en 1999 (1).

Parmi les nouveaux bacheliers, rares sont ceux qui quittent le système éducatif et c'est l'université, dans ses diverses composantes, qui accueille désormais l'essentiel de ces nouveaux diplômés. On rappellera, à ce propos, qu'entre 1990 et 1996 les effectifs étudiants des universités ont augmenté de 6 % par an ; on comptait ainsi près d'1,4 million d'étudiants à l'université à la rentrée 1996 pour une population totale proche de 2,2 millions d'étudiants dans l'enseignement supérieur. Depuis, cet enseignement a perdu plus de 16 000 étudiants en moyenne par an, mais la baisse semble se stabiliser en 2000 après s'être ralentie à la rentrée 1999. On trouve ainsi à la rentrée 2000, comme lors de la rentrée précédente, près de 243 000 inscrits dans les principales filières de première année de l'Université (2).

L'intégration à l'université des nouveaux étudiants ne s'effectue pas, cependant, sans difficultés : les taux d'échecs et d'abandons des études au cours des premières années en témoignent, comme l'importance des réorientations. Plus d'un tiers des étudiants, avec des variations selon les disciplines, échouent ou arrêtent leurs études au cours du Deug et ne franchissent pas l'accès au second cycle (3). De plus, seulement 45,5 % des débutants obtiennent un Deug en deux ans. Le souci, récemment affiché par les décideurs, d'efficacité du système éducatif à tous les niveaux tend à mettre l'accent sur ces échecs. Il importe cependant de mettre ces constats en perspective. Plusieurs études (4) réalisées au début des années 60 montraient, en effet, des taux d'abandons et d'échecs encore supérieurs à l'issue de la première année : à Paris, 28 % des étudiants inscrits ne se présentaient pas à l'examen de propédeutique lettres en 1963 et 27 % y échouaient ; en première

1 - Ministère de l'éducation nationale, *Note d'information*, n° 00.14

2 - Ministère de l'éducation nationale, *Note d'information*, n° 01.05

3 - Yahou N., Raulin E., « De l'entrée à l'université au deuxième cycle : taux d'accès réel et simulé », *Les Dossiers d'Éducation et Formations*, n° 78, 1997, ainsi que Ministère de l'éducation nationale, *Note d'information*, n° 01.11

4 - On s'appuie ici notamment sur deux rapports effectués sous la direction de P. Bourdieu : « Les étudiants en sciences de premier cycle », Centre de sociologie européenne, 1966, ainsi que sur « La première année de faculté de lettres », enquête sur les étudiants de 1962-1963 inscrits sur CELG à Paris réalisée par le Centre d'études et de recherches de l'Association des anciens élèves de la faculté des lettres et sciences humaines de Paris et sur la publication de B. Kayser et P. de Gaudemar : « 10 ans de générations d'étudiants de la faculté de lettres et sciences humaines de Toulouse », Faculté des lettres et sciences humaines de Toulouse, 1967.

année d'études scientifiques, la réussite concernait de 32 à 40 % des étudiants selon la spécialité. À cette époque, pourtant, seulement 10 % d'une classe d'âge obtenait le baccalauréat et pouvait prétendre à une entrée dans l'enseignement supérieur.

Dans le contexte présent, un regain d'intérêt pour les étudiants débutants se manifeste tant au niveau institutionnel, avec les efforts de rénovation des Deug et de mise en place de diverses formes de soutien et accompagnement, qu'au niveau de la recherche : un observatoire de la vie étudiante a été créé en 1991 (5), des travaux sur les conditions d'affiliation intellectuelle et institutionnelle des étudiants se multiplient (6).

Parallèlement, le point de vue des enseignants impliqués dans les premiers cycles universitaires est sensiblement moins étudié.

La question des premiers cycles universitaires préoccupe pourtant les enseignants-chercheurs depuis plusieurs années. En effet, interrogés en 1991 par M.-F. Favet-Bonnet (7), toutes disciplines et statuts confondus, près de neuf sur dix d'entre eux estimaient que l'université n'était pas prête à accueillir un plus grand nombre d'étudiants. Au-delà, l'unanimité était moins assurée puisque près de quatre enseignants sur dix se déclaraient en accord avec la proposition selon laquelle l'université devrait devenir sélective comme les Grandes Écoles.

Qu'en est-il aujourd'hui ?

5 - L'observatoire de la vie étudiante (OVE) a lancé en 1994 une vaste enquête auprès des étudiants d'université et des élèves de classes préparatoires aux Grandes Écoles, d'instituts universitaires de technologie et sections de techniciens supérieurs. Elle a été renouvelée en 1997, et plus de 28 000 questionnaires portant sur la plupart des aspects de la vie étudiante ont été recueillis. La parution des résultats est effectuée dans la collection « Les cahiers de l'OVE » à La Documentation française ainsi que dans l'ouvrage, *Les conditions de vie des étudiants*, sous la direction de C. Grignon, PUF, 2000.

6 - On peut citer parmi ces travaux : A. Coulon, *Le métier d'étudiant ; l'entrée dans la vie universitaire*, PUF, Politique d'aujourd'hui, 1997 ; O. Galland (dir.), *Le monde des étudiants*, PUF, Sociologies, 1995 ; D. Lapeyronnie, J.-L. Marie, *Campus blues, les étudiants face à leurs études*, Le Seuil, 1992 ; C. Le Bart, P. Merle, *La citoyenneté étudiante, intégration, participation, mobilisation*, PUF, Politique d'aujourd'hui, 1997, ainsi que de V. Erlich, *Les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation*, Armand Colin, 1998, et A. Frickey (dir.), « La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales », *Les Dossiers*, n° 115, Ministère de l'éducation nationale, 2000

7 - « L'opinion des enseignants-chercheurs sur les évolutions actuelles de l'Université », *Savoir* (1), janvier-mars, 1992.

Comment les enseignants se représentent-ils les nouveaux arrivants ? Quelles attentes formulent-ils à leur égard ? Quels sont aussi leurs objectifs de formation et ont-ils le sentiment de les infléchir pour répondre aux caractéristiques des nouveaux publics étudiants ? Les opinions émises varient-elles selon la discipline, les statuts des enseignants, leur degré d'ancienneté dans la carrière ? D'autres variables pertinentes permettraient-elles de rendre compte des avis exprimés ? Telles étaient les questions de départ qui organisaient l'enquête que nous avons effectuée.

Celle-ci a été menée par entretiens semi-directifs auprès d'une trentaine d'enseignants intervenant en première année de Deug. Ceux-ci exerçaient dans trois universités porisiennes et dans trois filières diversifiées : Sciences, Droit et Sciences humaines. La question de l'intégration des nouveaux étudiants ne se pose pas *a priori* tout à fait de la même façon dans ces différentes filières puisque, selon les chiffres dont on peut disposer, le taux d'encadrement y est sensiblement différent : 9 étudiants par enseignant en Sciences, 28 en Sciences humaines et Lettres et 45 en Droit (8).

Les entretiens ont eu lieu sur la base du volontariat mais nous avons veillé à ce que les diversités, de discipline, statut et ancienneté notamment, soient représentées. D'une durée d'une à deux heures, ces entretiens portaient essentiellement sur les manières de travailler des étudiants de première année, telles qu'elles sont perçues par les enseignants, aussi bien durant les séances d'enseignement (cours TD, TP) qu'en dehors de celles-ci, lors du travail personnel requis par les études universitaires. Ces thèmes principaux étaient complétés par des questions concernant les conditions et modes de vie des étudiants. Une demande d'informations plus générales sur les modes d'organisation du Deug dans lequel enseignait l'interviewé et sur les formes d'évaluation qui y avaient cours permettaient d'éclairer l'entretien.

144

Trois espèces d'étudiants débutants

Il se dégage, d'une manière générale, une appréciation plutôt négative des étudiants débutants et ce, quelle que soit la discipline. Cette tonalité provient notamment de ce que les enseignants construisent des catégories d'étudiants de poids variable et s'expriment essentiellement sur l'une d'entre elles, érigée par eux en problème auquel ils estiment être confrontés.

Plus précisément, comme le résume un maître de conférences de biologie :

« Il y en a un tiers de bons, un tiers qui n'a pas sa place en fac et un tiers de récupérables. »

8 - *Le Monde de l'Éducation*, n° 252, octobre 1997.

Autrement dit, même si les proportions ne sont pas aussi équilibrées pour tous les enseignants, ces derniers, dans leur ensemble, distinguent assez clairement trois catégories d'étudiants : les « bons », les « inadaptés » et les « récupérables ».

Les deux premières catégories tendent à disparaître au fil des entretiens. Il ne sera ainsi rapidement plus question des bons étudiants avec lesquels les enseignants se sentent en connivence à l'instar de cette maîtresse de conférences de psychologie expérimentale qui déclare :

« Tout le monde est d'accord, tout le monde a une proportion d'excellents étudiants, vraiment d'excellents étudiants qui travaillent, qui apprennent, qui sont vraiment dans le coup, pour lesquels on ne se fait pas de souci, même de temps en temps, à la limite, moi d'être obligée de leur dire des choses qui leur paraissent simples, ça me gêne. »

Il ne sera plus beaucoup question non plus de la catégorie des étudiants déclarés « inadaptés » aux études supérieures. Ceux-ci sont le plus souvent identifiés en Sciences humaines et en Droit comme les détenteurs d'un baccalauréat technologique ou, pire, professionnel. Leur formation, comme leur milieu socioculturel d'origine plus ou moins discrètement évoqué, ne les prédisposerait pas à réussir dans l'enseignement supérieur : *« Certains bacs, comme les bacs STT ne prédisposent pas aux études juridiques »*, indique par exemple un professeur de droit constitutionnel et leur présence à l'université est déplorée tant pour ces jeunes eux-mêmes, voués à l'échec, que pour le déroulement des enseignements.

« On a un quart de jeunes qui ont un bac techno ou professionnel, ce sont des jeunes qui seront en échec la plupart du temps et c'est pas marrant pour eux et pas marrant pour nous qu'ils échouent », constate une maîtresse de conférences en psychologie du développement. On soulignera au passage combien ces propos convergent avec les résultats des analyses récentes de T. Blöss et V. Erlich (9) sur les trajectoires des bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur.

Dans la filière Sciences dans laquelle nous avons enquêté, ne sont quasiment recrutés que des bacheliers scientifiques. Ce sont alors le niveau scolaire et la mention au baccalauréat qui constituent les critères de discrimination des enseignants. Les bacheliers jugés médiocres, c'est-à-dire reçus sans mention et/ou après redoublement, ne peuvent suivre avec profit les enseignements universitaires et ils sont souvent comparés, à leur détriment, aux bacheliers sélectionnés et admis dans les classes préparatoires aux Grandes Écoles ou en IUT. La « qualité » du bac, combinaison de l'âge de son obtention et du bénéfice d'une mention, apparaît, en effet, très discriminante quant aux possibilités d'accès aux différents types de formation post-baccalauréat.

9 - Blöss T., Erlich V., « Les nouveaux « acteurs » de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question », *Revue française de sociologie*, 41-4, 2000.

« En SVT (sciences de la vie et de la terre), dit un maître de conférences de biologie, ce ne sont pas les bons que nous avons, eux ils vont en prépa ou en PCEM ».

Les deux catégories opposées des « bons » et des « inadaptés » une fois évacuées, les discours enseignants vont se développer sur la troisième, constituée de la masse centrale des étudiants. Ceux-ci sont jugés certes insuffisants mais peut-être récupérables et les enseignants font tendre vers eux leurs réflexions et leurs efforts. Les insuffisances de ces étudiants paraissent relever de deux ordres différents : le manque de motivations et de projets d'une part, le manque de compétences d'autre part.

Le premier point prend appui sur une opinion largement partagée parmi les enseignants : devenir étudiant est dorénavant, pour les jeunes, un « allant de soi ». Il s'agit d'un statut ou d'une identité sociale qui succède quasi automatiquement à celle de lycéen.

« Ils viennent de passer le bac, ils croient que leurs efforts sont finis et la belle vie d'étudiant est devant eux », dit un professeur de physique.

« Oui, il y a cet aspect, après le bac on fait des études et on va bien voir, ils n'ont pas tellement d'idées, le fait d'être là leur suffit, ils sont dans le présent », remarque, comme en écho, une maître de conférences de psychologie sociale.

Une fois constatée cette quasi-automaticité de l'entrée à l'université, encore faut-il rendre compte du choix de telle ou telle filière par les étudiants. Les enseignants soulignent alors l'importance des images médiatiques de certaines disciplines ou de certaines professions :

« Ils ont une vision un peu télévisuelle de la justice, note l'un (chargé de TD, droit civil), ils vous diront avocat ou des choses complètement kitsch, parce qu'ils ont vu ça à la télé, ils seront jugs pour enfants ».

Ils font aussi remarquer combien la confrontation entre les enseignements offerts et ces images est source de frustrations et de démotivation chez les étudiants.

« Ils arrivent non pas sans idée de ce qu'est la psycho, ça c'est un mythe on en rêverait, mais avec un tas d'idées préconçues sur ce qui est intéressant en psycho, sur ce dont on devrait leur parler et on passe en fait autant de temps à déconstruire qu'à reconstruire », dira une maître de conférences de psychologie clinique.

« Ils visent à devenir éducateur, nous ne sommes pas dans ce genre de formation, il y a un malentendu, car eux ont une vision pratique de la relation humaine et l'université leur propose une vision abstraite, ça n'a rien à voir et l'effort n'est pas le même et l'ensemble des préalables ne sont pas les mêmes », commente une autre enseignante (maître de conférences, psychologie du développement).

Le pointage des carences en matière de compétences des étudiants débutants rassemble tout autant les enseignants des diverses disciplines. Les manques concernent d'abord les méthodes du travail intellectuel : analyse, raisonnement, synthèse. S'y ajoutent les manques de travail et d'organisation d'une manière générale et une maîtrise très insuffisante de l'expression écrite et orale, comme de l'orthographe. La quasi-totalité des enseignants s'exprime dans un registre négatif sur ces points.

« Très souvent je vois ce manque de logique, cette incapacité à traiter clairement une question... ils n'ont pas de clarté tout simplement. » (professeur, histoire du droit)

« Ils fonctionnent avec des recettes, il n'y a pas de raisonnement derrière, ils ressortent des formules au hasard, sur la mémoire, sur des associations de mots. Ils ne savent pas réfléchir, ils sont passifs. Beaucoup d'étudiants imaginent qu'ils vont apprendre par imprégnation. On assiste aux cours, aux TD et puis, comme une éponge, ça va rentrer. » (professeur, physique)

« Je trouve qu'ils ont des lacunes dans la langue française mais inimaginables, ça m'est arrivé plusieurs fois de me dire mais comment ils ont fait pour obtenir le bac, c'est pas possible, ce sont des gens qui ont le bac, mais ce n'est pas possible. » (Ater, psychologie)

Cet ensemble d'insuffisances est attribué notamment aux transformations de l'enseignement secondaire, qui fonctionnerait, dans la transmission comme dans l'évaluation, par empilement et juxtaposition de connaissances et négligerait la formation intellectuelle fondamentale.

« Dans le secondaire, les programmes ont enflé de façon très grande, il suffit de regarder un livre de terminale en biologie, tout est fait, mais ils ne peuvent faire que superficiellement c'est évident. » (maître de conférences, biologie)

« On voit bien que certains n'ont jamais eu un travail assidu de réflexion et d'analyse sur des textes, je crois que dans la formation de ces jeunes on ne fait pas cela ou on ne le fait plus. » (maître de conférences, psychologie)

La passivité intellectuelle, le manque d'ouverture et d'esprit critique sont également dénoncés et reliés, eux, à la faiblesse, déjà soulignée, des motivations et projets.

S'adapter aux étudiants ou adapter les étudiants ?

Ces portraits d'étudiants, qui mettent l'accent sur des manques, se construisent sur des définitions plus ou moins explicites de missions de l'université et d'objectifs de formation. Elles portent aussi en creux des attentes à l'égard des étudiants débutants. Les carences relevées pourraient conduire soit à des remises en question de la formation dispensée et des options pédagogiques, soit au contraire à leur maintien et réaffirmation, fondés sur l'attente d'une adaptation des étudiants.

Qu'avons-nous pu appréhender au fil des propos recueillis ?

