

# **LA PÉDAGOGIE, LES ENSEIGNANTS ET LA RECHERCHE: RÉFLEXIONS EN CHANTIER (PARTE II) LES ENSEIGNANTS ET LE "NOUVEL" ESPACE public de l'éducation**

---

Antonio Nóvoa

## **Resume**

La pédagogie, les enseignants et la recherche rassemble trois textes écrits à différents propos. Le premier, La raison et la responsabilité, cherche à comprendre la construction disciplinaire de la pédagogie au tournant du siècle (1880-1920). Le deuxième est centré sur les enseignants et l'émergence d'un « nouvel » espace public de l'éducation. Le dernier ouvre une réflexion libre sur la place et l'état actuel de la recherche en éducation. Marqué par des regards historiques et sociologiques, cet ensemble de textes cherche à croiser des analyses sur la discipline (la pédagogie), la profession (les enseignants) et la connaissance (la recherche).

Mots-cles: pédagogie, enseignant, recherche

Mots-cles: pédagogie, enseignant, recherche

## **PEDAGOGY, TEACHERS AND RESEARCH: ONGOING THOUGHTS (PARTE II) THE TEACHERS AND THE EMERGENCE OF A "NEW" public SPACE OF EDUCATION**

## **Abstract**

Pedagogy, Teachers and Research brings together three texts wrote for different purposes. The first one, Reason and Responsibility, aims at understanding the disciplinal construction of Pedagogy at the century shift (1880-1920). The second one studies the teachers and the emergence of a "new" public space of education. The last one opens up a free reflection concerning the place and the current state of research in education. The group of texts is characterized by historical and sociological points of view and it intends to interweave analyses based on discipline (the pedagogy), the profession (the teachers), and knowledge (the research).

Key-words: pedagogy, teacher, research.to emerge, disguised in the rhetoric.

Notre civilisation est en crise. Et le signe le plus convaincant en est sans doute la faillite de notre éducation. Pour la première fois dans l'histoire, peut-être, l'homme s'avoue incapable d'élever ses enfants. Nos prodigieuses découvertes en psychologie, nos initiatives pédagogiques, souvent si intéressantes et si généreuses, ne peuvent nous dispenser de ce constat d'échec ; elles font apparaître l'échec encore plus scandaleux. [...] Il se peut que ce désordre soit en réalité passage vers un ordre supérieur, que cette destruction soit l'en-deçà d'une création. Il se peut ; mais nous n'en savons rien. Nous n'avons d'autre recours que de porter un jugement lucide sur ce qui est (Olivier Reboul, 1974).

J'ouvre avec des mots « anciens » d' Olivier Reboul, qui me permettent, d'emblée, de faire ressortir deux propos essentiels à mon argumentation<sup>1</sup>. Le premier porte sur la récurrence d'un « discours de crise », qui traverse la pensée sur l'école depuis la fin du dix-neuvième siècle. Reboul, optimiste, l'approche à partir de l'hypothèse qu'il s'agirait d'une *transition* vers un ordre supérieur. Pour certains – mais sûrement pas pour l'auteur de *L'élan humain ou l'éducation selon Alain* – la « solution » se trouverait dans une combinatoire entre les logiques du « marché » et des « familles ». Personnellement, je soutiendrai que nous assistons à la fin de « l'État éducateur », mais que cela ne nous conduit pas, inévitablement, à renfermer les écoles dans des réseaux privés (familiaux, communautaires, religieux, économiques). C'est pourquoi je plaiderai pour un effort d'ouverture envers l'ensemble des possibilités qui peuvent contribuer au renouvellement de l'espace public de l'éducation.

Le second propos de Reboul nous invite à un exercice de raison et de lucidité. Aujourd'hui, ce sont les mêmes concepts et principes qui circulent au plan mondial, comme une sorte de répliques d'un discours qui a son foyer aux U.S.A. Une fois de plus, comme cela est arrivé dans des périodes-clé de l'histoire, on tend à envisager l'éducation comme la référence première des programmes de « réforme sociale ». Les thèses les plus populaires se regroupent autour de deux axes : d'une part, la décentralisation, l'autonomie, les communautés, la proximité au local, la

---

<sup>1</sup> Une première version de ce texte fut publiée dans un ouvrage coordonné par Maurice Tardiff et Claude Lessard, *La profession d'enseignant aujourd'hui* (Laval: Les Presses de l'Université Laval, pp. 225-242).

présence des familles ; de l'autre, l'évaluation, l'efficacité, la responsabilité, la discipline, l'autorité, l'exigence académique. Mais le consensus qui s'est créé autour de ces mots qui, en effet, légitiment des politiques très différentes est bien illusoire. L'étude informée et l'analyse rigoureuse sont les seuls moyens pour construire une compréhension des controverses actuelles, et de tout ce qui les inspire.

Mon intérêt porte sur les tensions entre l'éducation comme *bien public* ou comme *bien privé* qui traversent, une fois de plus, les débats sur l'école. La question est bien ancienne, mais elle acquiert dans nos « temps marchands », où l'éducation est envisagée comme une « marchandise » soumise aux lois du commerce et de la libre concurrence (cf. les documents signés dans le cadre de l'Organisation Mondiale du Commerce), une ampleur tout à fait nouvelle. Il ne s'agit pas de reprendre les querelles école publique/école privée ou une pensée dichotomique qui séparerait les intérêts publics et les intérêts privés. Il faut dépasser ces oppositions, qui appauvrissent le débat. La propriété de l'école ou les dispositifs pédagogiques mis en place ne me sont pas indifférents, mais, dans ce texte, ils ne sont pas au centre de mon argument. Je suis presque tenté à souscrire l'agnosticisme de Larry Cuban, quand il affirme qu'il y a de « bonnes écoles » dans les différents côtés de la barricade, suggérant que la bataille de mots entre les défenseurs de l'enseignement traditionnel et ceux de l'enseignement progressiste « tend à ignorer que la revitalisation, à chaque génération, des vertus démocratiques est la finalité principale de l'école publique et, ce qui est encore plus triste, tend à ignorer les bonnes écoles qui existent déjà aujourd'hui » (2000, p. 169).

Pour éviter les pièges d'une pensée dichotomique, je préfère élaborer mes réflexions autour des narratives qui organisent le débat sur l'école, m'interrogeant, dans la première partie, sur *La fin de l'éducation*, dans le double sens de « finalité » et de « terme ». Du fait, je mobilise la métaphore de *l'espace*, beaucoup plus au sens social que géographique, pour adresser les processus de reconstruction de l'éducation comme espace privé et de rénovation de l'éducation comme espace public. Est-ce souhaitable un repli des familles sur elles-mêmes, à travers une logique de « protection » ou de « consommation », menant à une conception de l'éducation comme un bien qui se déploie dans un espace privé ? Ou est-ce préférable une ouverture des écoles, mettant fin aux étranglements corporatifs, étatistes et bureaucratiques, tout en préservant le caractère public de la chose éducative ?

En plaidant pour cette dernière hypothèse, j'explique que le développement de cet espace public, qui ne consiste pas à faire quelques

retouches à l'école publique sous la tutelle de l'État, entraîne toute une série de conséquences pour repenser le travail et le statut des enseignants. La seconde partie du texte est consacrée à la présentation de trois *Dilemmes de la profession enseignante* : la communauté, l'autonomie et la connaissance. Ce ne sont pas des dilemmes récents. Bien au contraire, ils se sont posés à chaque tournant de l'histoire de l'éducation. Mais ils acquièrent aujourd'hui des configurations nouvelles et demandent des réponses de la part des enseignants. C'est un débat qui présente des répercussions pour le travail pédagogique et pour l'identité même de la profession enseignante. Je l'aborde à travers trois thèses, qui signalent des « familles de compétences » – savoir mettre en relation et savoir se mettre en relation, savoir organiser et savoir s'organiser, savoir analyser et savoir s'analyser – qui redéfinissent la présence des enseignants dans l'espace public de l'éducation.

## PREMIÈRE PARTIE

### LA FIN DE L'ÉDUCATION

#### 1. L'absence de société

En 1970, Ivan Illich publia un livre symbolique. *Deschooling society*, traduit en français par *Une société sans école*, s'insérait dans une critique du « projet scolaire » née dans des lieux si différents tels que la sociologie de la reproduction, les pédagogies non-directives, les théories de la libération, les approches institutionnalistes ou les mouvements de l'éducation permanente. L'histoire n'a pas confirmé les attentes de Illich. Pendant les trente dernières années, on a assisté à l'expansion des systèmes scolaires qui ont envahi tous les temps et les espaces de la vie. L'appel récent à l'« Éducation et formation tout au long de la vie » est l'épisode le plus récent d'un long processus de scolarisation de la société.

