

LA PÉDAGOGIE, LES ENSEIGNANTS ET LA RECHERCHE: RÉFLEXIONS EN CHANTIER

(PARTE 1)

LA RAISON ET LA RESPONSABILITÉ: UNE SCIENCE DU « GOUVERNEMENT DES ÂMES » (1880-1920)

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

PEDAGOGY, TEACHERS AND RESEARCH: ONGOING THOUGHTS

(PART 1)

REASON AND RESPONSIBILITY: A SCIENCE OF THE "GOVERNMENT OF THE SOUL" (1880-1920)

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.

La pédagogie est un dispositif spécialisé de connaissances et de techniques qui vise la « transformation des personnes ». La *raison* et la *responsabilité* sont les deux topoï de cette science du « gouvernement des âmes ». L'importance qu'elle acquiert au tournant du siècle s'explique par un développement sans précédents des « technologies de responsabilisation », qui articulent des principes de *rationalité* et de *sensibilité* (Nikolas Rose).

D'une part, la pédagogie « scientifique » cherche à se constituer comme « l'oeil de la raison », introduisant des règles, des attitudes et des comportements prétendument *rationnels* et *raisonnables* (Thomas Popkewitz). D'autre part, cette intention est indissociable de l'effort pour former un « citoyen responsable », que l'on veut même « autonome ».

Ces deux dimensions sont essentielles pour analyser historiquement la formation de la pédagogie. Nous sommes dans un champ habité par les disciplines scientifiques (et par leurs experts), où l'emprise de la *raison* est indissociable du « gouvernement de soi par soi dans son articulation avec les rapports à autrui » (Michel Foucault). Le succès du concept de *self-government*, au sein du mouvement international de l'Éducation Nouvelle, montre bien l'importance de ce thème dans le projet des « sciences de l'éducation ».

Ayant comme support les deux auteurs cités (Nikolas Rose et Thomas Popkewitz) et leur réinterprétation de certaines thèses de Michel Foucault, de pair avec une lecture de quelques travaux publiés entre 1880 et 1920, j'essaierai de bâtir une réflexion sur la naissance de la « pédagogie scientifique », ayant comme points de repère les discours de la *raison* et de la *responsabilité*.

Pour se faire aimer, il ne faut être Paresseux,
mais faire librement tout ce qu'on vous commande.
(Le rôti-cochon, XVIIe siècle)

Dans un ensemble de textes publiés auparavant, j'ai essayé d'analyser *l'émergence des sciences de l'éducation*, au tournant du siècle, de pair avec *l'étatisation de l'enseignement et la professionnalisation des enseignants* (Nóvoa, 1998, 2000).¹

¹Je tiens à remercier Thomas Popkewitz, Jürgen Schriewer, Jorge Ramos do Ó, Bernard Schneuwly et Rita Hofstetter qui, à différents moments, et souvent sur un mode critique, m'ont poussé à clarifier mes propos. Une première version de ce texte fut publiée dans un ouvrage coordonné par Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, *Science(s) de l'Éducation 19e-20e siècles - Entre champs professionnels et champs disciplinaires* (Berne: Peter Lang, pp. 243-263).

Il s'agit de trois processus qui se développent en parallèle et qui s'influencent mutuellement, construisant un « champ social » et un « cadrage conceptuel » qui permettent le déploiement d'une raison pédagogique. Leur analyse conjointe met en relief des aspects souvent négligés d'une histoire qui ne saurait se comprendre à l'intérieur d'elle-même.

En effet, la professionnalisation des enseignants est liée à la possibilité d'un savoir pédagogique, qui n'est pas strictement instrumental et qui peut se constituer en corpus de connaissances nécessaires à l'exercice de la profession. Du fait, il n'est pas étonnant de constater que les moments-forts de production d'une réflexion scientifique en éducation (années 1880, années 1920, années 1960) soient aussi des moments-forts dans l'affirmation professionnelle des enseignants. Néanmoins, ces moments contiennent aussi les éléments d'une dévalorisation de la profession enseignante, étant donné qu'ils provoquent, à la fois, la dé-légitimation des enseignants en tant que producteurs de savoir et l'investissement de nouveaux groupes d'experts qui s'affirment comme « autorités scientifiques » dans le domaine de l'éducation. Il faut bien saisir ce paradoxe: à chaque avancée des sciences de l'éducation il y a une amélioration de la condition et de l'image des enseignants, mais il y a aussi, en même temps, une dépréciation de leurs compétences, notamment en ce qui concerne le statut accordé à leurs savoirs, c'est-à-dire aux savoirs produits à travers l'expérience et la réflexion sur la pratique.