Les enseignants de première année interviewés, souvent par ailleurs impliqués dans les enseignements de deuxième et troisième cycle, situent d'emblée leur enseignement dans un horizon d'études à quatre ou cinq ans. Les références à la maîtrise, au Deug ou Dess sont régulières. Le Deug, *a fortiori* sa première année, ne constitue pas un horizon de formation pertinent :

« Notre seul rôle c'est de les préparer à la suite, on n'est pas là pour leur apprendre trois petites formules, si on était là pour former un technicien chargé de faire des contrôles et des calculs derrière, ça serait un enseignement professionnel, le problème c'est que ce n'est pas cela qui est demandé, quand on arrive à un niveau plus élevé dans l'université, c'est tout à fait insuffisant pour ce qu'attendent nos collègues, avec raison d'ailleurs. » (professeur, chimie)

« En gros, les deux premières années mènent à la licence et Deug et licence forment les trois années du tronc commun avant la spécialisation maîtrise et Dess, c'est comme cela qu'il faut voir les choses, former des psychologues en deux ans, ça n'a pas de sens. » (maître de conférences, psychologie différentielle)

« Mon objectif, c'est abonder nos licences et nos maîtrises en Physique, Mécanique appliquée, Informatique appliquée. » (professeur, sciences pour l'ingénieur)

L'objectif principal de la majorité des enseignants est, en effet, la maîtrise par les étudiants du savoir de leur discipline. Celle-ci s'étend nécessairement sur plusieurs années dans un ordre de complexité et difficulté croissant. Autrement dit, ces enseignants se situent dans la perspective d'une *discipline-objet* opposée à une *discipline-instrument* (10). Les connaissances enseignées aux débutants sont alors peu opératoires immédiatement dans la mesure où elles s'inscrivent dans un processus d'acquisition du savoir savant dans lequel l'étudiant doit aussi faire confiance à l'institution sur la pertinence des connaissances dispensées, bien que souvent la finalité de celles-ci ne lui soit pas accessible.

10 - Cette distinction est particulièrement utilisée en didactique des disciplines. Le dilemme est clairement posé par Black et Harrison (In *Place of confusion. Technology and science in the school curriculum*, Nuffield-chelsea Curriculum trust, 1985) : « Nous devons être clairs en ce qui concerne les connaissances dont les citoyens ont besoin et en ce qui concerne le niveau auquel elles doivent être comprises et utilisées. Ce débat conduit à l'idée de définir un noyau. Les critères de choix de ce noyau peuvent émaner de la structure interne de la discipline ou de besoins externes comme les utilisations de la vie quotidienne, les priorités seront alors différentes de celles issues de la structure interne de la discipline. » Plus concrètement, dans un enseignement utilisant des piles et des ampoules, les objectifs, explicités en termes de connaissances et compétences, seront différents s'il s'agit d'introduire à l'électrocinétique ou à la maîtrise du fonctionnement de circuits électriques simples.

Cette perspective s'oppose à celle de la discipline-instrument dans laquelle le savoir transmis sert explicitement à d'autres fins, techniques, professionnelles ou sociales. Il peut alors être opératoire immédiatement dans un champ restreint et la signification des connaissances enseignées pose moins question puisqu'elles permettent d'emblée d'interpréter des données ou des événements.

Nombre d'enseignants, notamment en Psychologie comme on l'a vu précédemment, déplorent que la perspective de la discipline-instrument soit celle qui fonde le choix d'orientation de beaucoup d'étudiants.

Dans le même temps, la conjoncture et les débats sociaux et économiques n'autorisent pas les enseignants, quelle que soit leur spécialité, à éluder la question de la relation formation/emploi et des débouchés professionnels de la formation délivrée.

Mais leur réponse est le plus souvent claire et un consensus tend à se dégager sur ce point : l'université, dans ses premiers cycles généraux, n'est pas une structure de formation professionnelle, sauf à redéfinir officiellement ses finalités. Ainsi le Deug n'est-il pas un diplôme attestant une qualification de technicien, mais une propédeutique à une formation approfondie et disciplinaire. Il atteste d'abord d'une capacité à suivre les enseignements de deuxième cycle.

Compte tenu du fait qu'il s'agit d'un premier niveau, de surcroît pluridisciplinaire, on s'attachera à y transmettre les contenus d'une culture générale dite « de base » et les apprentissages méthodologiques fondamentaux, propres à une discipline ou transversaux à tout travail intellectuel. C'est sur ces points que la discussion peut s'ouvrir : définition des contenus fondamentaux dans des rapports de force entre disciplines et sous disciplines connexes, recherche de cohérence horizontale et verticale, définition des apprentissages méthodologiques, modalités d'apprentissage et de transmission. Doit-on créer, par exemple, des modules spécifiques d'apprentissage des méthodes du travail intellectuel, ou des capacités d'analyse, synthèse, comparaison, classement, sont-elles acquises au travers des cours, TD et TP des enseignements disciplinaires ? Tels étaient précisément les termes du débat lors de la mise en place de la réforme Bayrou et de ces unités d'enseignement de méthodologie.

Cette inscription dans une perspective de discipline-objet rassemble donc la majorité des enseignants interrogés, par-delà leurs spécialités et statuts.

Elle est cependant plus marquée et plus argumentée parmi les plus anciens d'entre eux, qu'ils soient professeurs ou maîtres de conférences. Les Ater (attachés temporaires d'enseignement et de recherche) et chargés de cours, quelle que soit la discipline, émettent moins d'opinions générales sur les finalités de la formation

universitaire et expriment plus souvent des options, qui leur paraissent personnelles, quant à leur enseignement au quotidien.

« D'être magistrat, ça me permet de donner des exemples... je donne toujours une orientation pratique, des exemples très concrets, pas compliqués pour leur montrer que ce qu'on est en train de faire, ce n'est pas quelque chose d'ésotérique... ce que l'on apprend, c'est pour l'employer dans les cinq minutes, pas pour faire des discours. » (chargé de TD, droit civil)

« Ma première approche était "je vais avoir un rapport personnel avec eux, je vais les aider dans les points de repères essentiels, dans la manière dont il faut appréhender la matière", et petit à petit je me suis dit "je suis quand même d'abord là pour les noter, leur faire sentir qu'il faut travailler." » (chargé de TD, droit constitutionnel)

Dans la mesure où les chargés de cours sont nombreux à intervenir dans les premiers cycles de Droit et très représentés parmi les enseignants interviewés dans cette discipline, l'élaboration d'une position forte et commune apparaît là moins présente qu'en Sciences et Sciences humaines. On notera, à ce propos, d'une part que les chargés de cours sont moins nombreux dans ces disciplines, du moins dans les universités que nous avons fréquentées, d'autre part que les formes d'organisation institutionnelle des premiers cycles, telles que nous avons pu les appréhender, y sont plus intégratives d'une manière générale. Dans ces premiers cycles, une organisation forte est, en effet, mise en place avec département et directeur du département, directeur par filières, conseils d'enseignement, général et par filières et une telle structuration tend à produire un discours institutionnel partagé.

150

Campant majoritairement sur des positions fermes en matière d'objectifs de formation, les enseignants sont donc tout particulièrement amenés à déplorer les nombreuses insuffisances des étudiants débutants. Mais ils exposent aussi, avec certes, des convictions inégales, les remédiations institutionnelles mises en place (structures d'information et d'accompagnement à la rentrée universitaire, enseignements de mise à niveau de pré-rentrée, tutorat, « colles », entretien-bilans personnalisés...) et leurs propres efforts pédagogiques (de l'énonciation de conseils précis à de nouvelles formes d'enseignement, intégrant par exemple les nouvelles technologies de l'information). Car presque tous, même si la sélection à l'entrée de l'université n'est plus un sujet interdit pour quelques-uns, souhaitent explicitement conduire le plus grand nombre d'étudiants à réussir leur Deug et à acquérir les compétences cognitives et méthodologiques « nécessaires ».

Les prérequis de la réussite à l'Université

La présence et l'assiduité aux cours, TD et TP constituent, pour tous les enseignants les préalables de l'intégration à l'Université. La présence en TD et/ou TP est d'ailleurs souvent contrôlée et les absences répétées peuvent être sanctionnées selon les disciplines et les formes d'évaluation en cours.

Tous les enseignants interrogés, quelle que soit la discipline, insistent aussi sur l'importance du travail personnel que doit effectuer l'étudiant. Celui-ci doit être régulier, c'est-à-dire quasiment quotidien, débiter avec les premiers cours, et ne jamais se relâcher. Les enseignants de Sciences vont jusqu'à le quantifier: le temps de travail personnel doit être au moins égal au temps de cours, TD et TP soit 20 heures hebdomadaires, nous a-t-on répété. Mais des enseignants de Psychologie expriment aussi un avis proche:

« Je leur dis "il faut compter deux fois plus de travail personnel que d'heures d'enseignement", mais je prêche dans le désert. » (maître de conférences)

Dans quels comportements ce travail personnel s'actualisera-t-il ?

L'assistance au cours doit être active, c'est-à-dire vigilante et accompagnée d'une prise de notes intelligente, sachant dégager l'essentiel. Elle doit se poursuivre dans un travail spécifique sur ces notes: remise au clair, complémentation par des lectures, élaboration de fiches (Droit et Sciences humaines), réeffectuation des démonstrations (Sciences). Cet ensemble de tâches doit permettre un suivi et une participation efficaces aux TD et TP. Ceux-ci s'appuyant sur le cours exigent, en effet, la connaissance de celui-ci, même s'ils doivent contribuer à son assimilation. Les TD et TP impliquent également une préparation particulière. Il s'agit de faire une lecture active des textes distribués à l'avance, en dégagant les points forts, les notions importantes, en posant des questions aux textes, en opérant des rapprochements avec d'autres lectures, en analysant proximités et divergences (Droit, Sciences humaines) ou de préparer les exercices en *« dégagant des concepts et non en essayant de retenir une recette »* (Sciences). Le dénominateur commun de toutes les activités déclinées semble être la mise en relation, appuyée sur la mémorisation et l'assimilation.

« Leur travail extérieur, ils ont des lectures à faire et puis ils devraient, on essaie de les y inciter, travailler, à proprement parler, c'est-à-dire se faire des fiches, des résumés, essayer de mettre en rapport ce qui a été dit à tel propos il y a quatre semaines, on signale ces correspondances, mais c'est à eux de restructurer. » (maître de conférences, psychologie différentielle)

« Apprendre un cours, c'est être capable de le refaire à quelqu'un, apprendre un cours c'est refaire le raisonnement, la démonstration pour arriver à la formule, pour l'étudiant, c'est relire et apprendre des formules encadrées. » (professeur, physique)

Des outils et méthodes peuvent-ils aider à rendre « naturel » l'exercice régulier de ces activités ?

Dans chaque discipline, les enseignants indiquent volontiers les outils, selon eux, indispensables et sur ce point, on note des divergences. Réduits aux plans et notes de cours, feuilles et cahiers de TD et de TP pour la majorité des enseignants de Sciences, les outils s'étendent à un ou des manuels pour la plupart de ceux de Sciences humaines et Droit. S'y ajoutent pour nombre de ces derniers enseignants des lectures autonomes qui présupposent curiosité intellectuelle, accès et maîtrise des ressources bibliographiques, qualité et compétence dont le manque ou l'absence sont, une fois encore, relevés.

L'énonciation de méthodes est formulée avec moins d'aisance. Si quelques-uns, appartenant à l'une ou l'autre des disciplines, évoquent la mise en fiches systématique des cours ou le travail régulier à deux, la plupart s'expriment peu sur cette question et certains tentent de le justifier.

Deux arguments émergent à ce propos :

- les individus sont différents, à chacun de trouver la méthode et l'organisation du travail qui lui convient et se trouve efficace pour lui ;
- devenir étudiant et bon étudiant, c'est se prendre en charge et apprendre à utiliser sa liberté pour atteindre l'objectif visé. Découvrir, définir et mettre en œuvre telle ou telle méthode est alors précisément s'initier au métier d'étudiant.

On pourrait dire que la boucle des discours se referme en rencontrant à nouveau le thème du manque de motivations et de projets des étudiants et que dans ces conditions, le fait de demeurer dans l'implicite n'est pas injustifié pour nombre de ces enseignants de premier cycle. Seuls les aspects les plus concrets et les plus matériels de l'exercice du métier d'étudiant peuvent, en effet, être énoncés et transmis (11).

Par-delà la diversité de leurs statuts et disciplines, les enseignants interrogés révèlent donc à la fois les nombreux points de consensus qui les rassemblent, et la distance ou dissonance culturelle qui les séparent de la masse des étudiants débutants, qu'ils stigmatisent par leurs manques.

L'entrée réussie dans la culture et le travail universitaires repose, en effet selon eux, sur un ensemble de prérequis que l'on pourrait caractériser par une *vocation*

11 - A. Coulon, *Le métier d'étudiant ; l'entrée dans la vie universitaire*, PUF, Politique d'aujourd'hui, 1997.

intellectuelle, un rapport épistémique au savoir (12) et un ethos ascétique. Ces attentes sont répétées, plus ou moins explicitement, au travers des disciplines. Or les compétences et comportements au quotidien des étudiants débutants auxquels les enseignants sont confrontés leur apparaissent en assez grand décalage avec ce niveau d'exigence qui, pour eux pourtant, va de soi et ne peut être abaissé. L'écart est alors constaté et déploré sans que des moyens efficaces de le réduire puissent être énoncés avec assurance.

Si cette thématique organise largement l'ensemble des discours des enseignants interviewés, on note cependant une différence de tonalité entre les propos, quels que soient leurs statut et discipline, des enseignants chevronnés, formés dans un système universitaire réservé à une minorité et ceux des plus jeunes enseignants. Proches par l'âge des étudiants, ceux-ci semblent moins normatifs et plus compréhensifs à l'égard des modes de vie des jeunes qui s'engagent dans les études universitaires. Un clivage générationnel se substituerait-il (ou s'ajouterait-il) aux clivages de statuts et de disciplines souvent mis en évidence dans l'Université? À quelles interrogations et remises en question peut-il contribuer?

12 - On emprunte ce terme à B. Charlot (*Du rapport au Savoir, éléments pour une théorie*, Anthropos, Poche éducation, 1997). Pour les enseignants interrogés, le savoir apparaît bien comme « existant en soi, dans un univers de savoirs distinct du monde de l'action, des perceptions, des émotions ». Il est « savoir-objet » et apprendre est « entrer en possession de ces savoirs-objets ».

POLYVALENCE ET ARTS PLASTIQUES EN PRIMAIRE

PLACE D'UNE DISCIPLINE EN QUÊTE D'IDENTITÉ

MIREILLE DANJOUX, ODILE ESPINOZA, JEAN VINCENT*

Résumé

Institutionnellement polyvalents et persuadés de l'être, les enseignants de l'école primaire ne le sont pas toujours en pratique.

L'objectif de cette étude est de cerner quantitativement la place réelle de l'enseignement des arts plastiques à l'école primaire et d'analyser les facteurs individuels ou contextuels qui l'influencent. Les modalités de délégation de cet enseignement sont aussi explorées.

Les conclusions infirment l'idée répandue selon laquelle les arts plastiques seraient quantitativement négligés et massivement délégués. Elles interrogent aussi sur la formation de futurs maîtres totalement polyvalents pour l'école primaire.

Abstract

Primary school teachers are not always as multivalent as official texts make them and as they believe they are.

This study aims at quantifying the true role of teachers of visual arts in primary schools as well as at analysing the context-related and person-related factors influencing that role. The study also explores the ways and means by which the teaching of visual arts gets delegated to other persons.

The conclusions do not vindicate the widespread idea according to which visual arts would be quantitatively neglected and massively delegated. They show that the opposite is true. They also question the relevance of the training of multivalent primary school teachers as it currently exists.

155

* - Mireille Danjoux, Odile Espinoza, Jean Vincent, GRPPE (Groupe de recherche sur les pratiques professionnelles enseignantes), IUFM de Reims.

Introduction

Heureux comme un maître polyvalent serait-on tenté de dire : il enseigne toutes les disciplines, y compris les arts plastiques, à l'aise dans sa pratique et vivant sans problème apparent sa polyvalence institutionnelle. En fait, le discours des enseignants vis-à-vis de leur condition polyvalente n'est pas sans ambiguïté : d'une part c'est un aspect important de leur identité professionnelle qui les différencie de leurs collègues du second degré et la polyvalence du maître du premier degré (1), présentée par les textes officiels comme allant de soi, est fortement valorisée. D'autre part, on a l'impression que cette situation n'est pas toujours très bien vécue puisqu'un certain nombre de pratiques nous montrent que les maîtres dérogent souvent aux exigences de la polyvalence : échanges de service et appel à des intervenants extérieurs paraissent être des pratiques répandues. Ces pratiques semblent concerner plus particulièrement certaines disciplines, dont les arts plastiques.