Les thèses de la déscolarisation sont encore vivantes chez certains courants radicaux. *Escaping Education*, de Madhu Prakash et Gustavo Esteva, remet en cause l'idée selon laquelle l'éducation est un « bien universel » et un « droit de l'homme » ; soutenant le retour à la culture des non-éduqués, l'ouvrage célèbre « l'ingénuité et le courage de ceux qui survivent malgré les diverses formes d'exclusion et de discrimination qui leur sont imposées par l'école » (1998, p. 87).

Aujourd'hui, c'est dans l'émergence d'un *discours communautaire*, de facture conservatrice ou progressiste, qu'on circonscrit la critique la plus systématique du modèle scolaire.

Le *communautarisme*, dans ses multiples variantes, est présent dans l'ensemble des débats éducatifs. Ses limites s'étendent dans l'espace immense qui va de « l'individualisme » au « collectivisme » : « Si, dans les années 60, l'idéologie dominante était le collectivisme, et, dans les années 80, l'individualisme, alors que nous approchons d'un nouveau millénaire, le mot-clef est *communautarisme* » (Sacks cité in Arthur, 2000, p. vii). Le succès du concept réside, justement, dans son imprécision et sa plasticité. Il peut presque tout inclure : dès le fondamentalisme religieux qui se légitime par « le bien de la communauté » jusqu'aux visions radicales des « modèles alternatifs » d'organisation sociale (Arthur, 2000).

En 1995, le philosophe Neil Postman a publié un ouvrage qui, malheureusement, eut peu de répercussion en Europe. Écrit à la manière des grandes réflexions sociétales de la fin du siècle, *The End of Education* se voulait une réplique à « la fin de l'histoire » de Fukuyama, mais en y joignant le second sens du terme : *fin*, non seulement comme « conclusion », mais aussi comme « finalité » ou « sens ». L'auteur s'interroge sur la crise de l'école, mais s'intéresse surtout aux *nouveaux récits* qui pourront donner sens à l'intention d'éduquer. Il rejette divers *dieux* qui cherchent à réorganiser le projet scolaire – les dieux de l'utilité économique, du consumérisme, de la technologie, du séparatisme ethnique ou culturel – en concluant que l'éducation publique dépend de l'adoption de récits partagés et du refus de récits qui conduisent à l'aliénation ou à la séparation : « Ce qui rend publiques les écoles publiques, ce n'est pas tant le fait d'avoir des objectifs communs, mais le fait que ses élèves aient des objectifs communs. La raison en est simple : l'éducation publique ne sert pas un public, elle forme un public. [...] Le débat essentiel ne porte pas sur les ordinateurs, les examens, l'évaluation des enseignants, la taille des classes ou d'autres aspects de la gestion des écoles. Le débat porte sur deux points, et seulement sur ces deux-là : l'existence de récits partagés et la capacité de ces récits à donner une raison d'être à l'éducation » (1995, p. 18).

La perspective de Postman ouvre un débat qui s'inscrit dans une histoire, refusant les panacées qui circulent avec une excessive légèreté. Il est aisé d'établir un consensus autour d'une demi-douzaine de principes : examens, standards, évaluation, responsabilité, mérite, flexibilité, libre choix des écoles, chèques-étude, accréditation, décentralisation, etc. Mais nous sommes toujours en train de parler de

*moyens*, évitant ainsi une interrogation sur les *fins*. Or, quels sont les récits qui organisent ces principes dits consensuels ? Sans une pensée historique et philosophique, nous tomberons dans l'agitation des mots et des instants. Ce qui est la pire façon d'engager le débat éducatif. C'est pourquoi j'insiste sur la nécessité d'inscrire notre réflexion dans l'histoire, de nous inscrire dans l'histoire. Non pas pour en rester prisonniers : l'histoire n'est pas une fatalité, c'est une possibilité. Mais pour que nous sachions, à partir de la conscience historique, trouver de nouveaux chemins pour mener notre intention d'éduquer.

« Les nouvelles de l'école ne sont pas bonnes, dit-on. On nous rappelle constamment son échec. Nos enfants ne sont pas préparés à affronter les défis du présent et du futur. Notre système éducatif est faible et inefficace, comme le révèlent les mauvais résultats des élèves et la situation généralisée d'indiscipline. Nos enseignants sont mal formés et sont davantage préoccupés par leurs propres intérêts que par ceux des élèves ou par l'économie du pays. Le savoir enseigné à l'école est obscur et médiocre, et ne parvient pas à élever le niveau moral de la nation » (Apple, 1999, p. XV). Cette description des contradictions de la réforme éducative aux U.S.A. apparaît dans la préface d'un livre récemment publié. La citation pourrait se trouver en exergue de n'importe quel autre livre, n'importe où dans le monde.

Tout au long du vingtième siècle, des conceptions pédagogiques, psychologiques et sociologiques de l'enfance ont été mêlées aux « idéologies du salut », alimentant l'illusion de l'école comme lieu de « rédemption personnelle » et de « régénération sociale ». Simultanément, la démission des familles et des communautés de leurs fonctions éducatives et culturelles transférait une pléthore de missions aux écoles. Au-delà du « curriculum traditionnel », des vagues successives de réformes ont ajouté de nouvelles techniques et savoirs, tout comme un ensemble interminable de programmes sociaux, culturels et de soutien : éducation sexuelle, lutte anti-drogue et anti-violence, éducation environnementale, formation aux nouvelles technologies, prévention routière, clubs européens, activités artistiques et sportives, ateliers de toutes sortes, groupes de défense de l'artisanat et des cultures locales, éducation à la citoyenneté... La liste pourrait prendre le reste de cet article. Il ne fait nul doute que, pris isolément, chacun de ces programmes possède le plus grand intérêt, mais, vus dans leur ensemble, ils illustrent bien l'amalgame dans lequel s'est transformée notre idée de l'éducation.

*Une société sans école*, proposa Illich. *Des écoles sans société*, constatons-nous trente ans plus tard. « Sans société », parce que nous

sommes en présence d'une rupture du pacte historique qui permit la consolidation et l'expansion des systèmes publics d'enseignement et qui constitua une des empreintes de la civilisation du vingtième siècle. « Sans société », parce qu'aujourd'hui, pour beaucoup d'élèves et beaucoup de familles, l'école n'a aucun sens, elle ne s'inscrit pas dans un récit cohérent du point de vue de leurs projets personnels ou sociaux. Nous ne parviendrons pas à progresser dans nos réflexions, si nous ne saisissons pas la portée de cette double absence de société qui, paradoxalement, projette sur les enseignants un excès d'espoirs et de missions, qu'ils ne sont pas en mesure de réaliser par eux-mêmes.

Dans ce contexte, on ne s'étonnera pas que les débats poussent fortement à un engagement social envers l'éducation. Les exhortations systématiques à l'école comme « responsabilité de tous », les politiques de décentralisation et de « proximité au local », ou le discours communautaire naissent du même souci. Mais reconnaissons que le consensus s'arrête ici. Que faire ? La question reçoit les réponses les plus variées et les plus contradictoires. En courant le risque d'une excessive simplification, j'avancerai qu'il y a deux grandes tendances, qui à certains moments se superposent, mais qui embrassent des récits distincts du projet éducatif : la reconstruction de l'éducation comme espace privé et la rénovation de l'éducation comme espace public.

La distinction est purement analytique. Elle cherche à éclairer quelques-uns des courants actuels qui traversent le débat éducatif. Elle ne prétend pas à s'ériger en programme. Il est facile de reconnaître que bien de tendances, qui vont apparaître analytiquement séparées, se trouvent associées dans « la vie réelle » à travers des projets et des initiatives qui s'inspirent de différentes idées et perspectives (Levin, 2001). En outre, je n'ai pas du tout l'intention de revenir à la querelle école privée/école publique. Dans une certaine mesure, la controverse sur la « propriété » des établissements d'enseignement me laisse indifférent. Historiquement, de nombreuses institutions privées accomplirent une fonction publique et de nombreuses institutions publiques servirent uniquement des intérêts privés. Mon objectif est celui d'expliquer la différence entre un récit privé et un récit public de l'éducation, dans l'acception choisie par Neil Postman. Ou pour être encore plus clair, entre des perspectives qui organisent l'éducation dans une sphère privée ou dans une sphère publique, pour recourir à la contribution théorique de Jürgen Habermas dans son travail *The structural transformation of the public sphere* (cf. Fraser, 1997). Voilà le sens de mon interrogation.