Je ne vais pas revenir sur cette approche, bien qu'elle serve d'encadrement à mes propos sur les transitions historiques d'une science qui se propose de « gouverner les âmes ». Le choix du titre, *La Raison et la Responsabilité: Une science du « gouvernement des âmes » (1880-1920)*, révèle d'emblée les trois temps de mon argumentation: la pédagogie, en tant que dispositif spécialisé visant la « transformation des personnes », s'organise historiquement comme une *science du « gouvernement des âmes »*, ayant comme fondements *la raison et la responsabilité*, c'est-à-dire la formation d'être humains *raisonnables et responsables*.

J'adopte une perspective qui est, à la fois, « partielle » et « parcellaire »: d'une part, elle ne cherche qu'à raconter *une histoire* des sciences de l'éducation, s'inspirant de certaines approches archéologiques de Michel Foucault; d'autre part, elle s'inscrit dans un projet d'illustration, plutôt que de démonstration, de thèses élaborées à travers l'analyse du corpus de documentation retenu.

Mon intérêt porte sur cet ensemble familier et énigmatique, disparate et pourtant doté d'une certaine cohérence, qui s'intitule *les sciences de l'éducation*: « ce que découvre l'analyse des formations, ce n'est pas, bouillonnante, la vie elle-même, la vie non encore capturée; c'est une épaisseur immense de systématitudes, un ensemble serré de relations multiples » (Foucault, 1969, p. 101). La vie de cette discipline est faite d'une richesse et d'une complexité qui ne peuvent pas être rendues dans ce texte. Nul besoin de le dire. Mon propos est ailleurs: comprendre comment 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 enseigner aux enfants à se « discipliner au dedans » pour qu'il y ait de « l'ordre au dehors »?

F.-W. Foerster l'a vu juste, en soulignant que la question de la discipline n'est pas un problème spécifique à l'école: « c'est le problème même du gouvernement des hommes dans l'État et dans l'Église, à la fabrique et à l'atelier, dans les chemins de fer et dans l'armée » (1923, p. 173). Voilà ce qui explique ma démarche, visant à analyser l'émergence des sciences de l'éducation à partir d'une attention aux manières de penser, de parler et d'agir *qui se trouvent dans la société*, en renvoyant à une problématique plus vaste qui est celle du gouvernement des êtres humains. Du fait, il y a une certaine « extériorité » dans l'histoire que je vous propose, même si elle prend ses assises dans l'examen d'un ensemble de travaux produits par des éducateurs.

On aime se raconter une histoire « glorieuse » de l'éducation (et des sciences de l'éducation). On y souligne le changement, l'innovation, l'émancipation, parfois même, l'acquisition de la « noblesse scientifique ». Certes, on enregistre les progrès et les reculs, mais cela ne fait que renforcer une conception linéaire de cette histoire. Le discours pédagogique a besoin, pour se légitimer, de proclamer le « changement permanent ». Reprenons la question posée par Thomas Popkewitz dans un de ses derniers textes: est-ce que le discours sur le changement éducationnel n'est pas la négation, au bout du compte, de ce même changement?

Pour ma part, c'est bien du changement que je parle. Non pas de l'évolution des techniques, des méthodes ou des pratiques. Non pas du bouleversement des idées ou des théories pédagogiques. Non pas des progrès accomplis par des auteurs ou des chercheurs que l'histoire a consacrés. Je parle d'un « changement » qui inscrit, au tournant du siècle, une certaine manière de penser l'âme de l'enfant, l'éducation de l'élève, l'apprentissage de l'écolier; qui consacre le principe selon lequel

tous les enfants doivent être « libres » et « actifs ». Nous sommes devant un « progrès » remarquable, qui édifie des sociétés de citoyens « autonomes » et « entrepreneurs », tout en érigeant l'auto-contrôle et le *self-government* comme références de l'élève-modèle. Le rôle que les sciences de l'éducation ont accompli dans la production de ces nouvelles formes de régulation est au centre de mon attention.