« Aujourd'hui, les arts plastiques désignent les arts servant à l'expression libre de la pensée, *plastique* signifiant étymologiquement qui peut être *modelé, mis en forme.* » (2). Cette discipline en quête d'identité fait partie des enseignements au programme de l'école primaire depuis 1985. Ce nouveau vocable englobe, parmi les activités autrefois appelées « dessin » et « travaux manuels », celles qui impliquent une conduite créative.

À l'école maternelle, dans les programmes et instructions de 1995, l'enseignement des arts plastiques fait partie du domaine d'activités *imaginer, sentir, créer* et figure sous la rubrique « Éducation artistique », en compagnie de l'éducation musicale. Aucun horaire précis n'y est affecté.

156

À l'école élémentaire, en cycle 2, éducation artistique et EPS doivent se partager 6 heures d'enseignement. En cycle 3, l'horaire global des trois disciplines passe à 5h 30. Il est d'usage dans les cycles 2 et 3 d'attribuer une heure à la musique et une heure aux arts plastiques, le reste revenant à l'EPS.

L'objectif de la présente recherche était d'obtenir des informations sur les pratiques réelles d'enseignement des arts plastiques et les facteurs qui les influencent. Avant l'enquête, le sentiment général était que cet enseignement, très largement pris en compte à l'école maternelle, irait en s'amenuisant au fur et à mesure qu'on s'élèverait dans le niveau d'enseignement jusqu'à pratiquement disparaître en cycle 3. Une

1 - Viviane Bouysse, 1996.

2 - Cette définition de Daniel Lagoutte (1997, p. 19), met en avant l'idée de processus pour la réalisation d'un « objet » qui pourra être en deux ou trois dimensions et non seulement en deux comme l'impliquerait le seul dessin.

autre hypothèse : cette discipline serait une de celles que les enseignants délèguent le plus souvent.

MÉTHODOLOGIE

Le questionnaire

Les résultats présentés ci-dessous ont été obtenus à partir des réponses de 1 490 enseignants de l'école primaire : (maternelle : 402, élémentaire : 1 088), constituant un échantillon représentatif de la population nationale, à un questionnaire visant à caractériser le mode de fonctionnement des classes par rapport à la problématique de la polyvalence. Il s'agissait de cerner les écarts entre la polyvalence prescrite par les textes et la polyvalence réellement mise en œuvre à l'école primaire (3). Nous en avons extrait les résultats concernant spécifiquement les arts plastiques.

Dans ce questionnaire, trois items portent sur la prise en charge totale ou seulement partielle des enseignements au programme :

Prenez-vous seul en charge tous les enseignements figurant au programme ? Si non pourquoi ? Qui, à part vous, intervient dans votre classe ? (Question portant sur le statut des intervenants éventuels).

L'item principal se présente sous la forme d'un tableau où figurent en colonnes les différentes disciplines au programme (les domaines d'activités pour l'école maternelle) et en lignes les différents statuts des personnes susceptibles de les enseigner. Les répondants ont rempli les cases du tableau en indiquant des durées hebdomadaires moyennes. Ces horaires sont évalués hors récréations, déplacements et études dirigées.

Ce tableau permet donc de savoir, pour chaque discipline, quel est l'horaire d'enseignement global dispensé aux élèves et comment cet horaire est réparti entre le maître titulaire et d'éventuels intervenants. Les passations du questionnaire se sont déroulées dans le cadre de conférences pédagogiques sous la supervision d'un des chercheurs de l'équipe. Ce dernier recueillait immédiatement les questionnaires remplis.

157

Le traitement des données

Les durées ont été exprimées en utilisant le système décimal (heure, dixième et centième d'heure).

3 - L'enquête a été menée en 1997 par le Groupe de recherche sur les pratiques professionnelles enseignantes dirigé par Gilles Baillet de l'IUFM de Reims. Le GRPPE réunit depuis 1996 les chercheurs suivants : Gilles Baillet, Mireille Danjoux, Dominique Deviterne, Odile Espinoza, Jean-François Gréhaigne, Roger Guillon, Nathalie Mahut, Alain Mazaud, Jean Vincent.

Le traitement statistique des réponses a été réalisé à l'aide du test de Student (pour les comparaisons de moyennes), du test de χ^2 (pour les comparaisons de répartitions), de l'analyse factorielle des correspondances (pour l'étude multifactorielle des variables qualitatives). Dans les tableaux de résultats (tab. 2 et 3), les données en caractères gras sont celles qui s'éloignent significativement des valeurs attendues (à $p = 0,05$ sauf indication contraire), les signes + ou - figurant à droite indiquent le sens de ces écarts.

Pour les arts plastiques, dans la comparaison entre les horaires officiels et les horaires pratiqués, seuls les questionnaires de l'élémentaire ont été retenus, car le découpage horaire officiel n'existe pas en maternelle.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'horaire officiel d'enseignement est-il respecté ?

Les variations d'horaire

Les calculs ont été réalisés sur la somme des horaires effectués par le maître titulaire et par les intervenants. Les résultats sont surprenants : les arts plastiques apparaissent comme une discipline nettement favorisée. D'une part, ils sont enseignés dans presque toutes les classes. Sur 1 088 questionnaires de l'élémentaire, seuls 23 maîtres (2,1 %) ne déclarent aucune heure dans cette discipline, ce qui la place en meilleure position que les sciences de la vie, l'éducation civique, la musique et surtout que la physique-technologie et la langue vivante. D'autre part, la discipline apparaît comme excédentaire par rapport à l'horaire donné par les Instructions Officielles, 1,15 h en moyenne au lieu d'une heure. Ceci est valable au cycle 2 et au cycle 3 comme le montre la figure 1 ci-contre.

Néanmoins il y a une différence importante dans l'ampleur du phénomène : le temps déclaré dépasse l'horaire officiel de 26,2 % en cycle 2, ce qui en fait la discipline la plus excédentaire. Au cycle 3, le dépassement n'est que de 8,8 %, bien inférieur à celui de l'histoire-géographie, des SVT et du français.

Les facteurs associés aux variations d'horaire

Nous avons comparé les horaires moyens d'enseignement des arts plastiques en fonction des caractéristiques individuelles de l'enseignant titulaire et en fonction du contexte de sa classe. Par ailleurs, nous avons cherché à identifier les facteurs associés à des déviations de plus d'un écart-type par rapport à l'horaire moyen de l'échantillon. Pour cela, nous avons divisé la population en trois classes :

- une classe constituée par les enseignants qui déclarent un horaire proche de la moyenne du groupe (0,63 h à 1,67 h)
- une classe constituée par les enseignants dont l'horaire dépasse l'horaire moyen de plus d'un écart-type (horaire supérieur à 1,67 h)
- une classe constituée par les enseignants dont l'horaire est inférieur à l'horaire moyen de plus d'un écart-type (horaire inférieur à 0,63 h)

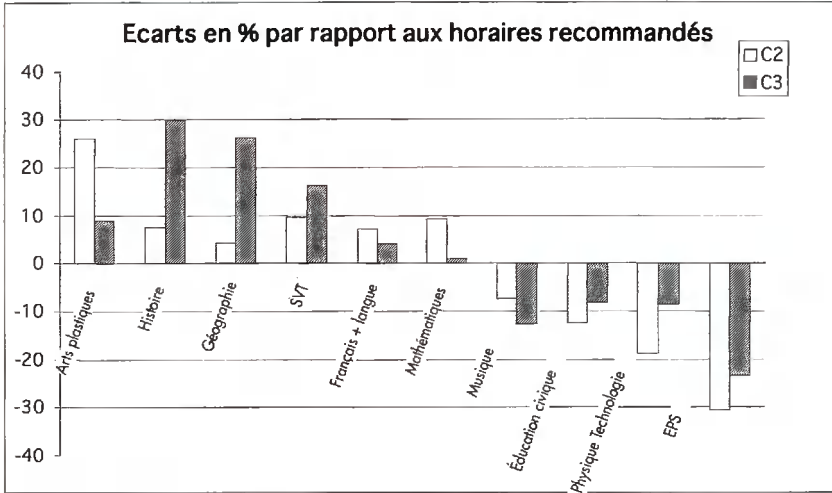


figure 1.

Les résultats sont les suivants :

- *Influence des facteurs individuels*

- Sexe : dans les classes dont le titulaire est une femme, on fait plus d'arts plastiques (1,19h) que dans les classes où c'est un homme (1,07h). La différence est statistiquement significative à $p = 0,05$. Les femmes sont également sous-représentées dans le groupe déficitaire de plus d'un écart-type par rapport à l'horaire officiel (différence significative à $p = 0,01$).
- Âge et ancienneté : en moyenne, les enseignants ayant plus de 30 ans d'ancienneté font significativement moins d'arts plastiques dans leur classe que les autres (1,03h alors que la moyenne est de 1,15h). Également, les enseignants de plus de 40 ans sont significativement plus nombreux que les plus jeunes dans le groupe dont l'horaire d'enseignement des arts plastiques est inférieur à 0,63h.
- Type de formation (essentiellement : sur le terrain, à l'école normale à partir de la seconde, après le baccalauréat, ou après le DEUG, en IUFM après la licence) : les enseignants formés en IUFM allouent aux arts plastiques un horaire significativement plus important que tous les autres (1,26h contre 1,13h). Ils sont d'ailleurs surreprésentés dans le groupe qui dépasse l'horaire officiel de plus d'un écart-type. Les enseignants formés sur le terrain sont quant à eux surreprésentés dans le groupe dont l'horaire est déficitaire de plus d'un écart-type. Ce résultat corrobore le résultat précédent concernant l'influence de l'âge.
- Statut professionnel : les IMF sont les plus respectueux de l'horaire officiel (horaire moyen : 1 heure c'est-à-dire exactement conforme aux IO) tandis que l'horaire moyen des autres enseignants est de une 1,20h.

- *Influence des facteurs contextuels*

- Localisation de l'école: l'horaire d'arts plastiques est significativement plus important dans les écoles rurales (1,21 h) que dans les écoles urbaines (1,12 h). C'est dans les classes à cinq niveaux (classes uniques) que l'on dépasse le plus largement l'horaire officiel (1,40 h). En cela, les classes uniques se différencient significativement des écoles à plusieurs classes. Les classes situées en ville sont sur-représentées dans le groupe dont l'horaire est inférieur à 0,63 h tandis que les classes rurales sont y sont sous-représentées.
- Classement de l'école en ZEP: on fait moins d'arts plastiques en ZEP qu'ailleurs: 1,04 h contre 1,17 h dans les écoles non classées en ZEP (différence significative).

- *Influence des interventions extérieures*

On a comparé l'horaire moyen d'enseignement dans les classes où le maître enseigne seul les arts plastiques et dans les classes où il fait appel à un intervenant. Au cycle 2 il n'y a pas de différence entre les deux situations. Les arts plastiques sont la seule discipline dans ce cas. Dans toutes les autres disciplines, l'intervention extérieure contribue à augmenter l'horaire d'enseignement.

Au cycle 3, lorsque le maître enseigne seul les arts plastiques, l'excédent horaire par rapport aux IO est d'environ 7 %. Il monte à près de 20 % dans les classes où il est fait appel à un intervenant. Cette différence est statistiquement significative. Cette augmentation est attribuable aux cas où le maître titulaire continue à prendre en charge une partie de l'enseignement des arts plastiques car, lorsqu'il le délègue en totalité, l'horaire moyen est de 1,06 h (proche de l'horaire officiel) ce qui est inférieur à la moyenne de l'échantillon (1,15 h).

Quelles sont les disciplines sacrifiées au bénéfice des arts plastiques ?

Nous avons mis en relation les horaires déclarés en arts plastiques pour chacune des trois classes que nous avons définies précédemment, avec les horaires déclarés dans les autres disciplines (tableau 1). Les données relatives aux cycles 2 et 3, étant très proches, elles ont été regroupées dans le tableau 1.

	F	M	G	H	ÉC	PT	SV	EPS	EM	LV
moins de 0,63 h	9,46	5,75	0,94	0,99	0,64	0,61	0,91	2,68	0,91	0,72
de 0,63 h à 1,67 h	8,84	5,51	0,96	0,98	0,73	0,72	0,89	2,79	0,90	0,60
1,67 h et plus	8,36	5,35	0,89	0,93	0,76	0,69	1,00	2,58	0,89	0,42
TOTAL	8,83	5,52	0,95	0,97	0,73	0,71	0,91	2,75	0,90	0,58

tableau 1.

Il apparaît très clairement que, plus on fait d'arts plastiques, moins on fait de français (test de Student significatif à $p = 0,05$). On voit aussi une tendance (bien que non significative) à une diminution de l'horaire de mathématiques. Contrairement à ce qu'on aurait pu penser, c'est donc au détriment des disciplines fondamentales que s'effectue le sur-enseignement des arts plastiques, et non au détriment de l'EPS, ni de l'éducation musicale comme on aurait pu le supposer.

Quelle répartition entre titulaire et intervenants ?

Les différents types de répartition

On peut envisager quatre cas de figures :

- les arts plastiques ne sont pas du tout enseignés dans la classe,
- le titulaire assume seul la totalité de l'enseignement,
- le titulaire partage l'horaire avec un intervenant extérieur,
- le titulaire délègue la totalité de l'horaire.

Sur 1 088 enseignants de l'école élémentaire, 23 soit 2,1 %, ne déclarent aucun enseignement en arts plastiques, ni par eux-mêmes ni par un intervenant extérieur ; 882 soit 81,1 %, assurent la totalité de l'enseignement des arts plastiques eux-mêmes ; 142 soit 13,1 %, délèguent la totalité de l'horaire à une autre personne ; 41 maîtres seulement soit 3,8 %, partagent l'horaire avec un intervenant. La très grande majorité des maîtres assurent donc eux-mêmes l'intégralité de l'horaire d'arts plastiques. Une fraction non négligeable délègue intégralement cette discipline. Peu d'enseignants partagent l'horaire avec un intervenant extérieur.

La répartition de l'horaire d'arts plastiques entre les différents intervenants

Les intervenants peuvent être d'origines très variées.

En ce qui concerne les intervenants enseignants, trois catégories peuvent être sollicitées. Ce sont les autres enseignants de l'école, des enseignants spécialisés départementaux (conseillers pédagogiques en arts plastiques) ou encore des professeurs de la ville de Paris, ces derniers constituant un cas particulier.

Pour les non-enseignants, en arts plastiques il peut s'agir d'un artiste local, d'un artiste agréé par la DRAC (Direction régionale des affaires culturelles), d'un intervenant municipal ou d'un simple parent.

Le tableau 2 indique la répartition de l'horaire de chaque discipline entre les différents intervenants.

% par discipline	Total	Titulaire	Somme des intervenants	Un autre ens. de l'école	Plusieurs ens. de l'école	Interv. spécif. enseig.	Interv. municip.	Interv. ext.
Français	100	94.3+	5.7-	3.9+	0.6	0.6	0.0	0.6
Maths	100	95.4+	4.6-	3.7+	0.2	0.4	0.0	0.3
Géo.	100	87.3	12.7	10.0+	2.0	0.6	0.0	0.1
Histoire	100	88.6	11.4	8.8+	1.4	0.7	0.1	0.4
Éduc. Civ.	100	92.1+	7.9-	6.3+	0.5	0.5	0.1	0.4
Phy. Tec.	100	84.5	15.5	11.3+	1.8	0.7	0.3	1.5
S. de la Vie	100	87.1	12.9	8.8+	1.5	1.1	0.1	1.4
EPS	100	77.3-	22.7+	5.3	1.4	1.1	11.0+	4.0
Musique	100	72.2-	27.8+	7.9+	2.5	2.0	5.7	9.8+
Arts plast.	100	85.0	15.0	7.4+	1.2	1.1	2.3	3.0
Langue V.	100	44.0-	56.0+	14.8	2.5	17.4+	2.7	18.6

tableau 2.

En arts plastiques, sur l'ensemble de la population, si l'on considère la part de l'horaire hebdomadaire moyen (1,15h) assurée par les différentes personnes, on trouve que le titulaire en assure plus de 85 %, les autres intervenants se partageant les 15 % restants. On remarque sur le tableau que la fourchette de délégation va de 4,6 % en mathématiques à 56 % en langues vivantes et que la délégation des arts plastiques est très voisine de celle de la physique-technologie.