## 2. La reconstruction de l'éducation comme espace privé

La « crise de l'école » a donné origine à des réactions diverses qui cherchent à « renfermer » ou à « protéger » les enfants dans des espaces privés. Les justifications portent sur des arguments sociaux (absence de valeurs et violence croissante dans les écoles) ou sur des arguments académiques (écoles sans qualité et enseignants médiocres)<sup>2</sup>. Il est cependant nécessaire de ne pas construire une unité artificielle autour de courants et de perspectives qui ont des origines et des motivations très différentes (Carnoy, 2000 ; Gorard, Fitz & Taylor, 2001).

La combinaison d'un individualisme étayé par des cadres familiaux et religieux avec une logique de marché et de compétition s'est révélée très puissante et influente. Mais elle n'a pas conduit à un plan unique d'action. Bien au contraire, il y a une multiplicité de solutions et de politiques, comme l'explique John Witte (2000). Dans ses analyses, Henry Levin attire l'attention sur quatre critères – liberté de choix, efficacité, équité et cohésion sociale – qu'il considère essentiels pour étudier les politiques de privatisation : « Différents plans valorisent des priorités différentes au sein de ces quatre critères. À l'intérieur de certaines limites, ces plans sont très flexibles et peuvent être projetés pour atteindre prioritairement des objectifs déterminés » (2001, p. 9).

À partir d'une étude de la situation aux U.S.A., mais aussi dans certains pays européens et sud-américains<sup>3</sup>, il est possible d'identifier trois grandes tendances de privatisation : l'école à la maison, les chéquers-étude et les écoles à charte.

**L'école à la maison.** Le retour vers des pratiques d'enseignement domestique (*home schooling*), forme d'éducation des élites au dix-neuvième siècle, est un des phénomènes les plus curieux de ces dernières années. Par souci de « cohérence » et de « protection » des héritiers, ces pratiques se sont développées à un rythme très significatif, donnant naissance, dans certains pays, à l'apparition d'un véritable

---

<sup>2</sup> Je veux remercier deux collègues pour leur collaboration dans l'organisation de ces notes : John Witte (directeur de Robert La Follette School of Public Affairs, University of Wisconsin-Madison) et Henry Levin (directeur du National Center for the Study of Privatization in Education, Columbia University, New York).

<sup>3</sup> En me rapportant uniquement à ces deux continents, les exemples les plus cités dans la littérature spécialisée sont le Royaume-Uni et les Pays-Bas (en Europe) et le Chili et la Colombie (en Amérique latine).



système éducatif parallèle. Aux U.S.A., plus d'un million d'enfants et d'adolescents, de 5 ans à 17 ans, sont instruits à la maison. C'est une situation limite de « clôture sociale » qui possède deux structures principales de soutien : un ensemble d'entreprises privées qui élaborent des programmes de formation et de « supervision pédagogique » des parents, et leur fournit le matériel curriculaire et didactique<sup>4</sup>; un réseau très actif de « communautés religieuses » qui encadrent et légitiment, du point de vue moral et social, cet ensemble de processus (Spring, 2002). On ne peut pas ignorer le poids des associations religieuses, particulièrement des « écoles chrétiennes »<sup>5</sup>, dans la création d'une vision du monde qui organise ces formes d'éducation.

**Les chèques-étude.** Les chèques-étude (*educational vouchers*) constituent la formule la plus connue de « choix éducationnel »<sup>6</sup>. Cependant, son application concrète a été jusqu'ici assez limitée. Aux U.S.A., malgré la visibilité acquise dans le débat politique, ces programmes sont très limités, touchant à peine 15.000 élèves (Witte, 2000). Comme l'affirme un de leurs principaux défenseurs, ce mouvement a traditionnellement deux piliers : « le conservatisme et la religion » (Moe, 2001, p. 3). Toutefois, la désignation *chèques-étude* abrite des politiques assez différentes. Aussi, les chercheurs en sont venus à centrer davantage leurs études sur la structure concrète des différents programmes. Le principe d'universalité des chèques-étude (*universal vouchers*), tel qu'il fut initialement formulé par Milton Friedman, tend à être abandonné. En revanche, les actions dirigées prioritairement vers les élèves de milieux défavorisés (*targeted vouchers*) gagnent des adeptes et suscitent une plus grande adhésion de « l'opinion publique » (Moe, 2001). Il n'existe pas encore d'éléments permettant d'évaluer avec rigueur l'impact académique et social de ces politiques. Le peu que l'on sache ne paraît pas confirmer ni les espoirs

---

<sup>4</sup> Dans certains cas, ces entreprises privées se proposent vraiment d'assumer la responsabilité de la gestion de « la carrière scolaire » des enfants et des adolescents moyennant la signature d'un contrat qui leur assure le recouvrement d'un pourcentage (aux alentours de 1%) des salaires que ces élèves percevront pendant leur future vie professionnelle.

<sup>5</sup> Je fais particulièrement référence aux divers courants de la « Christian Education », d'inspiration protestante, et à l'ensemble des règles et principes qui dictent leurs activités. Il y a sur Internet une importante information à ce sujet (cf. [www.teachinghome.com](http://www.teachinghome.com) et [www.acs.org](http://www.acs.org)). L'étude ethnographique de Alan Peshkin, *God's Choice - The total world of a fundamentalist christian school* (1986), est encore aujourd'hui une référence obligatoire pour comprendre ces mouvements.

<sup>6</sup> De manière simplifiée, nous pouvons dire qu'il s'agit de mettre à la disposition des familles, sous certaines conditions, une somme d'argent qui leur permette de choisir librement l'école de leurs enfants. Dans la majeure partie des cas, la justification de cette mesure s'attache à la nécessité d'assurer que des élèves de milieux défavorisés qui fréquentent des écoles publiques de « mauvaise qualité » puissent se rendre dans des écoles privées.

de leurs partisans (les chèques-étude aideraient à améliorer les résultats scolaires des élèves), ni les craintes de leurs détracteurs (les chèques-étude contribueraient à accentuer les inégalités sociales et scolaires)<sup>7</sup>.

**Les écoles à charte.** Ce terme est la traduction imparfaite du concept de *charter schools*. Le mouvement a commencé il y a dix ans aux U.S.A. et compte déjà 2500 écoles, comprenant une population scolaire d'environ 600.000 élèves<sup>8</sup>. Divers auteurs considèrent qu'il s'agit là de l'initiative la plus radicale de transformation du système éducatif (Hassel, 1999). Bien que ces écoles consacrent un « modèle hybride » entre le public et le privé, elles sont porteuses d'un discours communautaire, de facture politique ou religieuse, qui cherche à préserver les milieux scolaires d'une trop grande « contamination sociale ». L'abondante littérature produite sur ce thème révèle, sans l'ombre d'un doute, un ensemble très significatif d'expériences réussies ; par contre, elle montre aussi une grande instabilité des écoles due aux conditions structurelles spécifiques qui conduisirent à leur création (une dynamique associative, un groupe déterminé de parents, une initiative politique locale, etc.)<sup>9</sup>. Dans ce cas, la distinction public/privé est particulièrement problématique : « Ces propositions ne signifient pas nécessairement la privatisation du financement ou des moyens éducatifs. Elles peuvent signifier, il est vrai, la privatisation de l'objectif de l'éducation, dans la mesure où elles cherchent à répondre seulement aux intérêts privés de certains groupes ou individus » (Lubienski, 2001, p. 660).

Se référant à l'ensemble de ces trois initiatives, Seymour Sarason souligne le volontarisme qui les caractérise, et les difficultés qui apparaissent quant à la création et à la consolidation de nouvelles institutions et dispositifs de formation<sup>10</sup>. C'est une remarque explicite qui nous met en garde contre deux illusions alimentées avec une grande

---

<sup>7</sup> En la matière, la littérature est si abondante qu'il devient impossible de donner des références même sous une forme incomplète. Aussi je renvoie seulement à quelques-unes des études les plus récentes : Carnoy & Mcewan (2001); Dwyer (2002); Gill (2001); Good & Braden (2000); Gorard, Fitz & Taylor (2001); Moe (2001); Peterson & Campbell (2001); Peterson & Howell (2001); Sarason (2002); Walford (2001); Witte (2000).

<sup>8</sup> « Charter schools » sont des écoles organisées sur la base d'une « Charte de principes », dotées d'une grande autonomie, qui s'engagent à atteindre des objectifs déterminés. La responsabilité de la direction diffère beaucoup d'une situation à l'autre (parents, communautés locales, enseignants, associations, etc.). Les écoles sont subventionnées par les autorités publiques, jouissant souvent de contributions et d'appuis économiques privés.