1. La Pédagogie comme dispositif spécialisé de « gouvernement des âmes »

Parmi les innombrables définitions du geste *éduquer*, toutes s'accordent pour marquer le passage d'un état à un autre ou l'inscription d'une nature autre que la nature originelle. Retenons le propos de Durkheim: « L'éducation a pour objet de superposer, à l'être individuel et asocial que nous sommes en naissant, un être entièrement nouveau. Elle doit nous amener à dépasser notre nature initiale: c'est à cette condition que l'enfant deviendra un homme » (1911, p. 536).

Au tournant du 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 avec les *éduqués*. Le paragraphe final de l'article de Durkheim explique bien ce double mouvement:

On a quelquefois opposé la liberté et l'autorité comme si ces deux facteurs de l'éducation se contredisaient et se limitaient l'un l'autre. Mais cette opposition est factice. En réalité, ces deux termes s'impliquent loin de s'exclure. La liberté est fille de l'autorité bien entendue. Car être libre, ce n'est pas faire ce qui plaît; c'est être maître de soi, c'est savoir air par raison et faire son devoir. Or c'est justement à doter l'enfant de cette maîtrise de soi que l'autorité du maître doit être employée. L'autorité du maître n'est qu'un aspect de l'autorité du devoir et de la raison. L'enfant doit donc être exercé à la reconnaître dans la parole de l'éducateur et à en subir l'ascendant; c'est à cette condition qu'il saura plus tard la retrouver dans sa conscience et y déférer (1911, p. 536).

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. C'est elle qui permettra, d'une part, la « transformation des enfants en élèves » et, d'autre part, une compréhension plus exacte de la différence entre « instruire » et « apprendre ».

L'expansion de la scolarité obligatoire s'accompagne, petit à petit, de la généralisation d'un rapport pédagogique à l'enfance. Ces deux processus sont différents, mais ils se nourrissent mutuellement, conduisant à la création de dispositifs totalisants 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).

L'autre volet est la compréhension inquiétante de l'écart, impossible à combler, entre la volonté d'instruire et le désir d'apprendre (Meirieu, 2000). C'est vrai, comme l'explique Philippe Meirieu, que la question avait déjà été posée par Pestalozzi: que faire avec des enfants qui ne veulent pas ce que nous leur enseignons? Mais elle se définit comme le dilemme central d'une pédagogie qui, vers la fin du XIX^e siècle, croit à la possibilité de lui donner une réponse « scientifique ». L'idée pédagogique, telle que nous la connaissons aujourd'hui, naît de l'effort pour remplir la faille entre « instruction » et « apprentissage ». Ceci oblige au déploiement de toute une série de méthodes, techniques et outils, qui s'organisent sur un regard nouveau qui est porté aux besoins et aux intérêts d'un enfant qu'on place « au centre » du processus éducatif.

Niklas Luhman (1998) développe la thèse selon laquelle l'éducation doit être envisagée comme un dispositif de systèmes sociaux spécialisés dans la transformation des personnes. Mais, en soulignant la finalité pédagogique de la communication éducationnelle, le sociologue allemand attire l'attention sur l'improbabilité d'éduquer quelqu'un qui ne soit pas disponible pour être éduqué. En puisant dans cette perspective, Jürgen Schriewer (1997) a travaillé la pédagogie comme théorie-réflexion du système éducatif, en identifiant trois formes d'« externalisation » – la référence aux principes généraux de la rationalité scientifique, la référence aux valeurs et la référence à l'organisation – qui ont contribué à la stabilisation de la pédagogie comme théorie scientifique *au sein* du système éducatif.

Dans la période 1880-1920, on assiste à l'élaboration d'une distinction subtile entre « science de l'éducation » et « pédagogie ». Un texte signé par Durkheim est assez clair à ce propos:

Voilà donc deux groupes de problèmes dont le caractère purement scientifique ne peut être contesté. Les uns sont relatifs à la genèse, les autres au fonctionnement des systèmes d'éducation. Dans toutes ces recherches, il s'agit simplement ou de décrire des choses présentes ou passées, ou d'en rechercher les causes, ou d'en déterminer les effets. Elles constituent une science; voilà ce qu'est, ou plutôt ce que serait la science de l'éducation. Mais [...] les théories que l'on appelle pédagogiques sont des spéculations d'une tout autre sorte. En effet, ni elles ne poursuivent le même but, ni elles n'emploient les mêmes méthodes. Leur objectif n'est pas de décrire ou d'expliquer ce qui est ou ce qui a été, mais de déterminer ce qui doit être. [...] Si donc on veut s'entendre soi-même, il faut distinguer avec soin deux sortes de spéculation aussi différentes. La pédagogie est autre chose que la science de l'éducation (1911, p. 1540).