162

Ce tableau permet donc de distinguer trois groupes de disciplines :

- Les disciplines dans lesquelles le maître s'implique très fortement (il assure plus de 90 % de l'horaire). Ce sont les mathématiques, le français et l'éducation civique.
- Les disciplines dans lesquelles le maître assure entre 80 et 90 % de l'horaire. Ce sont l'histoire, les sciences de la vie, la géographie, la physique-technologie et les arts plastiques.
- Les disciplines où le maître assure moins de 80 % de l'horaire. Ce sont l'EPS, la musique et la langue vivante.

On remarque aussi que les arts plastiques, comme la plupart des autres disciplines font surtout l'objet d'échanges de services avec les collègues de l'école. Le recours à des intervenants non-enseignants représente seulement 5,3 % de l'horaire. En revanche, ceux-ci sont fortement sollicités en musique (majoritairement des intervenants extérieurs) et en EPS (majoritairement des intervenants municipaux). En langue vivante, on fait surtout appel à des intervenants spécifiques enseignants.

Si l'on ne considère que les 41 enseignants qui partagent effectivement l'horaire avec quelqu'un d'autre, la répartition s'effectue conformément à la figure 2 :

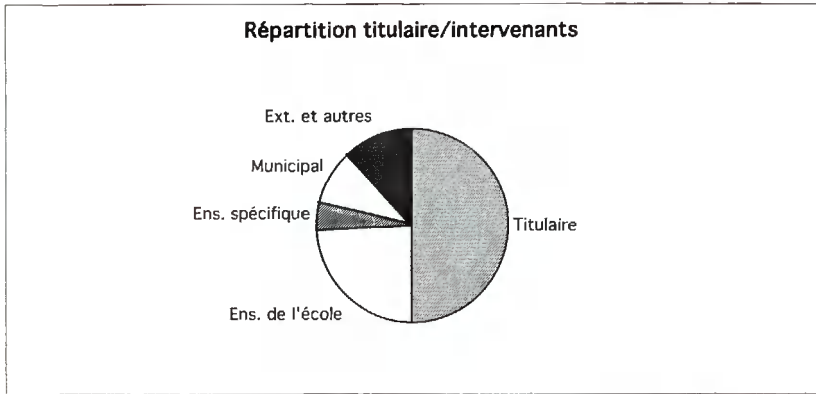


figure 2.

Le maître titulaire assure à peu près la moitié de l'horaire. Un peu moins d'un quart est délégué à un ou plusieurs enseignants de l'école, et le dernier quart est partagé également entre les intervenants spécifiques, municipaux, extérieurs et autres. Les intervenants spécifiques étant des enseignants, il faut souligner que, plus des trois quarts de l'horaire sont assurés par des personnels de l'Éducation nationale.

Dans le cas où le titulaire délègue la totalité de l'horaire, la répartition entre les différents intervenants s'effectue conformément à la figure 3 :

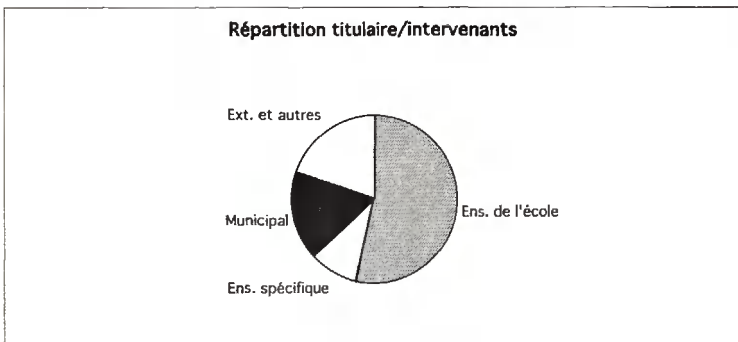


figure 3.

On voit que la délégation s'effectue largement en direction d'autres enseignants de l'école. Si on y ajoute la part assurée par les enseignants spécifiques, on constate que, même dans ce cas de délégation totale, la plus grande partie de l'enseignement est assurée par des personnels de l'Éducation nationale.

On aurait pu penser que les arts plastiques seraient traités de la même manière que l'EPS et la musique, avec un recours massif à des intervenants non-enseignants. Ce n'est pas le cas : on voit que, de ce point de vue, ils occupent une position intermédiaire entre les disciplines très valorisées d'un point de vue scolaire et les disciplines d'ouverture culturelle.

Les facteurs associés aux variations de répartition entre titulaire et intervenants

• *Influence des facteurs individuels*

- Sexe : les femmes titulaires assurent personnellement plus d'arts plastiques que les hommes. Elles prennent en charge 87 % de l'horaire (13 % pour les intervenants) contre 80 % pour les hommes (20 % laissés aux intervenants). Cette différence est significative.
- Ancienneté : plus l'ancienneté augmente, plus le titulaire délègue une part importante de l'enseignement des arts plastiques. Ceux qui ont moins de 10 ans d'ancienneté assurent eux-mêmes 91 % de l'horaire. Cette fraction diminue progressivement jusqu'à 84 % pour ceux qui ont 30 ans et plus d'ancienneté (différences significatives).
- Type de formation : les enseignants formés en IUFM assurent personnellement la presque totalité de l'horaire (95 %), les enseignants ayant reçu une autre formation n'en assurant que 83,5 % (différence significative).
- Statut professionnel : les IMF sont statutairement déchargés et une partie de leurs cours est confiée à un modulateur. Alors qu'ils assurent massivement français, histoire et mathématiques, ils partagent équitablement les arts plastiques avec leur modulateur (0,5).

• *Influence des facteurs contextuels*

- Niveau d'enseignement : à l'école maternelle, les titulaires assurent 94 % de l'enseignement et les intervenants seulement 6 %. En élémentaire, les pourcentages que nous avons déjà indiqués montrent que la part des intervenants augmente sensiblement.
- Localisation de l'école : les intervenants sont plus fréquemment présents dans les écoles de centre ville et de faubourg (ils y assurent 27 % de l'horaire) qu'en zone rurale où ils assurent seulement 7 % de l'horaire. Cette différence est significative.
- Classement de l'école en ZEP : les intervenants assurent une plus grande part de l'horaire d'enseignement en ZEP (28 %) qu'en non-ZEP (13 %). Cette différence est significative. En cela, la discipline ne fait pas exception à la règle, puisque les ZEP sont le lieu où l'écart à la polyvalence prescrite par les textes officiels est le plus important, toutes disciplines confondues.

- Cas particulier de Paris : Paris jouit d'un statut particulier : pour les arts plastiques, la musique et l'EPS, ce sont des professeurs de la ville de Paris, spécialistes d'une de ces disciplines, qui assurent ces enseignements, mettant institutionnellement à mal la polyvalence du maître-titulaire. En arts plastiques, ces professeurs encadrent 90 % de l'horaire (cf. tableau 3)

	EPS	Éduc. musicale	Arts plastiques
Titulaires	0.5 21%	0.1 9%	0.1 10%
Intervenants	1.7 79%	0.9 91%	0.9 90%
Total	2.2	1.0	1.0

tableau 3.

DISCUSSION

Les 1 490 réponses traitées dans notre enquête sur la polyvalence en général, montrent comment les maîtres de l'école primaire française gèrent l'enseignement des arts plastiques, point sensible de la polyvalence des maîtres.

Nos deux hypothèses selon lesquelles les arts plastiques seraient peu enseignés à l'école primaire et volontiers délégués sont largement infirmées puisque cette discipline est nettement sur-enseignée et assurée majoritairement par les titulaires.

Plusieurs de nos résultats montrent que les arts plastiques jouissent d'une considération très positive parmi les enseignants du primaire.

À l'école maternelle, cette discipline (incluse dans « imaginer, sentir, créer ») est massivement assurée par le titulaire. En dehors du fait que la polyvalence prescrite dans les textes officiels est dans l'ensemble mieux respectée à la maternelle qu'en élémentaire, on peut supposer que cette discipline (tout comme l'éducation physique, incluse dans « agir dans le monde ») est perçue comme fondamentale pour les jeunes enfants qui ne peuvent encore s'exprimer par écrit, ce qui fait qu'on ne la délègue pas. L'enseignant se sent responsable de l'apprentissage de ce moyen d'expression.

À l'école élémentaire, les arts plastiques sont largement sur-enseignés surtout au cycle 2 et les enseignants titulaires assurent 85 % de l'horaire total. Au moins d'un point de vue quantitatif, on peut donc considérer que les maîtres titulaires s'investissent autant dans cette discipline que dans des disciplines telles que les SVT, la physique-technologie, l'histoire géographie et beaucoup plus que dans la musique ou l'EPS. Le sur-enseignement des arts plastiques s'effectue surtout au détriment du français.

Les intervenants sollicités appartiennent à des catégories plus variées que pour les autres disciplines. Néanmoins, et même dans la situation extrême où les enseignants délèguent totalement cette discipline, la plus grande partie de l'horaire reste assurée par des personnels de l'Éducation nationale, ce qui montre que pour les enseignants, les arts plastiques sont une discipline scolaire à part entière qu'ils ne sont pas prêts à abandonner à des non-enseignants. En cela, les arts plastiques se différencient fortement de l'EPS et de la musique.

Notre étude a aussi mis en évidence que des facteurs individuels et contextuels influent sur l'enseignement des arts plastiques à l'école élémentaire. Les facteurs individuels contribuant à un horaire élevé et à un faible taux de délégation de cet enseignement sont :

- le sexe féminin de l'enseignant,
- la jeunesse de l'enseignant (moins de 40 ans par opposition aux plus de 40 ans) et le peu d'ancienneté,
- la formation en IUFM (par opposition à tous les autres types de formation).

Les facteurs contextuels contribuant à un horaire élevé et à un faible taux de délégation de l'enseignement des arts plastiques sont :

- le fait d'être en maternelle,
- le caractère rural de la classe,
- le fait de ne pas être en ZEP.

Il est d'autant plus intéressant de constater l'influence des facteurs individuels sur l'enseignement des arts plastiques que, dans l'étude générale portant sur l'ensemble des disciplines, nous avons trouvé que les facteurs individuels n'étaient pas du tout explicatifs des différences observées, les facteurs contextuels (taille de l'école, localisation) rendant beaucoup mieux compte des différences d'horaires ou de délégation à des intervenants.

En revanche, en ce qui concerne les facteurs contextuels, les arts plastiques ne présentent aucune originalité et l'on retrouve dans leur cas les mêmes résultats que pour l'ensemble des disciplines.

La popularité des arts plastiques qui apparaît dans cette enquête est d'ailleurs confirmée par les résultats d'un questionnaire récent en cours d'exploitation. On peut cependant se poser la question de la nature des activités qui entrent dans la représentation de cette discipline. Que mettent les enseignants sous la rubrique « arts plastiques » ? Additionnent-ils les horaires des anciennes disciplines « dessin » et « travaux manuels » ? À l'école maternelle les programmes décrivent séparément *imaginer, sentir, créer, et l'activité graphique*. À l'école élémentaire, si certaines réalisations en volume sont bien situées dans le champ des arts plastiques, d'autres en sont exclues comme les maquettes par exemple. Les maîtres ont-ils bien cerné les différents champs disciplinaires dans leurs réponses ?

Par ailleurs, les instructions passées mettaient l'accent sur l'aspect technique, alors qu'actuellement les arts plastiques doivent s'attacher davantage au processus de création et aux démarches d'artistes qu'à la qualité d'exécution du produit fini. L'intégration de cette nouvelle orientation se fait lentement. En pratique, on constate que les maîtres sans compétence particulière proposent souvent des activités de dessin qui peuvent être sous-tendues par des démarches radicalement opposées :

- soit le maître est hyper-directif et « dicte » les opérations conduisant à une copie ou à une production stéréotypée. Dans ce cas on ne se situe pas dans le champ des arts plastiques car, même si l'on apporte des techniques on n'engendre pas de processus créatif ;
- soit l'enseignant se garde de tout apport et propose un « dessin libre ». Si la motivation de l'élève est suffisante, il peut y avoir inventivité fortuite mais il manque la distanciation nécessaire à la prise de conscience ainsi que l'apport de savoirs permettant de rebondir vers de nouvelles expériences. Dans le cas des classes uniques en particulier, on peut se demander si des activités de dessin de type occupationnel utilisées pour faciliter la gestion de l'hétérogénéité de la classe n'ont pas contribué à augmenter le volume horaire déclaré pour les arts plastiques.

Le récent questionnaire auquel nous avons fait allusion précédemment devrait nous permettre de cerner plus précisément ces phénomènes.

Un aspect surprenant de nos résultats est que moins de 4 % des maîtres partagent l'horaire d'arts plastiques avec un intervenant. La plupart en assurent la totalité et une fraction non négligeable en délègue la totalité. Mais le partage est peu fréquent. Ceci peut s'expliquer néanmoins par la faiblesse de l'horaire : une heure, ce n'est déjà pas beaucoup et c'est difficilement morcelable.

167

On peut faire quelques hypothèses sur les motivations pour lesquelles certains enseignants de l'école élémentaire délèguent ou n'enseignent pas cette discipline :

- Sentiment d'inutilité ? D'une représentation de discipline fondamentale à l'école maternelle, la tentation est grande de glisser progressivement vers l'idée d'un bouche-trou aimé des enfants.
- Sentiment d'incompétence ? Qui se sent apte à enseigner pleinement cette discipline aujourd'hui dans toutes les dimensions prescrites par les IO ? L'effort d'adaptation demandé aux enseignants est considérable. « Comment délivrer les clés de la création artistique lorsqu'on ne les possède pas ? » s'interroge Denyse Beaulieu (4).

4 - Denyse Beaulieu, 1993, p. 43. L'auteur commente les expérimentations avec interventions d'artistes à l'école qui se sont multipliées en 1993.

Et pour l'avenir, quelle est l'incidence de la formation sur cette aptitude? Si à l'IUFM les futurs enseignants acquièrent la conviction du bien fondé de la discipline, ils sont malgré tout 47 % à exprimer des difficultés significatives pour l'enseigner (5). On constate là qu'un niveau de recrutement élevé incite à privilégier la discipline. Peut-on y voir l'influence du niveau culturel? En cycle 3, les programmes prévoient de rendre l'enfant capable de « connaître les aspects de la démarche de l'artiste et de se constituer une première culture artistique ». Le niveau de culture générale des maîtres s'élevant irait-il de pair avec une meilleure connaissance des artistes et une plus grande envie de transmettre ces savoirs?

La poursuite de la recherche sur la polyvalence des maîtres tentera de répondre à quelques-unes des questions soulevées dans cette discussion.

Conclusion et perspectives

Cette enquête, mettant à jour les pratiques quantitatives réelles d'enseignement des arts plastiques, ne détruit pas seulement un certain nombre de clichés et contrevérités. En effet, les conclusions infirment l'idée répandue selon laquelle les arts plastiques seraient quantitativement négligés et massivement délégués à des intervenants extérieurs.

Même si l'on déclare enseigner beaucoup les arts plastiques dans les écoles françaises, l'enquête invite à s'interroger sur la compétence requise pour le respect d'inscriptions officielles ambitieuses. Elle nous amène aussi à émettre des réserves sur l'efficacité de la formation très polyvalente des enseignants de l'école primaire. Devra-t-on s'orienter vers une polyvalence réduite?