<sup>9</sup> Consulter par exemple : Clinchy (2000); Cookson & Berger (2001); Finn, Manno & Vanourek (2000); Fuller (2000); Hill & Lake (2001); Kane & Lauricella (2001); Murphy & Shiffman (2002); Stacy (2001); Weil (2000); Wells & Scott (2001).

<sup>10</sup> L'auteur utilise le concept de « new settings ».

légèreté par l'ambiance des débats. D'un côté, l'illusion que nous serions devant une logique de non-réforme, qui stabiliserait la vie des écoles et des élèves. Rien de plus faux. Nous sommes face à des initiatives très complexes qui exigent de longs processus d'apprentissage et d'expérimentation : « S'il est vrai que nombre de ces écoles connaîtront le succès, il est facile de prévoir qu'il y en aura encore davantage qui échoueront » (Sarason, 1998, p. 5). D'un autre côté, l'illusion que tout ceci se traduirait, d'un coup de baguette magique, « par une meilleure éducation à des coûts moins élevés ». Rien de plus erroné. La reconstruction de l'éducation comme espace privé contraint à de nouveaux et importants investissements, aussi bien des familles et des pouvoirs publics, que du secteur privé.

Défaire ces illusions permet de remettre le débat à sa place : quelles sont les *finalités* de l'éducation ? Quel est le  *récit*  qui nous oriente ? Dans un livre récent, Philippe Perrenoud explique que si chaque communauté religieuse, ethnique ou linguistique, si chaque classe sociale, si chaque sous-groupe de la société édifiait sa propre école, il y aurait sans aucun doute un accord plus profond entre cette école et ceux qui la fréquentent : « Chacune de ces écoles pourrait adapter les sciences, l'art, la philosophie, l'histoire, la géographie, l'éducation à la citoyenneté ou l'éducation physique à la vision du monde de la communauté où elle s'enracinerait, d'où elle retirerait ses moyens d'existence et où elle recruterait ses maîtres. Cette harmonie entre chaque communauté et l'éducation scolaire destinée à ses enfants aurait évidemment un prix : les écoles seraient mobilisées par les guerres de religion, les conflits ethniques ou linguistiques, les affrontements entre classes sociales ; elles contribueraient à la division de la société et non à son unité » (2002, p. 13). Au modèle à *chacun son école*, à la perspective d'une éducation qui tende à « fermer » les enfants dans leurs milieux sociaux et dans leurs cultures d'origine, j'oppose, dans les pages suivantes, la volonté de rénover l'éducation comme espace public.

### **3. La rénovation de l'éducation comme espace public**

L'affirmation de l'originalité et de l'individualité est un des traits marquants de la culture contemporaine. Dans le champ éducatif, toutes les expériences et initiatives revendiquent un *caractère unique*, et c'est ce fait qui les rend possibles et leur donnent un sens. Mais un simple coup d'oeil sur la carte du monde permet de comprendre que ce sont les mêmes propositions et discours qui circulent d'une « culture locale » à l'autre. La spécificité n'est visible qu'en s'intégrant dans des manières de penser qui ont déjà conquis la nouvelle « société de réseaux et de flux ».

Repenser l'éducation comme espace public implique interroger de manière critique le « one best system », pour utiliser l'expression consacrée par David Tyack (1974), et comprendre les raisons qui ont empêché l'école de remplir beaucoup de ses promesses historiques. C'est à partir de là que nous pourrions imaginer des propositions qui réconcilient l'école avec la société et appellent cette dernière à une plus grande présence dans l'école.

Le débat ne peut être ajourné : comment réussir à ce que les familles et les communautés sentent que l'école leur appartient sans, du même coup, qu'elles ne se ferment dans « leur » école ? Comment réussir à ce que l'éducation réponde aux aspirations et aux désirs de chacun sans, en même temps, renoncer à l'intégration de tous dans une culture partagée ? Les solutions du passé ne répondent pas aux questions du présent. Dans les pages qui suivent, je vais dégager trois brefs commentaires suggérant quelques pistes pour la rénovation de l'éducation comme espace public.

*Le « pouvoir organisateur des écoles ».* S'inspirant de l'exemple belge, Philippe Perrenoud (2002) mobilise le concept de « pouvoir organisateur » pour présenter de nouvelles modalités de fonctionnement des écoles. Il existe un champ ouvert de possibilités, entre les visions extrêmes de « l'État » et du « Marché » : « Le vrai défi consiste à éviter les processus atomisés de décision, en consolidant une responsabilité collective envers l'éducation, cela sans recréer des logiques de planification centralisée [...] qui ont aidé à légitimer la tendance actuelle visant à considérer l'éducation comme bien privé et non pas comme responsabilité publique » (Whitty, 2001, p. 218). Dans la plupart des pays européens, l'État a joué un rôle très important dans la régulation de l'espace éducatif. On peut même raconter l'histoire de l'école comme une « invention » de groupes d'experts (enseignants, pédagogues, psychologues, médecins, etc.), qui ont conçu une machinerie spécialisée dans la « transformation des enfants en élèves », écartant les familles et les communautés locales de la gestion des processus éducatifs (Novoa, 2002 ; Popkewitz & Novoa, 2001). Ceci a contribué, d'une manière ou d'une autre, à asphyxier l'esprit associatif et les pratiques d'autonomie des institutions scolaires. Aujourd'hui, il faut retrouver la place des dynamiques associatives, développées au sein d'un récit public de l'éducation, permettant d'éviter les tendances bureaucratiques et corporatistes, sans tomber dans une vision fragmentée des élèves comme « clients » et des écoles comme « service privé » (Castells, 1996 ; Touraine, 1992).

***L'école comme réalité multipolaire.*** Historiquement, les systèmes d'enseignement se sont organisés à partir du « haut », adoptant des structures bureaucratiques, corporatives et disciplinaires qui dissolurent pratiques locales, familiales et traditionnelles de promouvoir l'éducation. L'école substitua ces processus « informels », assumant le monopole de l'enseignement. Les enseignants devinrent les responsables publics de la formation des enfants. Nous savons aujourd'hui que ce modèle scolaire – espaces physiques fermés, structures curriculaires rigides, formes archaïques d'organisation du travail – est irrémédiablement condamné. L'école devra se définir comme un espace public, démocratique, de participation, fonctionnant en liaison avec les réseaux de communication et de culture, d'art et de science. Par une curieuse ironie du destin, son futur passe par sa capacité à récupérer des pratiques anciennes (familiales, sociales, communautaires), en les énonçant dans le contexte de modalités neuves de culture et d'éducation. Toutefois, une extrême prudence s'avère nécessaire : les mouvements sociaux s'établissent dans un volontarisme de courte durée, alors que le travail scolaire se définit dans un temps nécessairement long. C'est pourquoi il faut renforcer les structures sociales ou associatives de soutien à l'éducation. D'elles dépend, en grande partie, la rénovation de l'espace public de l'éducation.

***Un nouvel espace de connaissance.*** Les débats sur l'école ignorent fréquemment le thème du savoir. Il est vrai qu'aujourd'hui il est disponible sous une diversité de formes et de lieux. Mais le moment de l'enseignement est fondamental pour l'expliquer, pour révéler son évolution historique et pour préparer son appréhension critique. Quatre points méritent d'être brièvement soulignés. D'abord, éviter que l'éducation exclue la « contemporanéité », se réduisant seulement aux formes classiques de savoir. Ensuite, contrarier des tendances de dévalorisation du savoir ; la pédagogie est inséparablement liée aux contenus d'enseignement. Puis, admettre de nouvelles formes de relation au travail ; la réalité actuelle du monde de la science et de l'art se définit par une complexité et une imprévisibilité que l'école ne peut ignorer davantage. Enfin, comprendre l'impact des technologies de l'information et de la communication qui transportent de nouvelles manières de connaître et d'apprendre : « Un des plus grands défis de la galaxie Internet est l'installation de capacités de traitement de l'information et de production de connaissance en chacun de nous et particulièrement en chaque enfant » (Castells, 2001, p. 278). Ces tensions ne sont pas récentes, mais elles possèdent de nouveaux contours dans une société qui se dit « de la connaissance ».