Cette distinction entérine un décalage entre la « science de l'éducation » et la « pédagogie », ce qui a suscité une réflexion réitérée tout le long du XX^e siècle, notamment dans le champ de la formation des enseignants. Et pourtant, entre les deux « moments » définis par Nanine Charbonnel (1988) – le « moment Compayré » (vers 1880) et le « moment Pédagogie expérimentale » (vers 1920) – s'instaure un nouveau rapport à l'enfant-élève, soit par le biais d'une description de *ce qui est* ou d'une détermination de *ce qui doit être*; autrement dit, soit à travers une description scientifique de « l'âme » de l'enfant, soit à travers une détermination pédagogique de son « gouvernement ». Voilà ce qui exige l'élaboration d'une théorie de l'enfant-élève et d'une théorie de l'action à entreprendre.

Dans le premier cas (*théorie de l'enfant-élève*), nous sommes devant un projet d'unification de l'âme, d'une tentative de comprendre cette « dynamique intérieure guidée par l'intelligence ». La base psychologique est très forte, mais elle n'est pas la seule dans la constitution de ce dispositif qui prend comme point de repère l'*âme des enfants-élèves*. Il suffit de parcourir l'édition originale du *Dictionnaire de Buisson* pour y trouver une nouvelle attention à cet art qui « prétend modeler ce qu'il y a de plus libre au monde »:

L'âme peut être considérée comme une force qui sent, qui pense et qui veut: ce qui revient simplement à dire qu'elle se manifeste successivement par des sentiments ou sensations, par des pensées, par des volontés (Compayré, 1880, p. 754).

Psychologie veut dire science de l'âme. [...] Simple science des faits, elle prétend regagner en rigueur scientifique ce qu'elle perd en intérêt métaphysique et en portée. [...] C'est pourquoi cette manière de concevoir la psychologie est celle qui importe le plus à l'éducation (Marion, 1882, p. 1760).

Grande différence à coup sûr, et qui retentit dans toute la vie de l'âme. Quand, au lieu de dire à l'enfant: « Ne mens pas, tu te priverais de ma confiance », nous lui marquons la laideur, la gravité redoutable de cette faute, [...] combien la leçon est différente, comme elle tombe de plus haut, comme elle pénètre plus profond! (Pécaut, 1887, p. 2125).

Dans le second cas (*théorie de l'action à entreprendre*), il est utile de rappeler la synthèse d'Alfred Binet quand il affirme que la pédagogie « nous permet de nous pencher de plus près sur l'âme de nos enfants » (1911, p. 344). La pédagogie « scientifique » prétend maîtriser les besoins, les désirs et les intérêts de l'enfant-élève, mettant en oeuvre des méthodes et des moyens d'action, grâce auxquels « nous pouvons faire nous-mêmes l'éducation de notre propre volonté » (Payot, 1893, p. 265).

Le « problème » de la science de l'éducation *et* de la pédagogie trouve ses origines à l'époque moderne, comme l'a si bien expliqué Michel Foucault. Son concept de *gouvernementalité* – c'est-à-dire « le gouvernement de soi par soi dans son articulation avec les rapports à autrui » – aide à comprendre l'émergence de pratiques de « gouvernement de soi » qui deviennent l'une des principales problématiques pédagogiques. À la fin du XIX^e siècle, ce travail est progressivement pris en charge par une « armée d'experts » (psychologues, médecins, hygiénistes, pédagogues, etc.), dotés d'un « savoir objectif », qui introduisent des changements importants dans la manière de regarder l'enfant et ses processus de formation.

Je prétends qu'il est impossible de comprendre le développement d'un discours scientifique en éducation sans une analyse du rôle accompli par les sciences sociales naissantes dans la configuration de modalités (jusqu'alors inconnues) de *gouvernementalité*. C'est pourquoi j'insiste sur la nécessité d'intégrer les sciences de l'éducation dans ce mouvement, tout en soulignant deux points: d'une part, l'introduction de dispositifs « techniques » et « scientifiques » porteurs de nouvelles « technologies » de régulation de la vie individuelle et collective; d'autre part, la réorganisation des liens entre l'individu et la société ou, mieux dit, entre le privé et le public, dans le cadre d'une reconstruction des formes d'intervention de l'État.