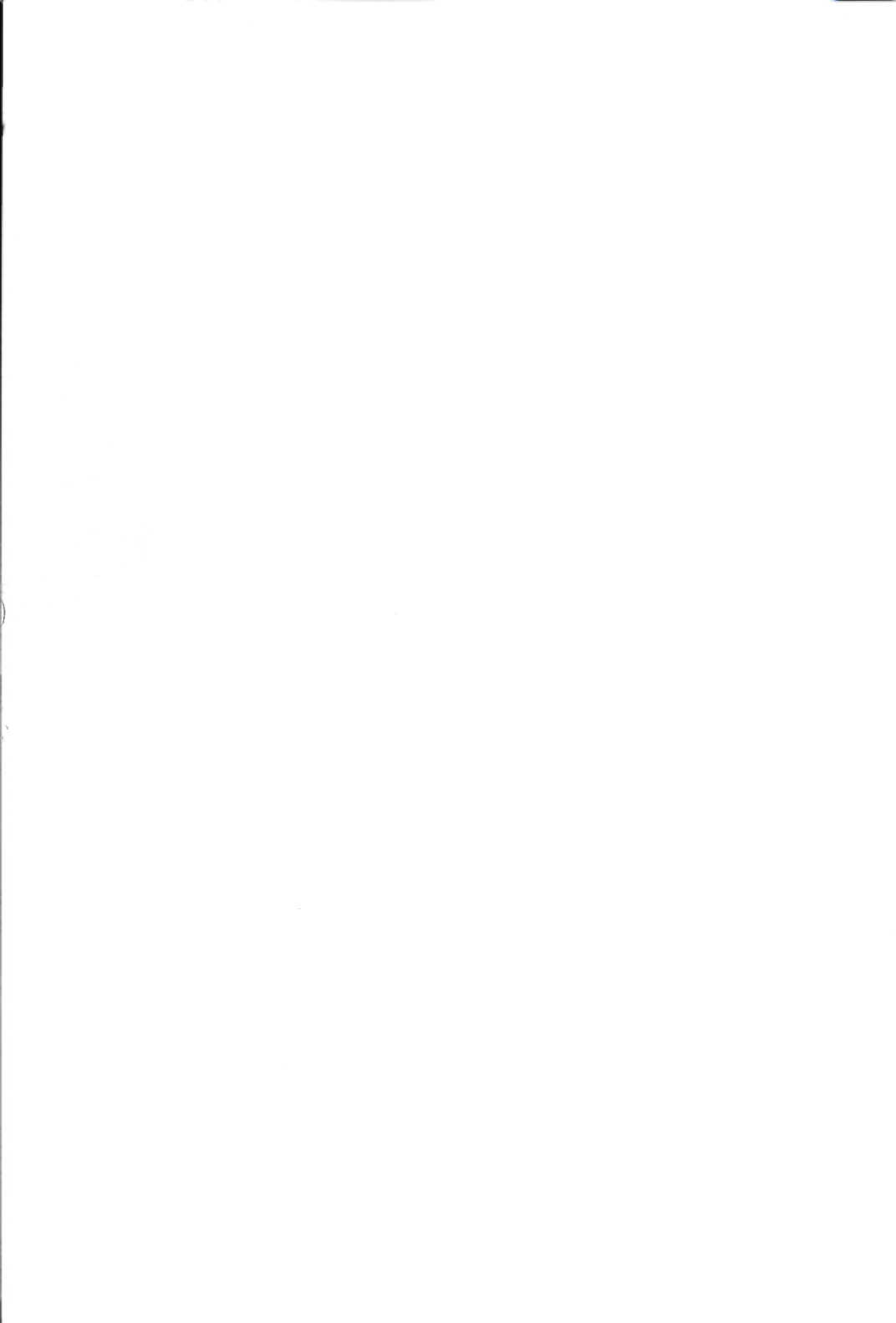
Une formation disciplinaire approfondie pour certains maîtres permettrait peut-être de lever le constat d'incompétence qui prévaut chez beaucoup de jeunes enseignants. Le goût ou l'intérêt pour la discipline ne suffisent pas à compenser un niveau de début de formation très faible dans la plupart des cas. Il en résulte un sentiment d'inconfort face à cet enseignement. L'instauration d'une équipe polyvalente remplaçant le maître polyvalent n'impliquerait pas pour autant la disparition d'intervenants extérieurs: l'artiste n'est pas un enseignant mais il peut enrichir très positivement l'enseignement par son témoignage d'artiste.

C'est pourquoi il semble souhaitable que l'enseignant puisse rester au cœur du dispositif afin que la relation à l'art se construise activement, en se démarquant de la simple consommation. En effet, il semble primordial que l'élève puisse toujours donner du sens à ce qu'il fait. N'est-ce pas tout simplement l'aider à donner du sens à sa vie? Les arts plastiques peuvent grandement y contribuer.

5 - Enquête sur les nouveaux professeurs des écoles sortis des IUFM en 1994 : recherche INRP « Polyvalence des maîtres et formation des professeurs des écoles », rapport de recherche, GÉCPAS-IUFM de Lorraine, Deviterné D. (et col.), 2000.

BIBLIOGRAPHIE

- BEAULIEU D. (1993). – « Des disciplines indisciplinées », in « L'enfant vers l'art », *Revue Autrement*, n° 139.
- BOUYASSE V. (1996). – *La polyvalence des maîtres de l'école élémentaire. Une nécessité devenue une vertu ?* mémoire de DEA sous la direction de C. Lelièvre, Université R. Descartes, Paris.
- DANJOUX M. (1997). – *L'épreuve optionnelle d'arts plastiques au concours de professeur des écoles*, Paris, Armand Colin, Bordas.
- DEVITERNE D. (et col.) (2000). – *Polyvalence des maîtres et formation des professeurs des écoles*, recherche INRP, rapport de recherche GECPAS, IUFM de Lorraine.
- LAGOUTTE D. (1994). – *Enseigner les arts plastiques*, Paris, Hachette.
- LAGOUTTE D. (1997). – *Introduction à l'histoire de l'art*, Paris, Hachette.
- Ministère de l'Éducation nationale (1997). – *La polyvalence des maîtres à l'école élémentaire*, rapport annuel de l'Inspection générale.



NOTES CRITIQUES

BARNIER Georges (2001). – *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*, Paris, l'Harmattan, 287 p.

S'appuyant sur des recherches personnelles et un assez large recensement de travaux étrangers, l'ouvrage de Georges Barnier propose une synthèse sur le « tutorat » qui bénéficie aujourd'hui d'une reconnaissance sociale forte aussi bien dans le domaine de l'enseignement que de la formation. Il le fait dans une triple dimension : historique, en évoquant les pratiques pédagogiques ou de formation dont on peut considérer qu'elles sont à l'origine des pratiques actuelles ; épistémologique, en cherchant les fondements théoriques de ces pratiques d'interactivité sociocognitives ; expérimentale, enfin, en présentant et en analysant un certain nombre de recherches menées en France et à l'étranger dans le domaine pédagogique.

171

Ce propos très général, voire exhaustif par rapport au tutorat est tempéré par l'auteur lui-même dès son introduction où il précise qu'il s'intéresse plus particulièrement au « tutorat entre pairs » (et même, comme nous le verrons plus loin, à certains aspects de cette forme de tutorat) défini par Goodlad et Hirst comme « ce système d'enseignement au sein duquel les apprenants s'aident les uns les autres et apprennent en enseignant ».

Les trois premiers chapitres sont précisément consacrés à l'histoire du fait que l'on puisse apprendre en enseignant.

D'abord en prenant des références anciennes et emblématiques, des « pionniers » : Socrate, Quintilien, et surtout Comenius (« Qui enseigne aux autres s'instruit lui-même ») et Pestalozzi (qui érige en principe pédagogique le monitorat entre élèves). Puis en évoquant les pédagogues de l'ancien régime, de Démià à Herbart, en passant par J.-B. de la Salle et l'éducation des demoiselles de Saint-Cyr, pour terminer par l'incontournable système d'enseignement mutuel initié par Bell et Lancaster

(« Enseigner revient apprendre deux fois ») et qui connaît un fort développement en France entre 1815 et 1830 sous l'égide de la Société pour l'Instruction élémentaire. Ensuite en revisitant « l'âge d'or du pédagogique » (1880-1970) pour identifier tous ceux – et ils sont nombreux – qui ont placé au centre de leurs pratiques la co-éducation et la coopération, du mouvement socialiste et libertaire (Robin, Ferrer, Makarenko), à la pédagogie coopérative et institutionnelle (Freinet, Vasquez et Oury), en passant par les ténors des « méthodes nouvelles » (Dewey, Claparède, Montessori, Ferrière, Cousinet).

Enfin, la seconde moitié du ^{XX}e siècle se caractérise par un changement essentiel dans la manière d'envisager le tutorat entre pairs : il ne s'agit plus tant de mettre en place des dispositifs à visée d'enseignement (comme dans le cas de l'enseignement mutuel), mais à visée d'apprentissage, en particulier pour l'améliorer. Ce sont alors les pratiques de *Learning through teaching* (LTT) et de l'entraide pédagogique entre élèves qui sont évoquées à travers la description d'un certain nombre d'expériences et de recherches le plus souvent anglo-saxonnes visant à remédier aux difficultés d'apprentissage et à lutter contre l'échec scolaire.

Le chapitre suivant dresse le tableau actuel des pratiques relevant du tutorat tant dans le domaine pédagogique que dans celui de la professionnalisation. Sur le premier point sont évoquées des pratiques pédagogiques alternatives d'accompagnement ou de remédiation telles que les réseaux d'échange des savoirs, les stratégies de lutte contre l'échec scolaire ou encore certains dispositifs mis en place dans les collèges et les lycées par les réformes qui ont marqué la fin du siècle (aide aux devoirs, soutien scolaire, TPE). Sur le second, ce sont les modalités du tutorat dans le cadre de la formation en alternance et dans celui de la formation professionnelle des enseignants du premier et du second degrés.

Les deux derniers chapitres sont sans doute ceux qui apportent la plus originale puisqu'il s'agit d'une part de chercher à définir un cadre théorique permettant de penser le tutorat et, d'autre part, de revenir sur « l'effet-tuteur », c'est-à-dire, pour reprendre les termes de l'auteur, « le bénéfice personnel retiré par ceux qui apportent une aide ». Sur le premier point les références sont plurielles, même si elles s'inscrivent toutes dans une approche sociocognitive de l'apprentissage. On aurait sans doute pu faire l'économie d'une référence à Piaget qui, précisément, ne reconnaît qu'un rôle mineur aux relations sociales (enfants-adultes ou enfants-enfants) dans la construction du savoir. En revanche, les références aux travaux de Vygotsky (modèle ternaire du développement : sujet individuel/sujet social/objet et zone de prochain développement), à ceux de Bruner (rôle de la culture dans le développement mental et processus d'étayage) et de Perret-Clermont (conflit sociocognitif) sont bien venus et particulièrement éclairants.

Sur le second, l'auteur revient sur le fait que le tutorat est aussi en lui-même une situation d'apprentissage. Plusieurs recherches dont certaines personnelles, sont évoquées pour mettre en évidence cet « effet-tuteur » et en préciser les différents aspects tant en ce qui concerne l'apprentissage (le rôle de « tuteur » n'est pas nécessairement attribué à de bons élèves) que la socialisation du comportement ou encore l'estime de soi.

Au total, l'ouvrage, bien documenté, intéressera les pédagogues à la recherche de pratiques alternatives et de médiations sociocognitives. Mais, par rapport à son titre, il laissera un peu sur leur faim ceux qui s'intéressent au tutorat dans le domaine de la formation et de la professionnalisation. Qui trop embrasse mal étreint, et le parti pris de tenir ensemble ces deux aspects n'est pas nécessairement fondé. En réalité, l'ouvrage est centré sur les interactions entre pairs dans le cadre des apprentissages scolaires et plus précisément – on perçoit que c'est là que se situent les intérêts de l'auteur –, sur la mise en évidence, l'analyse et l'évaluation de l'effet-tuteur. Si l'on peut sans doute parler de « fonction tutorale » dans le domaine de la professionnalisation au-delà de la diversité des situations dans lesquelles elle se met en scène, il semble plus difficile d'y inclure les pratiques pédagogiques de l'aide entre pairs. De ce point de vue, la distinction établie par l'auteur (p. 11) entre « monitorat » (transmission de savoirs et de savoir-faire) et « tutorat » (réciprocité des apports) semble discutable et contribue à brouiller les cartes plus qu'à clarifier le débat. Il me semble que, précisément, la distinction entre le tutorat « professionnalisant » et le tutorat « pédagogique » réside dans le fait que, dans le premier cas, ce sont les différences (d'expérience, de statut) entre les protagonistes qui sont constitutives de la situation, alors que, dans le second, ce sont les ressemblances.

Patrice PELPEL
IUFM de Créteil

173

DIET Emmanuel, FABLET Dominique (coord.) (2001). – « Clinique de la formation des enseignants », *Connexions*, n° 75, pp. 7-195

Dans le premier texte de ce numéro consacré à la « Clinique de la formation des enseignants » à travers les pratiques et les logiques institutionnelles, Emmanuel Diet pointe les incohérences dans le fonctionnement institutionnel de l'IUFM qui, selon lui, rassemble formateurs et stagiaires dans un même vécu de disqualification et d'angoisse persécutive. Ainsi, les compétences spécifiques des formateurs, universitaires, professeurs du second degré ou maîtres-formateurs, sont déniées. Du coup, toute collaboration effective entre eux s'avère difficile. Quant aux professeurs des écoles en formation, nul espace ne leur permet d'élaborer une identification professionnelle.

Leur savoir disciplinaire ou professionnel antérieur est rejeté. Disqualifiés, ils ont tendance à disqualifier leurs formateurs, eux-mêmes disqualifiés... Diet repère des logiques contradictoires dans le fonctionnement institutionnel au quotidien. La lecture de l'article met en relief un malaise certain dans l'institution IUFM et si l'auteur laisse entendre que parfois, par-delà la logique institutionnelle, des formateurs parviennent à créer un cadre contenant dans lequel les formés peuvent développer un rapport au savoir professionnel, on a néanmoins l'impression que cette institution aurait une propension à phagocyter tout désir et toute volonté de ses acteurs. Diet prend soin de préciser qu'il parle de sa position de formateur et non pas d'une posture de chercheur. On est alors en droit de se demander s'il n'a pas rapidement généralisé son propre malaise au prise avec une triple identité de formateur, psychanalyste et chercheur, pas toujours reconnue par l'institution.

Jean-Pierre Vidal montre que la fonction de contenance et la dimension groupale ne sont pas intégrées en formation. En revanche, la pédagogie différenciée se présente comme une alternative à la prise en compte de cette dimension des situations éducatives. Vidal considère alors le groupe comme l'impensé voire l'impensable de la formation. Il précise que les travaux d'élaboration théorique pour penser le groupe et l'inconscient du groupe sont méconnus dans le champ de l'éducation. Formateurs et formés se trouvent donc dans l'impossibilité d'analyser les fondements fantasmatiques et les fonctions psychiques du groupe.

Georges Roquefort dénonce la mort des professeurs « sinon programmée, du moins souhaitée par certaines instances ». L'auteur s'attaque alors aux « nouveaux pédagogues » qui invalident la culture savante au profit d'une culture populaire (rap et théâtre de rue) laissant croire aux élèves qu'elles ont les mêmes valeurs. De plus, selon lui, les nouveaux pédagogues, par leur discours sur la loi et la démocratie à l'école, favorisent la mise en cause des hiérarchies institutionnelles et symboliques, dans l'espace psychique de la classe. Enfin, en rejetant le cours frontal au profit du travail en petits groupes ou laissant les élèves seuls devant des outils multimédias, les nouveaux pédagogues refusent d'accompagner, de contenir, lier, transformer les vécus psychiques du passage hors de l'enfance. Pour lui, ces pédagogies faites du déni de la loi symbolique et de la culture savante s'accompagnent inévitablement du développement de la violence dans l'école. Pour dépasser cette crise, l'auteur propose la mise en place de groupes d'analyse de pratiques professionnelles en formation initiale et continue, conduits par des cliniciens, pour offrir aux enseignants un travail d'élaboration de leur vécu professionnel. Si on ne peut que partager ces souhaits pour que se développent les groupes d'analyse de pratiques à orientation clinique pour tous les enseignants, on peut s'interroger fortement sur la manière de justifier le besoin de tels groupes. En palémiquant, de manière souvent très injuste à propos des pédagogies nouvelles, Roquefort affaiblit son propos. En effet, les groupes d'analyse de pratiques ne se construisent pas contre une pratique pédago-

gique, fut-elle nouvelle et progressiste, mais bien dans l'accompagnement d'une pratique. Leur but est d'éclairer l'enseignant sur la dimension inconsciente de ce qui se passe en classe, dans les relations transférentielles entre enseignants et enseignés et sur la dimension psychique du rapport au savoir.

Les deux articles qui suivent s'appuient sur du matériel de recherche.

Louis-Marie Bossard repère une forte tonalité négative dans trois entretiens avec une jeune enseignante, sur la façon dont elle perçoit sa formation. Il repère que ce ne sont pas seulement les thèmes des discours (la plainte et les problèmes liés au temps de la formation) qui sont semblables, mais la structure même des discours. Il propose de comprendre cette répétition comme signe d'une crise d'adolescence professionnelle, témoignant d'un impossible passage vers une position d'adulte professionnel. Il pointe que cette crise ne se résout pas nécessairement dès la prise de fonction et que la construction de l'identité professionnelle déborde largement du cadre institutionnel de la formation.