Les idées antérieures cherchent à lancer les bases de la rénovation de l'éducation comme espace public. J'ai parlé de la nécessité de renforcer le pouvoir d'initiative et la présence sociale dans les écoles, ce qui soulève la question de la *communauté*. J'ai ensuite mentionné la réorganisation de l'école comme réalité multipolaire, composée de lieux physiques et de lieux virtuels, ce qui conduit à la question de l'*autonomie*. J'ai enfin abordé la thématique du savoir et de sa recomposition dans la société actuelle, ce qui pose la question de la *connaissance*. Dans la dernière partie du texte, je suggère que ces trois questions se traduisent en dilemmes pour la profession enseignante, avec d'importantes conséquences en ce qui concerne la formation des maîtres.

## DEUXIÈME PARTIE

### DILEMMES DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Historiquement, l'identité professionnelle des enseignants s'est constituée à partir d'une séparation, d'une indépendance des communautés locales. Dans la plupart des pays européens, le processus de professionnalisation de l'activité enseignante se fit sous la tutelle de l'État, bien qu'il ne faille pas ignorer le rôle joué par les mouvements associatifs dès les premières décennies du dix-neuvième siècle. Les enseignants n'ont jamais accepté de rendre compte de leur travail aux communautés locales et leur ethos professionnel s'est défini par « internalisation » et non pas par « externalisation » (Novoa, 2000). En revanche, de nos jours, tous les discours insistent sur la nécessité pour les enseignants de reconstruire un lien fort avec l'espace communautaire. C'est l'un des principaux dilemmes qu'ils doivent affronter.

Le concept d' « autonomie » est le plus problématique du lexique de l'éducation. Mon intérêt ne porte que sur le processus historique qui a conduit à l'uniformisation des modes de travail pédagogique. La consolidation d'une « grammaire de l'école » semblable au plan mondial est un phénomène qui ne peut pas passer inaperçu. Même quand la rhétorique de la diversité s'est faite plus intense, les écoles se sont organisées selon des modèles très identiques. Aujourd'hui, la rénovation du « modèle scolaire » dépend, en grande partie, de sa capacité d'adaptation à la différence. C'est là le deuxième dilemme de la profession enseignante.

Les enseignants n'ont jamais vu leur savoir spécifique dûment reconnu. Quand bien même l'importance de leur mission est réitérée, la tendance est de toujours considérer qu'il leur suffit de bien dominer leur matière d'enseignement et de posséder une certaine aptitude à la communication, au travail avec les élèves. Le reste n'est pas indispensable. De telles positions conduisent, inévitablement, à la perte de prestige de la profession dont le savoir ne possède aucune « valeur d'échange » sur le marché académique universitaire. Si nous menons ce raisonnement à son point ultime, nous tombons sur un curieux paradoxe : « semi-ignorants », les enseignants sont considérés comme la clef de voûte de la nouvelle « société de la connaissance ». La plus complexe des activités professionnelles se trouve ainsi réduite au statut de chose simple et naturelle. C'est là le troisième dilemme auquel les enseignants doivent faire face.

Voici les trois entrées qui organisent la dernière partie de ce texte<sup>11</sup>. Je soutiendrai que les programmes de formation doivent développer trois « familles de compétence » – savoir mettre en relation et savoir se mettre en relation, savoir organiser et savoir s'organiser, savoir analyser et savoir s'analyser - qui sont essentielles pour que les enseignants se situent dans le nouvel espace public de l'éducation. Dans la définition de cet espace, j'utilise les formes transitives et pronominales des verbes pour souligner que les enseignants sont, en même temps, objets et sujets de la formation. C'est dans le travail de réflexion individuel et collectif qu'ils trouveront les moyens nécessaires au développement professionnel.

## **1. Le dilemme de la communauté :**

### **Redéfinir le sens social du travail enseignant dans le nouvel espace public de l'éducation ou de l'importance de *savoir mettre en relation* et de *savoir se mettre en relation***

Rencontrez à dîner un homme qui ait consacré sa vie à son perfectionnement intellectuel – rare phénomène de nos jours, mais parfois encore observable –, et vous vous sentirez plus riche, en vous levant de table ; vous aurez conscience d'avoir été touché et anobli par un grand idéal. Mais je vous plains, mon pauvre ami, si vous devez vous

---

<sup>11</sup> Cette partie est basée sur trois conférences réalisées au Brésil en septembre 2001 et sur un ensemble de textes rédigés pour un numéro spécial de la revue *Recherche et Formation* (La fabrication de l'enseignant professionnel: La raison du savoir, n° 38, 2001), que j'ai préparé en collaboration avec Thomas Popkewitz.

trouver à côté d'un homme qui a consacré sa vie à l'éducation d'autrui. Redoutable péril et affreuse ignorance, qui découle fatalement de l'habitude funeste d'étaler des opinions (Oscar Wilde, 1891)<sup>12</sup>.

La conception de l'école comme espace ouvert, en liaison avec d'autres institutions culturelles et scientifiques, et avec une forte présence des communautés locales, oblige les enseignants à redéfinir le sens social de leur travail. S'éloignant de filiations bureaucratiques et corporatistes, ils doivent reconstruire une identité professionnelle qui valorise leur rôle d'animateurs de réseaux d'apprentissage, de médiateurs culturels et d'organiseurs de situations éducatives. Il est vrai qu'une telle évolution conduirait à une plus grande ouverture des écoles et des enseignants, qui seront plus vulnérables et accessibles au regard public. Mais cette « vulnérabilité » est la condition nécessaire à la faveur sociale et à l'affirmation professionnelle (Hargreaves, 2000).

Cependant, et ici je reviens à la citation d'Oscar Wilde qui ouvre cette analyse, rien ne changera si nous continuons à rapporter, sous diverses formes, une vision dévalorisée du travail enseignant. Une plus grande exposition publique exige des niveaux de confiance professionnelle qui ne sont pas compatibles avec nombre d'images qui circulent traditionnellement sur les enseignants. Une des raisons principales de ce malentendu s'attache à la conviction que l'enseignement est une activité relativement « simple », qui s'exerce « naturellement ». Je vais me limiter à ébaucher trois idées qui attirent l'attention sur la complexité de l'enseignement.

Contrairement à d'autres professionnels, le travail de l'enseignant dépend de la « collaboration » de l'élève : « Un chirurgien opère sur un malade anesthésié, et un avocat peut défendre un client silencieux, mais le succès de l'enseignant dépend de la coopération active de l'élève » (Labaree, 2000, p. 228). Personne n'enseigne à qui ne veut pas apprendre. En 1933, John Dewey suggéra, dans une comparaison provocatrice, que, de la même façon qu'il n'est pas possible d'être un bon vendeur s'il n'y a pas quelqu'un qui achète, pareillement il n'est pas possible d'être un bon enseignant s'il n'y a pas quelqu'un qui apprend. Le problème devient encore plus compliqué si nous considérons les circonstances de la présence de l'élève, qui ne sont pas le produit d'un acte de volonté, mais plutôt d'une contrainte sociale et familiale. Je reviens au thème de « l'absence de société » et de

---

<sup>12</sup> NDLT : La traduction est de Jacques de Langlade pour l'édition d'Oscar Wilde de *Oeuvres*, Paris, Stock, 1977, p. 381.



l'importance pour l'enseignant de repenser son travail dans le cadre de nouveaux réseaux et relations sociales.

Mais l'activité enseignante se caractérise également par une grande complexité du point de vue émotionnel. Les enseignants vivent dans un espace chargé d'affects, de sentiments et de conflits. Combien préféreraient-ils ne pas s'en mêler. Mais ils savent qu'une telle distanciation serait la négation de leur propre travail. Que personne ne se fasse d'illusion. En élargissant l'espace de l'école pour y inclure un ensemble de « partenaires » autres, inévitablement, nous rendons ce processus encore plus difficile. Les enseignants doivent être formés, non seulement à une relation pédagogique avec les élèves, mais aussi à une relation sociale avec les « communautés locales ».

Mentionnons, finalement, que nous demandons à l'éducation de remplir des objectifs distincts, parfois contradictoires : développer la personne et former le travailleur, assurer l'égalité des opportunités et la sélection sociale, promouvoir la mobilité professionnelle et la cohésion sociale. Souvent nous insistons sur un discours de prestation de services à un « client » dont nous ne réussissons même pas à définir clairement l'identité : « Dans une certaine perspective, le client est l'élève. Dans une autre, ce sont les familles. Dans une troisième, la communauté dans son ensemble, qui paye l'éducation et exige la formation de citoyens compétents et de travailleurs efficaces. Contenter tous ces clients n'est pas une tâche facile » (Labaree, 2000, p. 231).