Ces deux mouvements définissent *la raison* (de la science) et *la responsabilité* (du citoyen) comme fondements d'un nouveau projet pédagogique.

2. Une Pédagogie « rationnelle » et « raisonnable »

Vers la fin du XIX^e siècle, la pédagogie « scientifique » cherche à se constituer comme l'*oeil de la raison*, introduisant des règles, des attitudes et des comportements dits rationnels et raisonnables. Observer, examiner, noter, regarder, enquêter, décrire... toutes ces intentions sont affichées par les générations qui se proposent de construire *l'éducation comme science* (titre de l'ouvrage d'Alexander Bain, curieusement traduit en français par *La science de l'éducation*). Daniel Hameline analyse les différentes « brèches » qui s'ouvrent à cette époque:

L'évolution rapide des sciences morales vers les sciences humaines obéissant à un modèle expérimentaliste créait une première brèche: constater, observer, prouver ne peuvent se faire que par la suspension de la croyance. L'hypothèse supplante la thèse. La science pédagogique unitaire des ensembles pensés fait place à la science indéfiniment parcellaire des faits d'éducation à établir. La fin du XIX^e siècle voit apparaître, fugitives, « pédologie » et « pédotechnie ». [...] le tournant du siècle voit la recherche pédagogique s'installer au laboratoire en compagnie de la psychologie (1985, pp. 102-103).

Ces gestes essaient de transformer les faits et les personnes en *données*, qui peuvent être nommées, classifiées et codifiées. La production de « systèmes ordonnés » a des conséquences très significatives dans le cas de l'éducation, notamment à travers l'établissement de liens entre la production scientifique et la régulation sociale: l'objectivation du *self* permet que les caractéristiques intérieures de la personne soient regardées comme des *données* qui peuvent être mises au service de la transformation de l'individu et de la société (Popkewitz, 1998).

La raison scientifique fait partie d'une « ingénierie sociale » qui est porteuse de logiques de progrès et de changement: un progrès qui serait assuré à travers la rationalité de la science; un changement que l'on croit pouvoir maîtriser et planifier. Dans le champ pédagogique, cette inscription acquiert une plus grande complexité, car il ne s'agit pas uniquement de former l'*être rationnel* (c'est-à-dire conforme à la raison, qui agit selon la logique et d'après une bonne méthode), mais aussi de

former l'*être raisonnable* (c'est-à-dire doué de raison, qui agit selon le bon sens, la mesure et la réflexion).

Malgré leurs différences, il y a quatre références qui sont utiles pour appréhender la consolidation de « l'esprit scientifique » de la pédagogie au tournant du siècle.

Je pense, tout d'abord, à une série de réflexions menées par Thomas Popkewitz, notamment dans ses travaux *A changing terrain of knowledge and power* (1997), *Struggling for the soul* (1998), *Critical theories in education* (1999) et *Educational knowledge* (2000). Il identifie les « doctrines de la raison » qui ont dominé les débats sociaux et politiques à la fin du XIX^e siècle et leurs retombées sur le champ pédagogique. En expliquant la manière dont le processus de modernisation est guidé par les principes d'industrialisation, d'urbanisation et de rationalisation, l'auteur s'intéresse à la formation d'individus capables de maîtriser le changement moyennant des attitudes déterminées par la rationalité et la raison. À cet égard, il montre comment le « gouvernement des âmes » devient un problème de la « science » et, en particulier, de la « science de l'éducation » :

Une des stratégies centrales des théories sociologiques et psychologiques est envisager *l'âme* des acteurs comme un objet d'observation et d'administration. L'attention des sciences est attirée vers des micro-processus qui cherchent à produire des individus auto-motivés, auto-responsables et des « personnes raisonnables ». La subjectivité était un lieu de luttes. Les désirs, les affects et les pratiques corporelles étaient normalisés, classifiés et transformés en dynamiques de changement. [...] Le progrès social était dépendant d'une formation rationnelle de *citoyens* capables d'agir, méthodiquement, sur leurs circonstances et leur environnement (1997, p. 22).