Michèle Guigue analyse la perception de la classe chez les futurs enseignants, dans les mémoires professionnels. Elle note deux absences : la description formelle de la classe et la référence aux autres adultes des établissements. Par contraste, le recours massif aux Instructions Officielles dans les mémoires est remarquable. L'enseignant apparaît comme un professionnel isolé dont les caractéristiques personnelles s'effacent derrière la technicité et le statut.

E. Diet et D. Fablet qui ont coordonné le numéro, classent cinq articles dans la rubrique « Pratiques ».

175

Pour Michèle Libratti, le travail avec les enfants de maternelle pose la question du sens de la pratique enseignante et renvoie à un positionnement éthique par rapport au savoir ou au mandat social qui lie l'enseignant à l'état.

Jacques Nimier repère, au travers du récit de son expérience, comment la formation clinique, non directement pratique, dérange l'institution. Il pose lui aussi la question de la formation des enseignants à une démarche clinique tout en remarquant qu'on ne peut former une personne à la clinique malgré elle. Une telle formation doit offrir aux enseignants non seulement l'occasion d'un travail sur eux-mêmes mais aussi l'opportunité d'un travail sur leur place dans le groupe. Elle leur permet d'être à l'écoute, d'organiser l'activité des apprenants et de gérer l'incertitude.

Jean-Pierre Pinel explore les processus psychiques mobilisés par des équipes qui articulent des missions d'éducation spécialisée et d'enseignement adapté. Au-delà d'une compréhension des sources de résistance au travail en équipe, l'auteur avance qu'un

dispositif clinique d'analyse des pratiques d'équipe permet de soutenir un mouvement de dépassement des idéologies propres aux formations initiales.

Jacques Lévine formule l'hypothèse d'une construction de la non-adhésion scolaire, au travers d'une identité familiale négative. Son dispositif de soutien au soutien prend alors la valeur de restitution du « droit d'exister malgré ça ». Lévine montre comment ce dispositif s'occupe d'abord de l'enseignant aux prises avec un empêchement à penser, plutôt que de s'intéresser directement à un élève. C'est en désintoxiquant la relation maître-élève de cet empêchement à penser, en autorisant la prise de distance par l'utilisation du groupe de soutien au soutien comme « sein-poubelle », réceptacle des mauvais objets internes, que l'appareil à penser de l'enseignant peut à nouveau fonctionner.

Christine Page montre comment le jeu dramatique offre aux futurs enseignants de développer des compétences par l'improvisation, les changements de point de vue et l'engagement dans des projets collectifs.

Au final, le lecteur retient que les auteurs de la revue plaident pour la prise en compte de la dimension inconsciente de la classe en formation initiale ou continue et encouragent le développement des groupes d'analyse de pratiques professionnelles à orientation clinique. On note également que de nombreuses résistances sont à l'œuvre dans l'institution. Enfin, on garde l'impression que tous les arguments en faveur d'une dimension clinique dans la formation des enseignants ne sont pas tous également étayés : certains auteurs analysent et formalisent leur propre expérience de formateur en IUFM, d'autres conduisent des groupes d'analyse de la pratique et en rendent compte, d'autres enfin s'appuient sur les résultats des recherches qu'ils ont conduites.

Jean-Luc RINAUDO
CREF, Université Paris X Nanterre

HOUSSAYE Jean (2001). – *Professeurs et élèves : les bons et les mauvais*, Paris, ESF, 162 p.

Qu'on le veuille ou non, les disciplines – comme les États – jouissent d'autant plus de prestige qu'elles peuvent se prévaloir d'un long passé, sur lequel elle peuvent se retourner pour en écrire l'histoire. Les sciences de l'éducation souffrent assurément de leur jeunesse, que d'aucuns ne manquent pas de stigmatiser.

C'est à réparer ce péché de jeunesse que travaille le récent ouvrage de J. Houssaye, en se donnant pour mission de « contribuer à la constitution et au développement de

l'histoire des sciences de l'éducation » (p. 10). Pour ce faire, un fil conducteur : les notions de bons et mauvais élèves, de bons et mauvais professeurs ; qu'en a-t-on dit et comment l'a-t-on dit, au fil du XX^e siècle ? Sept chapitres découpent donc le siècle qu'ils nous font parcourir. Comme souvent dans ce type de rétrospectives, les choses vont lentement au début (fin du XIX^e siècle) mais « plus le siècle prend de l'âge et plus les études en éducation sur les bons et les mauvais professeurs et élèves sont abondantes » (p. 67) aussi, quand le chapitre 2 couvre trois décennies, les chapitres 4, 5, 6 et 7 n'en couvrent, chacun, qu'une demie.

Le projet pourrait être fastidieux, ou pesamment érudit (la bibliographie compte neuf pages), si l'auteur n'y introduisait une touche très personnelle dans la forme, mais aussi sur le fond.

Jean Houssaye a l'art des titres et des formules. La table des matières mériterait, à elle seule, une recension pour son sens du jeu de mots, du clin d'œil, voire du calembour. Qu'on ne se fie pourtant pas à cet habillage ludique ; derrière les pirouettes verbales, ce sont de très sérieuses analyses qui s'annoncent. Non content de recenser un siècle d'écrits sur les élèves et les maîtres, bons ou mauvais, Jean Houssaye enquête sur le statut épistémologique des discours tenus et y repère la constante « collusion entre le descriptif et le normatif » (p. 154) qu'il estime être « dans la nature des sciences de l'éducation », sans qu'il y ait à le déplorer. C'est là un « premier chemin de traverse » de cet itinéraire historique. Un second est balisé par un objet que l'auteur reconnaît « obsessionnel », le triangle pédagogique. Chaque époque se le voit appliqué, fous et morts échangeant périodiquement leurs places. Un troisième, enfin, concerne le sens que chaque moment a prétendu accorder à l'éducation. Les conflits de sens qui ont agité le siècle s'apaiseraient en ses dernières années, permettant à Jean Houssaye de clore son ouvrage sur le *happy end* d'un retour de la pédagogie.

177

Le siècle est donc bien quadrillé : parcouru dans sa linéarité chronologique et traversé par ces approches structurelles. Le pari était osé et l'auteur a eu la prudence de devancer deux objections qu'on risquait de lui faire : d'une part, l'exhaustivité n'est pas visée et cela se conçoit bien, mais surtout et d'autre part, l'exposé assume ne pas « s'en tenir à une stricte fidélité restrictive » pour s'attacher à « dessiner un paysage de sens » (p. 10). Plus encore qu'un travail d'historien, c'est un travail d'interprète que mène Jean Houssaye.

La difficulté est sans doute là et, quelques précautions qui soient prises, le lecteur pourra toujours juger bien large, la liberté prise pour construire ce « paysage de sens ». Le paysagiste sélectionne nécessairement ce qui sera autorisé à pousser et ce qui subira des coupes sombres, la nature foisonnante devant être mise au pas pour se conformer au dessin (dessein) de l'homme de l'art. L'itinéraire que propose

J. Houssaye est d'une clarté lumineuse, une main invisible semble s'être plu à harmoniser les voix (et voies) discordantes de la psychologie et de la sociologie (termes qui sont d'ailleurs à mettre au pluriel) : ces voix qui – au long du siècle – ont tour à tour revendiqué de tenir le pupitre des ténors, deviendraient de plus en plus semblables tant dans leurs objets que dans leurs propos et dans leurs intentions » (p. 149) « en abordant le troisième millénaire ». Cette histoire des sciences de l'éducation, en passe de devenir la science de l'éducation, est donc très curieusement platonicienne : elle produit l'un avec le multiple ! Serait-ce à dire qu'on ne relègue pas aussi simplement la philosophie ? Que cette dernière revient par la fenêtre quand on la chasse par la porte ? Car, c'est bien à une éviction de la philosophie que procède Jean Houssaye. Il évoque la « période philosophique » comme d'autres parleraient de l'ère glaciaire, un avant révolu et obsolète. L'ouverture sophistiquée de l'introduction donne d'ailleurs le ton : « La réussite scolaire est un échec. L'échec scolaire est une réussite » (p. 9). On ne plagie pas Gorgias gratuitement. Pourtant, le projet d'interpréter un siècle de recherches sur l'éducation et d'y repérer le sens qui y était donné à l'acte éducatif pouvait difficilement faire fi de tout esprit philosophique. Les sciences de l'éducation sont sans doute des sciences encore trop jeunes pour n'avoir pas à rejeter si cavalièrement la discipline dont elles se sont séparées ; les mathématiques (pour ne citer qu'elles) n'ont pas ce besoin et dialoguent volontiers avec la philosophie.

Le « paysage de sens » que dessine Jean Houssaye est donc à parcourir : le lecteur-promeneur avancera à grandes enjambées dans l'allée découverte des années 40 à 60, il ralentira le pas pour observer les jeux de lumière contrastés du carrefour des années 1970-1979, il s'engagera à pas lents dans les quatre bosquets touffus qui le conduiront à la fin du siècle, où l'attendent les rives paisibles de la pédagogie.

178

Cette histoire heureuse des sciences de l'éducation ne doit pourtant pas être perçue comme une blquette naïve. L'auteur-artiste sait bien que « du rêve à l'illusion, la nuance n'est qu'apparence » (p. 149), le dire c'est d'abord se prémunir de sombrer dans l'illusion, c'est ensuite en appeler à ce que toutes les énergies travaillent à faire du rêve une réalité. Il y a quelque chose de très stimulant dans cet ouvrage : ce regard jeté sur le passé invite à aller de l'avant, à travailler à ce que nos recherches sur les élèves et les professeurs convergent, quelles que soient nos disciplines d'attache, dans un souci d'amélioration. « Dresser la carte pour donner le cap » est une jolie formule que Jean Houssaye emploie pour qualifier le travail des sociologues (p. 149), elle s'applique très bien à son propre ouvrage.

Sylvie SOLÈRE-QUEVAL
Université Lille 3

MACKIEWICZ Marie-Pierre (coord.) (2001). – *Praticien et chercheur, parcours dans le champ social*, Paris, L'Harmattan, 159 p.

De quoi s'agit-il ?

D'un ouvrage collectif, issu de journées de réflexion menées au sein de l'AFFUTS (Association française pour des formations universitaires de troisième cycle en travail social) qui, pour neuf contributions, a réuni huit auteurs principaux : Marie-France Casellas-Ménier (DEA de sciences de l'éducation – SE-), Françoise Cros (professeur en SE), Aline Fino-Dhers (docteur en sociologie), Joëlle Garbarini (docteur en SE), Ruth Canter Khon (professeur émérite en SE), Marie-Pierre Mackiewicz (maître de conférences en SE), Anne Perraut Soliveres (docteur en SE), Richard Witorski (maître de conférences). Tous les co-auteurs, à un titre ou à un autre, ont, ou ont eu, des attaches dans les champs du travail social ou de la santé.

Dans l'ouvrage, et cela est indiqué dès l'introduction, on peut distinguer des textes de type « théorique », en ce qu'ils mobilisent des modèles conceptuels, des champs de savoirs précis, explicites, et des textes qui témoignent d'itinéraires de praticiens et des effets induits par la reprise d'études universitaires. Il nous semble que les auteurs, malgré leurs différences et parfois leurs divergences, tentent de répondre à trois grandes questions, déjà débattues certes, mais toujours à reprendre.

Un questionnement central

- Qu'est-ce qui distingue les logiques d'action des logiques de recherche ? En quoi le praticien « réflexif » (Schön et Algyris constituent, pour presque toutes les contributions, un « fil rouge ») s'approche-t-il des démarches de recherche « savante » ? Si le praticien réflexif réaménage ses modèles d'intervention, toujours contextualisés, le chercheur vise à produire des modèles d'intelligibilité formalisés. Le débat est bien évidemment plus approfondi.
- Que se passe-t-il, en termes de cheminements sociaux, professionnels, personnels, d'affects, quand un praticien devient chercheur ? Les témoignages font état de « transactions » et de compromis « identitaires ». Le compromis, quand il y a passage au métier d'enseignant-chercheur, est disséqué par Ruth Canter Khon dans son analyse de l'auto-désignation comme praticien-chercheur en insistant, à juste titre, sur le trait d'union ou en l'occurrence, de désunion.
- Comment, par le devenir chercheur, avec la légitimité sociale que cela induit, ne pas se couper des pratiques sociales et des praticiens, c'est-à-dire aussi d'un soi-même parfois très proche. Dit autrement, c'est un souhait axiologique qui parcourt l'ouvrage, comment ne pas infliger au groupe de pairs dont on est issu une « vio-

lence symbolique ». Comment ne pas peser, à partir d'une place de chercheur ou de formateur de travailleurs sociaux, sur les hiérarchies et divisions sociales inévitables. Cette interrogation axiologique renvoie, évidemment, à des considérations épistémologiques sur les différentes formes de recherches, sur les implications et les efforts de distanciations du chercheur vis-à-vis de sa recherche (objet, méthode, etc.).

Quelques éléments de réponse

Il ne saurait être question ici de résumer chaque contribution. Il nous a semblé toutefois que certaines réponses apportées seraient plutôt celles-ci :

- À propos des logiques d'action et des logiques de recherche, Richard Wittorski fait référence à la science-action et aux travaux anglo-saxons, quand Françoise Cros s'appuie sur les travaux de Gérard Malglaive (Enseigner à des adultes). Les deux auteurs, chacun à leur manière, à partir de sources théoriques différentes, plaident pour le dépassement de l'aporie, obsolète, opposant « théorie » et « pratique », pour explorer les processus de construction des savoirs. En bref, à suivre Françoise Cros et Gérard Malglaive, les savoirs « théoriques » ont à s'investir dans les pratiques sociales et, en retour, les savoirs pratiques ont vocation à être formalisés. De ce point de vue, le praticien « réflexif » de Schön est, dans ce processus, l'acteur indispensable.

- À propos des tensions et compromis identitaires, les contributions de Ruth Canter Khon sont éclairantes, comme déjà dit quand il s'agit d'analyser le trait d'union entre praticien et chercheur. Les témoignages diffèrent toutefois. Les travailleurs sociaux devenus enseignants-chercheurs insistent sur les re-socialisations, intimement professionnelles et personnelles, assument des ruptures inévitables avec leur passé de travailleur social là où les auteurs, non-docteurs ou formateurs de cadres, affirment plus des continuités tout en admettant que la distanciation nécessaire, vécue par la reprise d'études universitaires, mise en œuvre par les fonctions de formateur, fait question.

- Les réponses axiologiques et épistémologiques, selon nous, sont à la fois convergentes, divergentes et parfois contradictoires. Des contributions, des témoignages, préconisent l'abandon de toute distance épistémologique conçue comme instrument de domination là où d'autres auteurs l'affirment comme indispensable. Certes, mais est alors en débat l'exigence d'un système de preuve susceptible de fonder des modèles d'intelligibilité. Les contributions, en termes de références disciplinaires, Ruth Canter Khon assurant une forme de « liant », voient, selon nous s'opposer, ou du moins se mettre en scènes séparées, des approches « objectivantes » (plutôt référées à la sociologie, à l'ethnologie) et des approches « subjectivantes » d'inspiration psychanalytique.

Comment conclure ?

Cet ouvrage collectif, de 160 pages, n'est pas un ouvrage scientifique au sens où les témoignages réunis ne sont pas analysés, comme pourraient l'être des « récits de vie ». Cela est logique puisque ce n'était pas l'intention des auteurs. On peut regretter aussi l'absence de conclusions susceptibles de faire apparaître les convergences et divergences entre les auteurs d'une part et les deux types d'écritures d'autre part (formalisées ou plus descriptives). Les praticiens-chercheurs-écrivains « réflexifs » auraient-ils omis de s'appliquer à eux-mêmes ce qu'ils préconisent par ailleurs ?

Ces remarques critiques, n'empêchent aucunement une appréciation positive sur d'autres aspects. Cet ouvrage est une contribution effective aux recherches en cours sur les dialectiques possibles entre savoirs d'action et savoirs de recherche. Cet ouvrage est aussi à recommander à tous les professionnels qui ont fait ou qui engagent des reprises d'études en maîtrise, en troisième cycle. D'un point de vue pédagogique, j'en recommanderai, la lecture à tous les professionnels en reprise d'études, qu'ils appartiennent, ou non, au champ du travail social et de la santé.