Les décors que je viens de dépeindre montrent de nouveaux sens au travail enseignant, conduisant à la valorisation d'un ensemble de compétences professionnelles qui pourront être synthétisées sous les formes *savoir mettre en relation* et *savoir se mettre en relation*. Le « nouvel » espace public de l'éducation appelle les enseignants à une intervention technique, mais aussi à une intervention politique, à une participation aux débats sociaux et culturels, à un travail continu auprès des communautés locales. La formation des maîtres a accordé peu d'attention à cette « famille de compétences » – expressives et communicationnelles, technologiques et sociales – qui définissent une grande partie du futur de la profession. Dans un certain sens, c'est la conception même du travail pédagogique, telle qu'elle s'est développée dans les écoles au vingtième siècle, qui se trouve mise en cause. Nous sommes face à une transition fondamentale dans les processus identitaires des enseignants.

## 2. Le dilemme de l'autonomie :

### **Repenser le travail enseignant dans une logique de projet et de collégialité ou de l'importance de *savoir organiser* et de *s'organiser***

Le premier trait choquant du fonctionnement actuel des écoles est son caractère aveugle. Les autres institutions s'interrogent périodiquement sur elles-mêmes, réfléchissant collectivement sur leur fonctionnement dans des instances qualifiées. Cette pratique est inconnue dans les établissements d'enseignement. Et nous sommes de telle manière habitués à ce fonctionnement à l'aveugle que nous ne nous en rendons même pas compte (Antoine Prost, 1992).

Le « projet d'école » et la « collégialité enseignante » sont deux discours qui dominent les débats éducatifs depuis une décennie. Intégrés dans des mouvements de rénovation avec des origines et des intentions très diverses, ils inspirent des modalités nouvelles d'organisation des écoles et de la profession, qui ont comme référence le concept magique d' « autonomie ».

Dans un premier registre (*projet d'école*), il faut reconnaître que nous n'avons pas prêté l'attention nécessaire aux formes d'organisation du travail scolaire. Nous pensons aux enseignants et à leur formation, aux curriculums et aux programmes, aux stratégies pédagogiques et aux méthodologies, mais rarement nous sommes-nous interrogés sur l'organisation du travail dans l'école : définition des espaces et des temps de classe, regroupement des élèves et des disciplines, modalités de liaison à la « vie active », gestion des cycles d'apprentissage, etc. Il est évident qu'il y a un ensemble d'expériences qui ont été intégrées dans la mémoire de la profession, et que de nombreuses écoles ont développé des initiatives qui ont élargi le répertoire des enseignants. Mais il a manqué un effort de théorisation et de systématisation comme l'explique Philippe Perrenoud : « La forme scolaire implosera si elle ne parvient pas à rompre avec l'organisation conventionnelle du travail scolaire. Pour s'engager dans cette *dissociation*, il nous manque un langage, des concepts et la représentation partagée de formes alternatives ou au minimum de pistes de recherche » (2002, p. 232). C'est ici que se décide une éducation qui ne s'épuise pas dans l'espace-temps de la salle d'école, mais qui se projette en de multiples lieux et occasions de formation.

Dans un second registre (*collégialité enseignante*), il faut reconnaître que nous n'avons pas été suffisamment attentif aux formes d'organisation du travail professionnel. Nous nous intéressons à l'enseignant à titre individuel, au niveau de ses savoirs et capacités, mais nous nous sommes rarement interrogés sur cette « compétence collective » qui est plus que la somme des « compétences individuelles ». La littérature spécialisée a analysé cette question à partir d'études professionnelles sur les cycles de vie des enseignants, les premières années d'exercice professionnel, les dispositifs d'accompagnement et supervision, le développement professionnel, etc. (Novoa, 2001). Mais divers auteurs signalent que nous sommes souvent devant des discours à la mode qui ont un impact limité dans la vie des enseignants. Aussi est-il important que l'on chemine dans le sens de promouvoir l'organisation d'espaces d'apprentissage entre pairs, d'échange et de partage. Il ne s'agit pas seulement d'une simple collaboration, mais de la possibilité d'inscrire les principes du *collectif* et de la *collégialité* dans la culture professionnelle des enseignants.

Les figures *savoir organiser* et *savoir s'organiser* cherchent à attirer l'attention sur la nécessité de repenser le travail scolaire et le travail professionnel. Ce sont des changements qui obligent à une nouvelle attitude, particulièrement dans la définition des pratiques et des dispositifs d'évaluation des écoles et des enseignants. Ils sont un instrument essentiel du dialogue entre les écoles et la société. Mais ils sont aussi un instrument pour la régulation interne de l'action pédagogique et professionnelle. Proposer un nouvel espace public d'éducation implique, évidemment, une idée d'ouverture qui oblige à « rendre compte » du travail scolaire.

Il est cependant vain de se fier à l'évaluation comme une panacée pour les problèmes éducatifs. Nelly Stromquist rapporte que certains concepts n'en circulent pas moins, très imprudemment, d'un pays à l'autre : « La diffusion d'idées sur l'efficacité scolaire, *accountability* ou contrôle de qualité – qui sont, essentiellement, des constructions anglo-américaines, en viennent à transformer les écoles du monde entier en copies défectueuses d'une vision romancée des entreprises privées » (2000, p. 262). Désormais dans les sociétés actuelles, le « spectacle » et « l'exposition » font partie intégrante d'une culture qui nous définit comme « citoyens autonomes » et comme « professionnels responsables ».

### 3. Le dilemme de la connaissance :

#### **Reconstruire la connaissance professionnelle à partir d'une réflexion pratique et délibérative ou de l'importance de *savoir analyser* et de *savoir s'analyser***

Je m'excuse de m'exposer ainsi devant vous ; mais j'estime qu'il est plus utile de raconter ce qu'on a éprouvé, que de simuler une connaissance indépendante de toute personne et une observation sans observateur. En vérité, il n'est pas de théorie qui ne soit un fragment, soigneusement préparé, de quelque autobiographie (Paul Valéry, 1931).

Il n'est pas facile de définir la connaissance professionnelle : elle possède une dimension théorique, mais elle n'est pas seulement théorique ; elle possède une dimension empirique, mais elle n'est pas unanimement produit de l'expérience. Nous sommes devant un ensemble de savoirs, de compétences et d'attitudes, plus (et ce *plus* est essentiel) sa mobilisation dans une action éducative déterminée. Il y a un certain consensus quant à l'importance de cette connaissance, mais il y a aussi une énorme difficulté dans sa formulation et sa conceptualisation. Je pose comme hypothèse de travail qu'elle dépend d'une réflexion pratique et délibérative.

De nos jours, il y a des programmes de formation des maîtres qui intègrent cette préoccupation sous une forme utile et créative (Darling-Hammond, 2000 ; Lieberman, 2000). Ce sont des initiatives qui cherchent à renforcer le rôle des enseignants en tant que « chercheurs », proposant des stratégies qui vont des « séminaires d'observation mutuelle » aux « espaces de pratique réflexive », des « laboratoires d'analyse collective des pratiques » aux dispositifs de « supervision dialogique ». J'en suis venu à proposer le concept de « transposition délibérative », en contrepoint au concept de « transposition didactique », pour parler d'une action enseignante qui exige un travail de délibération, un espace de discussion où les pratiques et les opinions singulières acquièrent de la visibilité et sont soumises à l'opinion des autres. C'est pour cela que je recours aux figures *savoir analyser* et *savoir s'analyser*.

La citation de Paul Valéry rappelle l'impossibilité d'une connaissance qui ne soit pas connaissance de soi. Mais, dans le cas des enseignants, nous devons également admettre l'impossibilité d'une

connaissance qui ne se construit pas à partir d'une réflexion sur la pratique. Quand il écrit sa célèbre maxime sur l'enseignement (« Celui qui sait, agit ; celui qui ne sait pas, enseigne »), Bernard Shaw ajouta : « L'activité est l'unique chemin pour le savoir » (1971, p. 784). En ce qui concerne la profession enseignante, l'« étude de l'activité » est l'unique moyen de résoudre le dilemme de la connaissance.

Néanmoins, il est nécessaire de souligner que la recherche sur le travail pédagogique : (i) est un processus d'écoute, d'observation et d'analyse qui se développe au sein de groupes et d'équipes de travail ; (ii) exige du temps et certaines conditions qui sont souvent absentes des écoles ; (iii) sous-entend une relation forte entre les écoles et le monde universitaire, pour des raisons théoriques et méthodologiques, mais aussi pour des raisons d'autorité et de crédibilité ; (iv) implique des formes de divulgation publique des résultats. Si nous ne prenons pas en compte tous ces aspects, nous tomberons facilement dans une rhétorique inconséquente de l'« enseignant comme chercheur » ou du « praticien réflexif » (Popkewitz & Novoa, 2001).