Ensuite, il me semble utile de mentionner les recherches conduites depuis les années 1970 par l'équipe de Stanford, connues sous la désignation d'« approches du système mondial ». Elles expliquent la manière dont l'*école de masses* est devenue un élément central du modèle de l'état-nation: sa standardisation consacre la souveraineté et l'intentionnalité du collectif; son individualité et universalité déterminent un principe de citoyenneté; et son projet définit l'état-nation comme une entreprise qui doit assurer le « progrès social » (Meyer, Ramirez & Soysal, 1992). Après de longues et minutieuses recherches, ces auteurs ont conclu que le développement du *modèle scolaire* révèle, depuis la fin du XIX^e siècle, « des degrés surprenants d'homogénéité autour du monde ». Selon eux, ce phénomène est dû à l'importance que

les *experts*, ainsi que la diffusion d'une connaissance « scientifique » spécialisée dans le domaine éducatif, ont joué dans ce processus: « c'est très important de mettre l'accent sur les caractéristiques de rationalité et de progrès qui caractérisent le travail scientifique accompli au sein du champ éducationnel » (Meyer, Kamens & Benavot, 1992, p. 174).

La troisième référence porte sur le travail de Nikolas Rose, en particulier sur le « gouvernement de l'âme » et la manière dont il se légitime par le biais de valeurs comme l'autonomie, l'identité, l'individualité, la liberté et le choix. Proposant une nouvelle généalogie de la subjectivité, il montre l'importance de la raison – d'une raison édifiée par des experts scientifiques – dans l'organisation des relations et des conduites humaines. Les nouveaux modes de régulation et de formation des individus prennent appui sur ces rationalités (psychologiques, sociologiques, pédagogiques), qui sont aussi des technologies de transformation des personnes et des sociétés:

L'enfant n'est pas discipliné uniquement à travers la supervision, le châtement ou le catéchisme, mais aussi à travers un appareil (rationnel) qui exerce une action simultanée d'individualisation et de normalisation. [...] Dans ce sens, l'école est une technologie de la rationalité. [...] Mais, dans la mesure où elle prétend inculquer des sentiments moraux dans l'enfant, elle est aussi une technologie de la sensibilité. Ceci trouve appui dans les textes de Rousseau, Goethe et Schiller: l'éducation ne sert pas, uniquement, à la formation du citoyen normal ou du citoyen rationnel, mais aussi du citoyen sensible (1999, p. 76).

Finalement, il est utile de rappeler les recherches menées par Jürgen Schriewer (1997) inspirées entre autres par Niklas Luhmann, notamment quand il fait ressortir la différence entre les systèmes vivants et les systèmes producteurs de sens. Or, dans le cas de la pédagogie, il faut reconnaître que la théorie éducationnelle ne se développe pas, strictement, comme une *théorie scientifique* d'après des critères de « vérité » tels qu'ils ont été institués par la « science pure »; au contraire, elle se développe comme une *théorie de la réflexion*, c'est-à-dire comme une théorie du sous-système spécialisé de l'éducation, formulé au sein de l'univers communicationnel de ce sous-système, visant à promouvoir son auto-compréhension et son auto-régulation. Ainsi étant, en discutant son objet, la théorie éducationnelle s'analyse elle-même en tant que partie intégrante de cette réflexion (Schriewer, 2001). Une fois de plus, on revient sur l'idée que la « raison » pédagogique n'est pas

indépendante d'une logique de maîtrise des individus et de l'intervention sur la réalité éducationnelle. Et c'est ce constat qui nous permet de comprendre pourquoi les efforts pour bâtir la « pédagogie scientifique » sont souvent remplis d'un « excès de passé » (désir de légitimation historique) et d'un « excès de changement » (désir de justification sociale).

Malgré leurs différences, ces approches nous rendent plus attentifs à la complexité du processus d'élaboration d'une *raison pédagogique* au tournant du siècle. Grâce à des regards qui se distinguent assez nettement, ces auteurs nous introduisent à une science de la « raison » qui est, aussi, une science de la « sensibilité » et de l'« intervention ». Autrement dit, une science qui nous permet de « juger », mais aussi de « sentir » et d'« agir ». C'est pourquoi, nous insistons sur le concept foucaultien de *gouvernementalité*, qui lie, justement, les dimensions subjectives et les engagements sociaux, tout en montrant jusqu'à quel point l'efficience individuelle est fonction d'un projet de changement planifié par des experts.