Jacques HÉDOUX
Université de Lille 3

Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM (2000). – *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF.

181

Cet ouvrage, issu du Séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAM, ne traite ni de la profession enseignante, ni des professions éducatives et pourtant son questionnement sur l'activité professionnelle et son environnement ouvre des orientations fécondes et originales qui débordent largement les cas des conducteurs de train ou des opérateurs de salles de contrôle qui y sont évoqués. Nous ne passerons pas en revue les onze contributions, ce serait difficile compte tenu de leur richesse. Ce serait aussi faire une présentation éclatée d'un ouvrage dont l'organisation est structurée par une orientation qui lui confère une cohérence et suscite des effets de miroirs stimulants.

En effet, il s'agit de proposer un panorama de problématiques s'attachant à une meilleure connaissance non des fonctionnements prescrits, conçus ou planifiés, mais des fonctionnements réels. « L'action située » est le pivot de ce cadre théorique, J. Leplat en reprend la définition de Suchman : « Par actions situées, j'entends simplement des actions prises dans le contexte de circonstances particulières, concrètes [...] ». Les circonstances de nos actions ne sont jamais pleinement anticipées

et changent continuellement autour de nous » (Leplat, p. 115). En deçà de leurs nuances et de leurs divergences, ces problématiques sont traversées par des préoccupations communes. Nous en retiendrons trois comme fils conducteurs : la contextualisation, la distribution de la connaissance, la critique des représentations. Et, ponctuellement, nous tisserons des liens avec ce qui constitue le quotidien de l'activité enseignante pour l'appréhender sous l'angle ainsi esquissé.

Tout d'abord ce courant a souligné de façon systématique « l'existence d'écart entre la tâche telle qu'elle est prescrite par l'organisation et l'activité qui répond à cette tâche, entre ce qu'il y a à faire et ce qui est fait réellement. » (Leplat, p. 112). Ces écarts tiennent à ce que l'activité s'articule à un environnement complexe dont les conditions ne sont pas nécessairement reconnues et prises en compte explicitement. Un problème essentiel, comme le souligne Y. Clot, est que l'expérience n'est pas transparente. Le sujet peut ignorer certaines de ces conditions environnementales et en utiliser d'autres. Comme le montre les analyses du travail, c'est l'agent qui crée son propre environnement. Cependant cette création n'est pas à envisager exclusivement sur un mode clairvoyant et rationnel, elle se joue dans le cours de l'action elle-même. C'est une des fonctions de ces analyses d'identifier ce qui constitue, de fait, l'environnement du sujet par rapport à son activité, ce qui en détermine l'extension spatiale et temporelle, ou encore institutionnelle et relationnelle. Ainsi, par exemple, on pourrait s'interroger : par rapport à quoi l'action est-elle « située » dans une classe ? Un niveau et le programme qui lui correspond, une salle et les spécificités de son équipement, un collectif d'élèves, des individus-élèves... ? Quels sont les éléments pris en compte, de fait, en fonction de quelles circonstances et selon quelle configuration ? Et l'action conduite en classe est-elle « située » dans l'environnement plus large qu'est l'établissement en dehors des moments où un élève est mis à la porte pour retard ou pour insolence ?

Situer l'action, c'est aussi, au-delà des personnes, de leur place et de leur rôle, mettre l'accent sur l'environnement matériel comme inducteur de façons de faire, comme porteur de sens et de connaissances. C'est ce que signifie l'expression « cognition distribuée ». De ce point de vue, le savoir n'est pas l'exclusivité du sujet agissant, ni de ces supports particuliers que sont les écrits de toutes sortes. Il est partagé et se développe dans les interactions du sujet, notamment, avec les machines qu'il utilise. « La cognition sera dans l'environnement quand celui-ci sera couplé à l'agent de telle façon qu'il appelle pour cet agent l'activité souhaitée sans qu'il soit besoin de consigne particulière. » (Leplat, p. 120). Une telle conception conduit à repenser le triangle pédagogique et la place, ou plutôt les places du savoir. Dans une classe, comment la cognition est-elle « distribuée » ? On peut penser, d'emblée, aux manuels, aux fichiers d'exercices à auto-corriger, aux dictionnaires... Mais ce serait, implicitement, en rester à une approche classique privilégiant les contenus alors qu'il s'agit de prendre en compte le « couplage » agent/environnement. Les observations

et les analyses d'A.-M. Chartier sur l'usage des cahiers ou des classeurs sont là tout à fait pertinentes (1). Elles montrent combien ces supports matériels sont porteurs de savoirs et de pratiques (liés à l'allongement de la scolarité et au modèle de l'enseignement secondaire) sur les modes de découpage et de classement des travaux et des disciplines. Ainsi la cognition est « distribuée » bien au-delà des limites du contexte de l'expérience immédiate (2).

Dans cette perspective, on comprend que le cadre théorique de l'action située « revient à minorer le rôle des représentations, voire pour certaines positions extrêmes à l'éliminer » (Leplat, p. 126). Ce qui est visé dans cette critique, c'est l'idée que l'action soit organisée à partir de représentations, c'est-à-dire à partir d'un modèle rationnel de la réalité élaborée par le sujet. Se manifeste là une remise en cause du rôle prépondérant du plan et de la planification comme guide nécessaire (et exclusif) de l'action, ou encore de l'activité considérée comme un enchaînement de décisions. Si, comme le note J.-M. Barbier, théorie de l'action et théorie de l'acteur apparaissent comme deux versants d'une même réalité, ce n'est pas dans une perspective intellectualiste ou rationaliste. Le poids des interactions du sujet et de son environnement tend plutôt à mettre à jour ce que Bourdieu nommait « le sens pratique ».

Une telle approche implique de regarder autrement ce qui se passe en classe. Ainsi, par exemple, la représentation qu'ont les enseignants du bon élève correspond à celle de l'élève attentif, c'est-à-dire celui qui est sage, regarde le tableau, se fixe exclusivement sur l'activité en cours. Or, que découvrent les analystes du travail quand ils s'intéressent aux pratiques des conducteurs de train pour se maintenir attentifs ? Pour s'empêcher de divaguer « les solutions sont multiples. On peut se fixer l'esprit en emboquant des « mots fléchés » en cabine. Mais à une condition, les choisir facile puisque le but n'est pas de jouer pour de bon, mais de rester présent en cabine. [...] Autre exemple : en banlieue, tel conducteur utilisera la feuille de marche pour « s'accrocher » aux horaires. [...] Tel autre se récite le règlement. Tel autre encore « transforme le rythme du bruit des roues en tempo pour chanter [...] » (Clot, pp. 64-65). Et si les élèves qui jouent avec leur gomme, farfouillent dans leur cartable, secouent les jambes, font et refont leur laçage de baskets étaient considérés comme développant des stratégies pour se maintenir attentifs ? La logique des pratiques et de leur efficacité peut déconcerter dans la mesure où elle détourne d'approches rationnelles trop réductrices.

1 - A.-M. Chartier, « Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire », *Hermès*, 25, 1999, pp. 207-218.

2 - Voir la définition de l'interaction dans B. Latour « Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité », *Sociologie du travail*, 4, 1994, pp. 587-607.

En conséquence, d'un point de vue méthodologique, le recueil des discours des acteurs, parasités qu'ils sont par les objectifs visés, par la planification élaborée et par l'impact reconstruc-teur de la situation d'entretien, est inadap-té ou pour le moins insuffisant. C'est pourquoi J. Theureau (parmi d'autres) associe des modalités complémentaires de recueil de données : des observations directes de l'activité en situa-tion de travail, des enregistrements du com-portement des acteurs, des verbalisations provoquées en activité et des verbalisations des acteurs concernés se confrontant entre eux. Ainsi par exemple, après avoir observé et filmé des cours, pourquoi ne pas concevoir, plutôt que des entretiens individuels, des verbalisations à trois : l'en-seignant, la conseillère principale d'éducation, l'infirmière ?

Enfin, l'attention portée à ces problématiques, centrées sur les activités en situations et sur leurs spécificités irréductibles, peut aider à comprendre les critiques répétitives à l'égard des formations théoriques et, en contrepartie, l'intérêt marqué pour des pratiques de terrain accompagnées : « La formation consiste alors aussi à introduire celui qui apprend dans l'environnement social dont il fera ultérieurement partie, de le faire participer à une « pratique sociale », de l'insérer dans une « communauté de pratiques » (3). Ne nous y trompons pas, il ne s'agit en aucun cas de « former sur le tas ». Il s'agit de former (au moins partiellement) en situation, c'est-à-dire d'ac-compagner le novice dans la participation active à son nouvel univers professionnel.

Cette exploration de l'ouvrage mis en perspective par J.-M. Barbier et O. Galatanu est rapide et incomplète. Ont été retenues des approches et des ouvertures qui sont d'autant plus stimulantes qu'elles sont éloignées des orientations en œuvre habituel-lement dans les recherches sur la professionnalité enseignante. Il faut souligner, de plus, que ces modèles pour penser l'activité ne concernent pas seulement les cher-cheurs, ils concernent aussi les professionnels aux prises avec l'ordinaire de leur acti-vité. Les présentations, ainsi rassemblées, de ces autres façons de voir et d'analyser la singularité de l'action peuvent déranger, il est sûr qu'elles donnent à réfléchir.

Michèle GUIGUE
Université de Lille 3.

3 - J. Leplat, p. 130, souligné par nous

NOUS AVONS REÇU

BAUDOUIIN Jean-Michel, FRIEDRICH Janette (2002). – *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, de Boeck, 348 p.

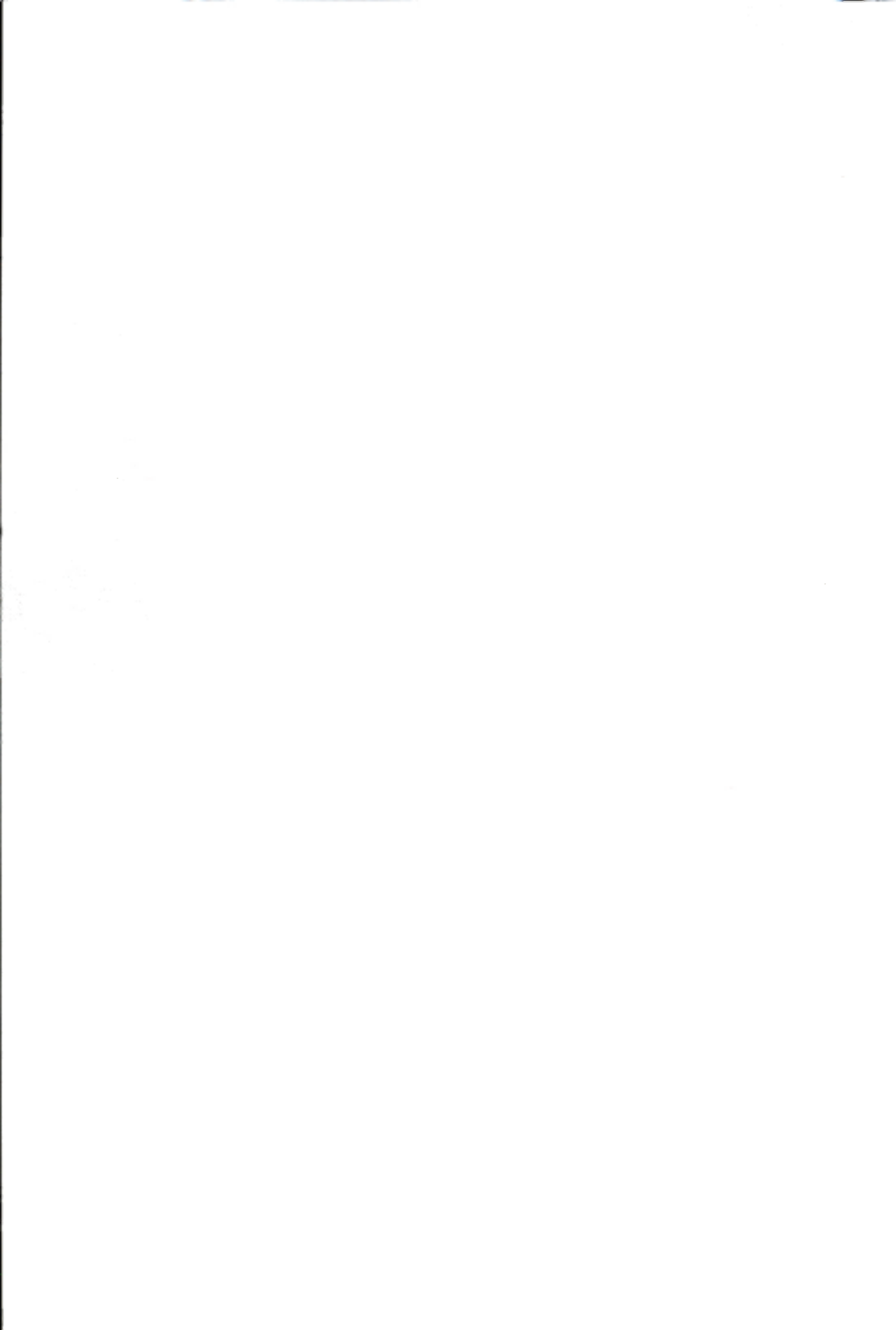
EICHER Jean-Claude (coord.) (2001). – « Université et professionnalisation », in *Politiques d'éducation et de formation*, 2, pp. 7-104

PELPEL Patrice (2001). – *Se former pour enseigner*, Paris, Dunod, 386 p.

RICH Joël (2001). – *Du projet d'école aux projets d'école. Contribution à l'histoire des transformations de l'enseignement élémentaire*, Bordeaux, Presses Universitaires, 221 p.

SIROTA Régine (dir.) (2001). – *Autour du comparatisme en éducation*, Paris, PUF et INRP, 243 p.

VAN ZANTEN Agnès, GROSPIRON Marie-France, KHERROUBI Martine et al. (2002). – *Quand l'école se mobilise. Les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*, Paris, La Dispute, 269 p.



BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner à INRP - Publications
29, rue d'Ulm, 75230 Paris cedex 05

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Payeur s'il est différent :

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Date

Cachet et signature :

3 numéros par an
format 15 x 21 cm - 160 pages environ par numéro

Abonnement - tarif jusqu'au 31 juillet 2002

France (TVA 5,5 %) : 34 € ttc (223,03 F)

Corse, DOM : 32,90 € ttc (215,81 F)

Guyane, TOM : 32,23 € (211,41 F)

Étranger : 40 € (262,38 F)

Abonnements couplés

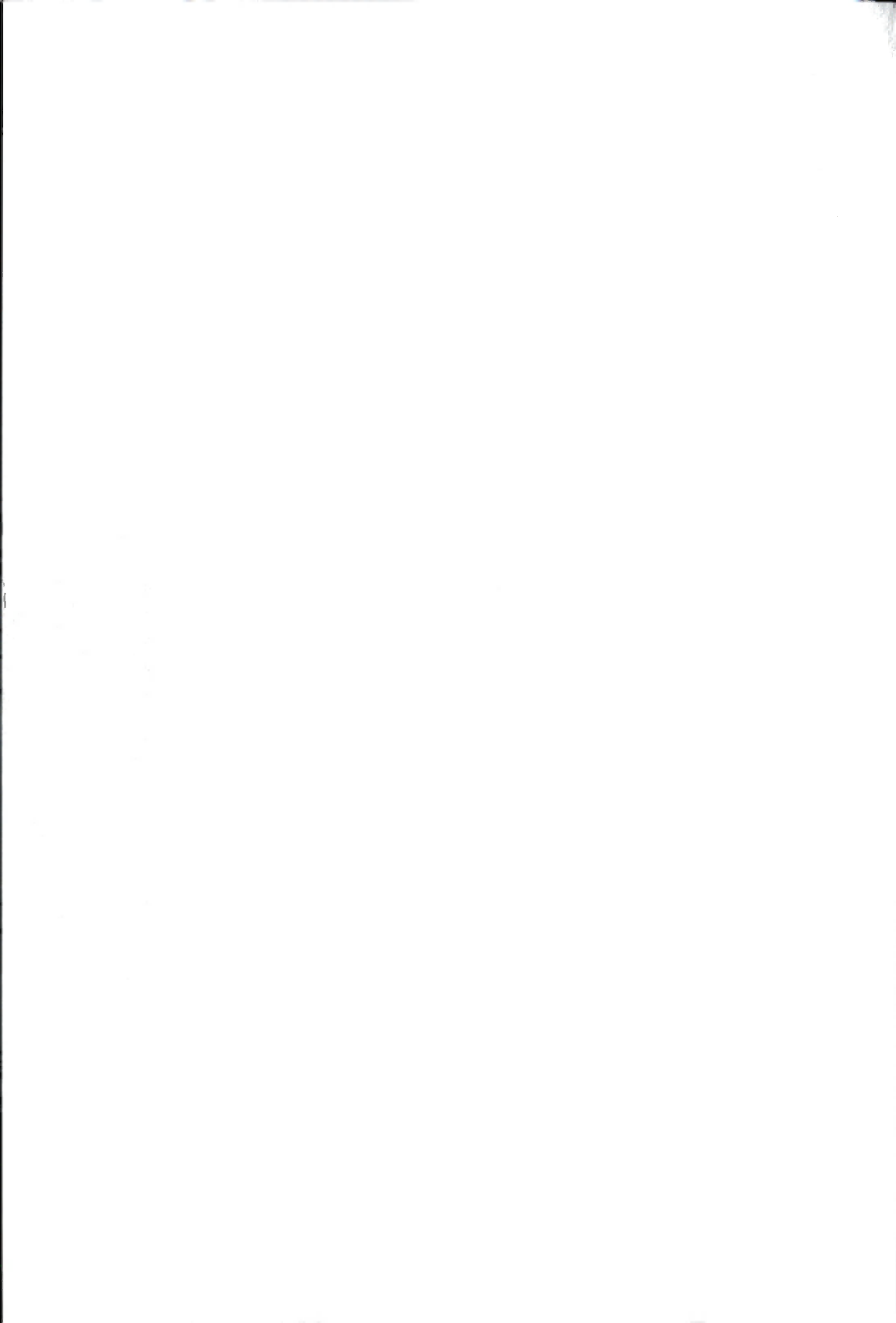
Si vous souscrivez un abonnement à *Recherche et Formation* et un autre soit à *Perspectives documentaires en éducation* soit à la *Revue Française de Pédagogie*, vous bénéficiez d'une remise de 10 % sur le montant des abonnements ; dans le cas où vous seriez déjà abonné à l'une de ces revues, merci de rappeler votre référence d'abonnement pour justifier la remise.