Pour les enseignants, le dilemme de la connaissance passe aussi par une relation pédagogique qui a comme finalité d'éveiller une « parole neuve », celle de l'éduquant : « La plupart des professionnels mobilise le savoir sans dévoiler ses mystères. [...] Les enseignants sont différents. [...] Un bon enseignant est celui qui se rend non-indispensable, qui parvient à ce que les élèves apprennent sans son aide. Ainsi les enseignants démystifient leur propre savoir et livrent la source du pouvoir au client, ce que d'autres professions gardent jalousement (Labaree, 2000, p. 233). C'est là l'un des drames les plus sublimes de la profession enseignante.

\*

« Je suis un militant de la recherche et de l'évaluation », a affirmé Jack Lang dans son discours du 5 mars 2001, lors du Colloque *Violences à l'école et politiques publiques*, expliquant que « sans mixité sociale, l'École de la République ne serait rien d'autre qu'une école de classes ». En soulignant, par ailleurs, le rôle décisif de la pédagogie, le ministre français a relevé l'importance des chercheurs en éducation : « diffuser plus les résultats de la recherche, c'est aussi lutter contre les fausses évidences de l'émotion et du sens commun »<sup>13</sup>.

Le débat sur l'école se caractérise très souvent par une grande légèreté. Moins on étudie, plus on proclame de convictions. Tout au

---

<sup>13</sup> Le discours de Jack Lang peut être consulté sur [www.education.gouv.fr/discours/2001](http://www.education.gouv.fr/discours/2001).

long de ce texte, j'ai cherché à souligner la complexité des problèmes et à défaire les illusions de ceux qui croient aux « solutions magiques ». En éducation, les consensus sont plus apparents que réels. C'est pourquoi j'ai tenu à montrer l'ambiguïté de concepts comme « communautés locales » ou « praticien réflexif », qui font le succès des temps actuels.

J'ai encore mis en garde contre la tendance à légitimer des positions politiques avec des « résultats scientifiques ». « Torturer les données jusqu'à ce qu'elles avouent », c'est l'expression de Edward Leamer (1983) pour désigner cet exercice de plus en plus commun. Il faut aller au-delà des « discours de surface » et chercher une compréhension plus profonde des phénomènes éducatifs. Étudier. Connaître. Chercher. Évaluer. Faute de quoi, nous demeurerons prisonniers de la démagogie et de l'ignorance. Les changements dans les écoles sont parfois tellement proches qu'ils provoquent un effet d'aveuglement. Il ne sera possible de sortir de la pénombre que par une réflexion collective, informée et critique.

Dans sa contribution à un ouvrage sur la reconstruction du bien commun en éducation, David Labaree nous rappelle un texte de David Tyack, publié en 1974, que je traduit librement : « Ce ne sont pas les écoles qui ont créé les injustices de la société américaine, mais elles ont accompli une action systématique dans leur perpétuation. Croire qu'une meilleure éducation, à elle-seule, pourrait remédier à cette situation, est un espoir ancien et infondé. Et pourtant, la vieille intention d'une école pour tous, reinterprétée à travers des institutions radicalement réformées, reste un héritage essentiel dans la recherche de la justice sociale » (cf. 2000, p. 110).

Ne pas nourrir des illusions, ni des rêves de rédemption sociale : l'école vaut ce que vaut la société. Ne pas se laisser entraîner par le fatalisme, surtout quand il s'habille avec des vestes scientifiques : l'école est un lieu irremplaçable dans la formation des enfants et des jeunes. Entre ces deux extrêmes, il y a un champ immense de possibilités. Les enseignants le savent depuis toujours. Mais l'idée d'un *espace public de l'éducation* soulève de nouveaux défis, sociaux et professionnels, qui peuvent aider à reconstruire des liens perdus dans le processus historique d'édification des grands systèmes scolaires. C'est pourquoi nous avons insisté sur le besoin de relier autrement les enseignants aux « communautés », de recréer une conception plus structurée du travail scolaire et de son organisation, enfin, d'établir de nouveaux rapports des enseignants aux différentes formes de connaissance. Voilà trois thèmes qu'on ne peut ignorer et qui, d'une

manière ou d'une autre, marquent les débats contemporains sur les enseignants et leur formation.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Apple, Michael (1999). Introduction. In *Contradictions of School Reform* (McNeil, Linda). New York and London: Routledge, pp. xv-xix.

Arthur, James (2000). *Schools and Community - The Communitarian Agenda in Education*. London and New York: Falmer Press.

Bain, A. (1880). *La science de l'éducation*. Paris : Librairie Germer Baillière.

Binet, A. (1911). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Ernest Flammarion Éditeur.

Carnoy, Martin & Mewan, Patrick (2001). Privatization through vouchers in developing countries: The cases of Chile and Colombia. In *Privatizing Education - Can the market deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion?* (Levin, Henry, ed.). Boulder, Colorado: Westview Press, pp. 151-177.

Carnoy, Martin (2000). School Choice? Or is it privatization?. *Educational Researcher*, 29(7), pp. 15-20.

Castells, Manuel (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.

Castells, Manuel (2001). *The Internet Galaxy*. Oxford: Oxford University Press.

Charbonnel (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne : Peter Lang.

Claparède, E. (1931). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel - Paris : Delachaux & Niestlé.

Clinchy, Evans, ed. (2000). *Creating new schools - How small schools are changing American education*. New York: Teachers College Press.

Compayré, G. (1880). Faculté de l'âme. In F. Buisson (Ed.), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* (pp. 752-754). Paris : Librairie Hachette (deuxième partie, tome premier).

Compayré, G. (1882). Facultés de l'âme. In F. Buisson (Ed.), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* (pp. 983-986). Paris : Librairie Hachette (première partie, tome premier).

Compayré, G. (1882). Responsabilité. In F. Buisson (Ed.), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* (pp. 1855-1857). Paris : Librairie Hachette (deuxième partie, tome second).

Compayré, Gabriel (1895). *Cours de Pédagogie théorique et pratique*. Paris : Librairie Classique Paul Delaplane.

Conseil Européen (2000). *Conclusions de la Présidence - Conseil Européen de Lisbonne* (23-24 mars 2000).

Cookson, Peter & Berger, Kristina (2001). *Expect miracles: charter schools and the politics of hope and despair*. Boulder, Colorado: Westview Press.

Cuban, Larry (2000). Why is it so hard to get “good” schools? In *Reconstructing the Common Good in Education* (Cuban, Larry & Shipp, Dorothy, eds.). Stanford, CA: Stanford University Press, pp. 148-169.

Darling-Hammond, Linda (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 166-173.

Deschamps (1924). *L'auto-éducation à l'école*. Bruxelles : Maurice Lamertin Éditeur.

Dewey, John (1933). *How We Think*. Lexington, MA: D.C. Heath and Co.

Durkheim, Émile (1911). Pédagogie. In *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* [dir. De F. Buisson]. Paris : Librairie Hachette, pp. 1538-1543.

Duru-Bellat, Marie & Merle, Pierre (2002). De quelques difficultés à cumuler des savoirs sur les phénomènes éducatifs - L'exemple de la démocratisation de l'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, n° 140, pp. 65-74.

Dwyer, James (2002). *Vouchers within reason: a child-centered approach to education reform*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Ferrière, A. (1921). *L'autonomie des écoliers*. Neuchâtel - Paris : Delachaux & Niestlé.

Foerster, F.-W. (1923). *L'école et le caractère*. Neuchâtel - Paris : Delachaux & Niestlé (première édition, 1909).



Finn, Chester; Manno, Bruno & Vanourek, Gregg (2000). *Charter schools in action: renewing public education*. Princeton: Princeton University Press.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Éditions Gallimard.

Fraser, Nancy (1997). *Justice Interruptus - Critical reflections on the "postsocialist" condition*. New York: Routledge.

Fuller, Bruce, ed. (2000). *Inside charter schools: the paradox of radical decentralization*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gill, Brian (2001). *Rhetoric versus reality: What we need and what we need not to know about vouchers and charter schools*. Santa Monica, CA: Rand Education.

Good, Thomas & Braden, Jennifer (2000). *The Great School Debate - Choice, Vouchers, and Charters*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Gorard, Stephen; Fitz, John & Taylor, Chris (2001). School choice impact: What do we know?. *Educational Researcher*, 30(7), pp. 18-23.

Hameline, D. (1977). *Le domestique et l'affranchi*. Paris : Éditions ouvrières.

Hameline, D. (1985). Pédagogie. In *Encyclopaedia Universalis* (pp. 101-105). Paris : Encyclopaedia Universalis (vol. 14).