Toute souscription d'abonnement doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes INRP.

Selon le décret du 29 décembre 1962 (instruction générale M9.1) Article 169 (extrait)

"... certaines dérogations à la règle du service fait ont été acceptées, notamment en matière de : (...) - abonnements à des revues et périodiques."

Une facture proforma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.



BON DE COMMANDE

À retourner à **INRP** - Vente à distance -
Centre Léon Blum, place du Pentacle, BP 17, 69195 Saint-Fons cedex

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	Prix	Total
N° 14 (1993) RR014			
N° 15 (1994) RR015			
N° 16 (1994) RR016			
N° 17 (1994) RR017			
N° 18 (1995) RR018			
N° 19 (1995) RR019			
N° 20 (1995) RR020			
N° 21 (1996) RR021			
N° 22 (1996) RR022			
N° 23 (1996) RR023			
N° 24 (1996) RR024			
N° 25 (1997) RR025			
N° 26 (1997) RR026			
N° 27 (1998) RR027			
N° 28 (1998) RR028			
N° 29 (1998) RR029			
N° 30 (1999) RR030			
N° 31 (1999) RR031			
N° 32 (1999) RR032			
N° 33 (2000) RR033			
N° 34 (2000) RR034			
N° 35 (2000) RR035			
N° 36 (2001) RR036			
N° 37 (2001) RR037			
Total			

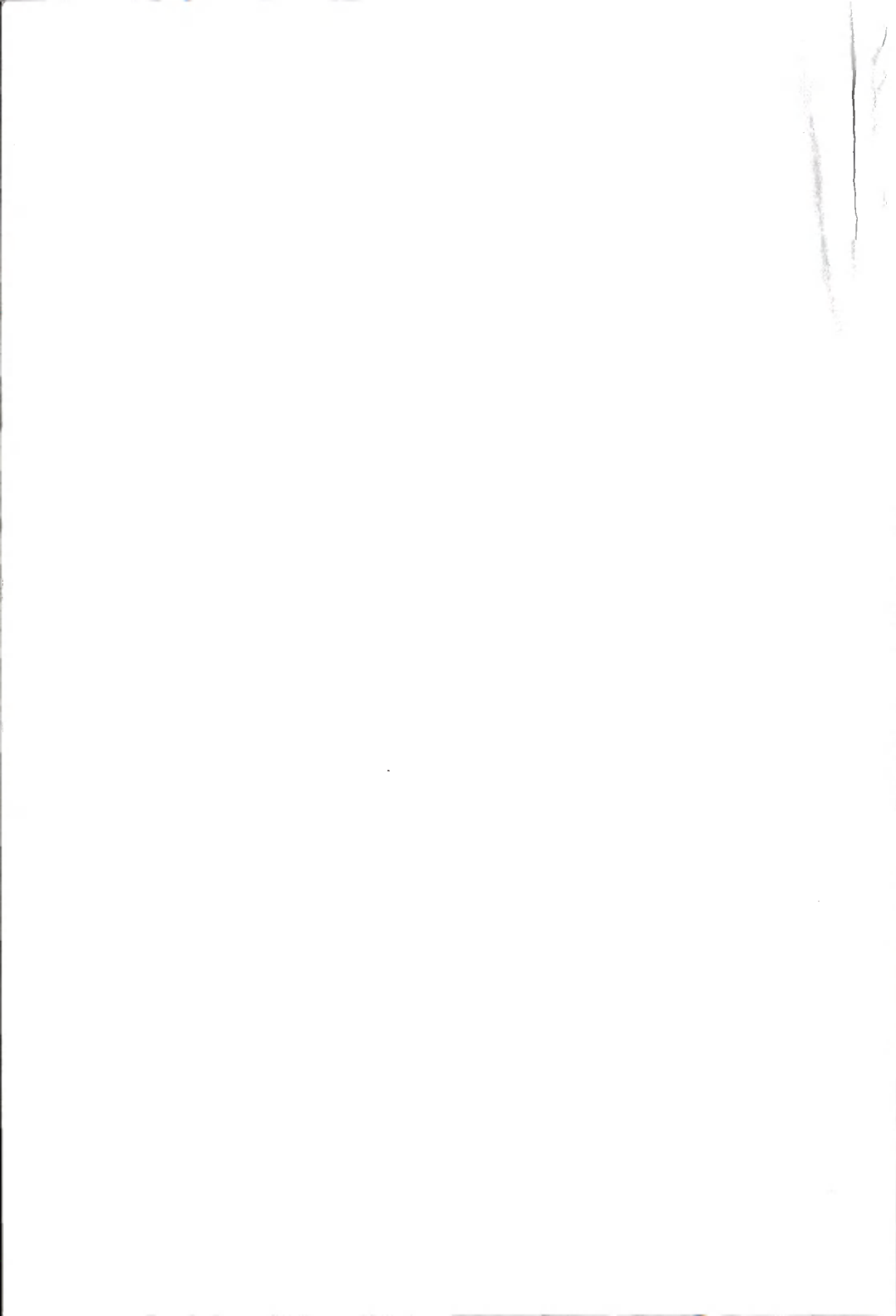
Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 2002)

France (TVA 5,5 %) : **15 € ttc** (98,39 F.)

Toute commande d'ouvrages doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.



RECHERCHE *et* FORMATION

pour les professions de l'éducation

La fabrication de
l'enseignant professionnel
La raison du savoir

INRP

INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

DÉPARTEMENT "POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'ÉDUCATION",
Unité "Les professions de l'éducation et de la formation"

DIRECTRICE DE LA PUBLICATION : Anne-Marie PERRIN-NAFFAKH, Directrice de l'INRP

ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE

R. BOURDONCLE : Rédacteur en chef. Professeur, Lille III

D. N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction, INRP

S. BAILLAUQUÈS : rubrique *Études et recherches*. Maître de conférences, Université de Rennes II

A. BON : rubrique *IUFM-Actualités*. Chargée de mission, INRP

R. BOURDONCLE : rubrique *Lectures*. Professeur, Université de Lille III

É. BURGUIÈRE : rubrique *Actualités*. Maître de conférences, INRP

A. GONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*. Maître de conférences, IUFM de Nantes.

F. JACQUET-FRANCILLON : rubrique *Autour des mots*. Maître de conférences, INRP

J. LEBEAUME : rubrique *Études et recherches*. Professeur, ENS Cachan

N. MOSCONI : rubrique *Études et recherches*. Professeur, Université de Paris X

R. SIROTA : rubrique *Études et recherches*. Professeur des Universités, INRP

COMITÉ DE RÉDACTION

M. ALTET : Professeur, Université de Nantes

J.-M. BARBIER : Professeur au CNAM, Centre de recherche sur la formation (Paris)

J. BERBAUM : Professeur, Université des sciences sociales de Grenoble

G. BERGER : Professeur, Université de Paris VIII

A. BOUVIER : Recteur de l'académie de Clermont-Ferrand

M.-L. CHAIX : Professeur, ENESAD-Dijon

A.-M. CHARTIER : Maître de conférences, INRP

L. DEMAILLY : Professeur, Université de Lille I

M. DEVELAY : Professeur, Université de Lyon II

R. FENEYROU : Professeur, IUFM Nord-Pas-de-Calais

J. GUGLIELMI : Professeur émérite, Université de Caen

W. HORNER : Professeur, Université de Leipzig (Allemagne)

N. LESELBAUM : Maître de conférences, Université de Paris X

C. LESSARD : Professeur, Université de Montréal (Canada)

L. MARMOZ : Professeur, Université de Caen

M. METOUDI : IGEN

A. NOVOA : Professeur, Université de Lisbonne (Portugal)

L. PAQUAY : Professeur, Université catholique de Louvain (Belgique)

A. DE PERETTI : Directeur de programme honoraire, INRP

S. STECH : Professeur, Université Charles de Prague (Tchécoslovaquie)

W. TULASIEWICZ : Université de Cambridge (Royaume-Uni)

F. VANISCOTTE : Chargée de mission Europe, INRP

J. WEISS : Directeur de l'IRDP, Neuchâtel (Suisse)

D. ZAY : Professeur, Université de Lille III

Dans chaque numéro vous trouverez une série d'articles consacrés à un grand thème, les rubriques "Entretien", "Autour des mots", "Actualités", des informations et des notes critiques.

AU SOMMAIRE DES NUMÉROS DISPONIBLES

- N° 11** - 1992. *Théorie et pratique*. Entretien avec Gérard Malglaive.
Autour des mots : théorie et pratique.
- N° 12** - 1992. *Le mémoire professionnel*. Entretien avec Henri Desroches.
Autour des mots : le mémoire professionnel.
- N° 13** - 1993. *Quelle formation en commun pour les enseignants ?* Entretien avec V. Isambert-Jamati.
Autour des mots : instituteur, professeur, IUFM, formation continue.
- N° 14** - 1993. *La direction d'établissement scolaire*.
Entretien avec André Hussenet. Autour du mot : chef.
- N° 15** - 1994. *Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ?*
Entretien avec Pierre Léna. Autour des mots : enseignement supérieur et université.
- N° 16** - 1994. *Les professions de l'éducation Recherches et pratiques en formation*.
Entretien avec René Tijou. Autour des mots : Ingénierie.
- N° 17** - 1994. *Recherche et développement professionnel*.
Point de vue : Jean-Marie Van der Maren et Jean Guy Blais.
Autour des mots : recherche et développement professionnel.
- N° 18** - 1995. *Les enseignants et l'Europe*.
Entretien avec Antonio Ruberti. Autour des mots : Les enseignants et l'Europe.
- N° 19** - 1995. *Recherches sur les institutions et pratiques de formation*.
Note de synthèse : Une revue des travaux sur la formation des formateurs 1970/1989.
Autour du mot : Professionnalité.
- N° 20** - 1995. *Images publiques des enseignants*. Entretien avec D. Monjardet et Cl. Herzlich.
Autour des mots : « Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant ».
- N° 21** - 1996. *Images des enseignants dans les médias*.
Entretien avec Marguerite Gentzbittel. Note de synthèse : retour sur le micro-enseignement.
- N° 22** - 1996. *La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises*.
Entretien avec Harry Judge.
- N° 23** - 1996. *Pratiques de formation initiale et continue des enseignants*.
Entretien avec Francine Dugast-Portès. Autour du mot : Institution.
- N° 24** - 1997. *Conscience éthique et pratiques professionnelles*.
Entretien avec Jean-Pierre Rosenczweig. Autour des mots : Éthique ou morale ?
- N° 25** - 1997. *L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle*.
Entretien avec Mireille Citali. Autour des mots : Didactique, discipline scolaire, pédagogie.
- N° 26** - 1997. *Les nouvelles technologies : permanence ou changement*.
Entretien avec Monique Linard. Autour des mots : Des technologies "nouvelles" en éducation.
- N° 27** - 1998. *Les savoirs de la pratique : un enjeu pour la recherche et la formation*.
Entretien avec Arlette Farge. Autour du mot : Pratique.
- N° 28** - 1998. *Éducation à la santé : rôle et formation des personnels d'éducation*.
Entretien avec J.-P. Deschamps, B. Pissarro, L. Gaudreau. Autour des mots : Éducation sanitaire, promotion, prévention, éducation à la santé.
- N° 29** - 1998. *Les sciences humaines et sociales dans la formation des ingénieurs*.
Table ronde organisée par M.-L. Chaix et O. Bardel-Denonain. Autour du mot : Ingénieur.
- N° 30** - 1999. *La gestion des compétences dans l'Éducation nationale*. Questions/Réponses : La parole aux syndicats. Autour des mots : Gestion et compétences.
- N° 31** - 1999. *Innovation et formation des enseignants*. Entretien avec Michel Callon. Autour des mots : L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens.
- N° 32** - 1999. *Formation continue des enseignants : les MAFFEN et après...*
Regards croisés sur les MAFFEN de Jean Guglielmi.
- N° 33** - 2000. *Mobilité internationale et formation : dimensions culturelles et enjeux professionnels*.
Entretien avec J.-P. Laheurte. Autour des mots : Management interculturel, l'éducation cosmopolite en Allemagne, mondialisation et éducation.
- N° 34** - 2000. *Innovation et réseaux sociaux*. Entretien avec M. Gather Thurler.
- N° 35** - 2000. *Formes et dispositifs de la professionnalisation* Entretien avec D. Bancel. Autour des mots : Professionnalisation, formes et dispositifs.
- N° 36** - 2001. *Le praticien réflexif : la diffusion d'un modèle de formation*. Entretien avec N. Faingold, J. Donnoy et E. Charlier.
- N° 37** - 2001. *Les emplois-jeunes entre emploi, formation et professionnalisation*. Entretien écrit avec M. Aubry
Autour des mots : formation et professionnalisation des emplois-jeunes.

ÉDITORIAL de Thomas S. POPKEWITZ
et de Antonio NOVOA

Thomas S. POPKEWITZ – *Reconstituer l'enseignant
et sa formation : imaginaires nationaux
et différences dans les pratiques
pédagogiques*

Lynn FENDLER – *Réflexion des enseignants dans
un palais des miroirs : reflets politiques
et épistémologiques*

Bernadette BAKER – *Méthodes d'enseignement,
formation de l'État et gestion du désir*

Inés DUSSEL – *Normalisation et
professionnalisation : deux discours
antagonistes dans les réformes concernant
la formation des enseignants*

Hannu SIMOLA et Risto RINNE – *Fermeture
didactique, professionnalisation et savoir
pédagogique dans la formation
des enseignants*

Vincent LANG – *Les rhétoriques de la
professionnalisation et « note » en annexe
sur M. Foucault*

CONVERSATION entre Thomas S. POPKEWITZ
et Antonio NOVOA

AUTOUR DES MOTS de Antonio NOVOA

*
* *

Régine BOYER et Charles CORIDIAN – *Enseigner
en première année de l'université de masse*

Mireille DANJOUX, Odile ESPINOZA,
Jean VINCENT – *Polyvalence et arts
plastiques en primaire : place d'une
discipline en quête d'identité*

La fabrication de l'enseignant professionnel La raison du savoir

INRP

**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

Service des publications

29, rue d'Ulm • 75230 PARIS Cedex 05

Tél. 01 46 34 91 56

www.inrp.fr



9 782734 208761

ISBN 2-7342-0876-8 • ISSN : 0988-1824