Hameline, D. (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Paris : Éditions ESF.

Hameline, D. (1996). Aux origines de la Maison des Petits. In C. Perregaux, L. Rieben & C. Magnin (Ed.), « *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font* » (pp. 17-62). Lausanne : LEP Loisirs et Pédagogie.

Hargreaves, Andy (2000). Professionals and Parents: Personal adversaries or public allies?. *Prospects*, 30(2), pp. 201-213.

Hassel, Bryan (1999). *The Charter School - Avoiding the pitfalls, fulfilling the promise*. Washington: Brookings Institution.

Hill, Paul & Lake, Robin (2001). *Charter schools and accountability in public education*. Washington: Brookings Institution.

Illlich, Ivan (1970). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.

Kane, Pearl & Lauricella, Christopher (2001). Assessing the growth and potential of charter schools. In *Privatizing Education - Can the market deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion?* (Levin, Henry, ed.). Boulder, Colorado: Westview Press, pp. 203-233.

Labaree, David (2000). On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 228-233.

Labaree, David (2000). No Exit: Public education as an inescapably public good. In *Reconstructing the Common Good in Education* (Cuban, Larry & Shipp, Dorothy, eds.). Stanford, CA: Stanford University Press, pp. 110-129.

Leamer, Edward (1983). Let's take the con out of econometrics. *The American Economic Review*, 73(1), pp. 31-43.

Levin, Henry, ed. (2001). *Privatizing Education - Can the market deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion?* Boulder, Colorado: Westview Press.

Lieberman, Ann (2000). Networks as learning communities. *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 221-227.

Lubienski, Chris (2001). Redefining public education: charter schools, common schools, and the rhetoric of reform. *Teachers College Record*, 103(4), pp. 634-666.

Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad*. Madrid : Editorial Trotta.

Marion, H. (1882). Psychologie. In F. Buisson (Ed.), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* (pp. 1760-1767). Paris : Librairie Hachette (deuxième partie, tome second).

Meirieu, P. (2000). *L'école et les parents*. Paris : Plon.

Meyer, John; Kamens, David & Benavot, Aaron (1992). *School Knowledge for the Masses*. London : The Falmer Press.

Meyer, J.; Ramirez, F. & Soysal, Y. (1992). World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, vol. 65 (2), pp. 128-149.

Moe, Terry (2001). *Schools, Vouchers, and the American Public*. Washington: Brookings Institution Press.

Murphy, Joseph & Shiffman, Catherine (2002). *Understanding and assessing the charter school movement*. New York: Teachers College Press.

Novoa, Antonio (1998). *Histoire et Comparaison (Essais sur l'éducation)*. Lisbonne : Educa.

Novoa, Antonio (2000). The Teaching Profession in Europe: Historical and Sociological Analysis. In *Problems and Prospects in European Education* (Elizabeth S. Swing, Jurgen Schriewer & François Orivel, eds.). Westport, Connecticut: Praeger, pp. 45-71.

Novoa, Antonio (2001). Autour des mots. *Recherche et Formation*, n° 38, pp. 131-140.

Novoa, Antonio (2002). La raison et la responsabilité: Vers une science du gouvernement des âmes. In *Science(s) de l'Éducation 19e-20e siècles - Entre champs professionnels et champs disciplinaires* (Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly, ed.). Berne: Peter Lang, pp. 243-263.

Payot, J. (1893). *L'éducation de la volonté*. Paris : Librairie Félix Alcan.

Pécaut, E. (1882). Honneur. In F. Buisson (Ed.), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* (pp. 1293-1295). Paris : Librairie Hachette (première partie, tome second).

Pécaut, E. (1887). Obéissance. In F. Buisson (Ed.), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* (pp. 2121-2127). Paris : Librairie Hachette (première partie, tome second).

Perrenoud, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Edições ASA.

Perrenoud, Philippe (2002). Espaces-temps de formation et organisation du travail. In *Espaços de educação, Tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 201-235.

Peshkin, Alan (1986). *God's Choice - The total world of a fundamentalist christian school*. Chicago: University of Chicago Press.

Peterson, Paul & Campbell, David, eds. (2001). *Charters, vouchers, and public education*. Washington: Brookings Institution Press.

Peterson, Paul & Howell, William (2001). *The education gap: vouchers and urban schools*. Washington: Brookings Institution Press.

Piaget, J. (1934). Remarques psychologiques sur le self-government. In *Le self-government à l'école* (pp. 89-108). Genève : Bureau International d'Éducation.

Popkewitz, T. (1997) A changing terrain of knowledge and power : A social epistemology of educational research. *Educational Researcher*, vol. 26 (9), pp.18-29.

Popkewitz, Thomas S. (1998). The Culture of Redemption and the Administration of Freedom as Research. *Review of Educational Research*, 68 (1), pp. 1-34.

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

Popkewitz, Thomas S., ed. (2000). *Educational Knowledge*. New York: SUNY Press.

Popkewitz, T. (2000). The denial of change in educational change. *Educational Researcher*, 29 (1), 17-29.

Popkewitz, T. & Fendler, L. (eds.) (1999). *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*. New York - London : Routledge.

Popkewitz, Thomas & Novoa, Antonio, eds. (2001). *La fabrication de l'enseignant professionnel : La raison du savoir* (n° 38 de la revue *Recherche & Formation*). Paris: INRP.

Postman, Neil (1995). *The End of Education - Redefining the value of school*. New York: Knopf.

Prakash, Madhu & Esteva, Gustavo (1998). *Escaping Education - Living as learning within grassroots cultures*. New York: Peter Lang.

Reboul, Olivier (1974). *L'Élan humain ou l'éducation selon Alain*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Robertson, Roland (1990). *Globalization: Social Theory and Global Culture*, London, Sage, 1992.

Roorda, H. (1918). *Le pédagogue n'aime pas les enfants*. Lausanne - Paris : Librairie Payot.

Rose, N. (1998). *Inventing Our Selves : Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge : Cambridge University Press.

Rose, N. (1999). *Powers of Freedom : Reframing political thought*. Cambridge : Cambridge University Press.

Sarason, Seymour (1998). *Charter Schools: Another flawed educational reform?* New York: Teachers College Press.

Sarason, Seymour (2002). *Questions you should ask about charter schools and vouchers*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Schriewer, J. (1997). L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Revue Française de Pédagogie*, n° 121, 9-27.

Schriewer, J. (2001). *Formas de externalização no conhecimento educacional*. Lisbonne : Educa.

Shaw, Bernard (1971). *Collected Plays with their prefaces*. London: The Bodley Head (première édition, 1900).

Spring, Joel (2002). *Political agendas for education - From the Religious Right to the Green Party*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Stacy, Smith (2001). *The democratic potential of charter schools*. New York: Peter Lang.

Stromquist, Nelly (2000). Editorial. *Compare*, 30(3), pp. 261-264.

Touraine, Alain (1992). *Critique de la modernité*. Paris: Fayard.

Tyack, David (1974). *The One Best System - A history of American urban education*. Cambridge: Harvard University Press.

Walford, Geoffrey (2001). Privatization in industrialized countries. In *Privatizing Education - Can the market deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion?* (Levin, Henry, ed.). Boulder, Colorado: Westview Press, pp. 178-200.

Weil, Danny (2000). *Charter schools: a reference handbook*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.

Weiler, Hans (1999). Universities, Markets, and the State. *CESE Newsletter*, 41, pp. 19-25.

Wells, Amy & Scott, Janelle (2001). Privatization and charter school reform. In *Privatizing Education - Can the market deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion?* (Levin, Henry, ed.). Boulder, Colorado: Westview Press, pp. 234-259.

Whitty, Geoff (2001). Vultures and third ways: Recovering Mannheim's legacy for today. In *Sociology of Education Today* (Demaine, Jack, ed.). New York: Palgrave, pp. 206-221.

Witte, John (2000). *The Market Approach to Education: An analysis of America's first voucher program*. Princeton: Princeton University Press.

---

---

**Antonio Nóvoa** é Reitor da Universidade de Lisboa. Doutor em Ciências da Educação (Universidade de Genève) e Doutor em História (Universidade de Paris IV-Sorbonne), foi Presidente da Associação Internacional de História da Educação (2000-2003). Autor de inúmeros trabalhos, publicados em mais de doze países, tem sido Professor Convidado de algumas das melhores Universidades do mundo (Oxford, New York, Genève, Paris, Wisconsin-Madison, etc.).  
E-mail: [novoa@reitoria.ul.pt](mailto:novoa@reitoria.ul.pt)

---

---

Artigo encomendado