En 1934, dans un texte très intéressant, Jean Piaget se penche sur le *self-government*. Il rappelle que chaque groupe social est caractérisé par un certain nombre de « règles morales » et de « manières de penser » obligatoires, soulignant le parallélisme entre le *self-government intellectuel* (l'éducation active de la raison) et le *self-government moral*. Le directeur du Bureau International d'Éducation ajoute que « la discipline propre au self-government est à la fois source d'autonomie intérieure et de solidarité vraie », pour conclure que « les personnalités différenciées concourent au même but et se sentent responsables de la permanence du lien social » (1934, pp. 105-105).

La citation n'a rien d'étonnant. Elle est courante dans les textes de l'époque qui érigent en problème central de la pédagogie le lien « indissociable » entre les dimensions intellectuelles et morales. C'est pourquoi la pédagogie scientifique ne s'adresse pas uniquement à l'individu *raisonnable* : elle s'intéresse aussi à l'individu *responsable*. La raison et la responsabilité sont les deux termes, indivisibles, d'une même équation.

3. La Pédagogie de la responsabilité *versus* la Responsabilité de la pédagogie

D'après Nikolas Rose (1999), l'importance que la pédagogie acquiert vers la fin du XIX^e siècle peut être expliquée par un développement sans précédents de ce qu'il appelle les 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.

Dans son travail *Inventing Our Selves*, le sociologue anglais avance une série de réflexions qui sont essentielles à la compréhension de l'émergence de la pédagogie, dans le cadre du mouvement plus vaste d'affirmation des sciences humaines, comme *pratique discursive* qui développe de nouvelles formes de régulation des conduites des individus, notamment en ce qui concerne les liens qu'ils établissent *librement* avec un certain environnement social et politique:

C'est justement la consolidation de pratiques d'auto-régulation des individus qui rend possible le démantèlement de toute une série de prescriptions et de prohibitions minutieuses concernant les conduites personnelles. À travers ces pratiques du *self*, les individus étaient soumis, non pas à un regard extérieur mais à une réflexion intérieure. [...] Dans le cadre des rationalités politiques et des technologies de gouvernement contemporaines, la liberté des sujets est plus qu'une simple idéologie. Les individus sont *obligés* à être « libres », c'est-à-dire à construire leur existence à travers des choix qui se font parmi une pluralité d'alternatives (1998, pp. 77-78). Partout, on insiste sur le fait que les citoyens *doivent* être actifs et non passifs. [...] Les nouvelles rationalités sont centrées sur l'internalisation de l'autorité par chaque citoyen, à travers des programmes et des technologies qui encouragent et inspirent, à la fois, l'autonomisation et la responsabilisation des sujets (1998, pp. 165-167).

Les propos de Nikolas Rose, notamment ce double processus d'*être autonome* et de *se porter responsable*, sont abondamment confirmés par la littérature pédagogique produite pendant la période 1880-1920. Il est pratiquement impossible de trouver un seul ouvrage sur l'école, l'enseignement ou la pédagogie qui ne parle pas, d'une manière ou d'une autre, de l'application des nouvelles règles scientifiques et des nouvelles méthodologies à la formation de cet « homme nouveau » qu'on imagine autonome et responsable.

Je me tiendrai aux thèses avancées vers le début et la fin de ce cycle temporel, pour ne pas trop alourdir la démonstration. Les pages de la première édition du *Dictionnaire de Buisson* me fournissent des illustrations plus que suffisantes:

Le problème de la discipline peut être résumé dans cette formule qui en manifeste bien les difficultés: préparer à la liberté en obtenant l'obéissance. C'est en effet à se gouverner lui-même que l'on veut préparer l'enfant qu'on élève (Compayré, 1882, p. 986).

À y regarder de près, tout se réduit à ces deux points essentiels: laisser à l'enfant la plus grande liberté possible et le respecter entièrement. Sans liberté, point de responsabilité. [...] La première condition pour attacher quelque prix à soi-même et à ce que l'on vaut, c'est de se sentir son maître et d'être responsable de soi (Pécaut, 1882, p. 1295).

Cette responsabilité n'existe pourtant qu'à une troisième condition: c'est que l'agent soit libre d'agir comme il le fait. [...] La responsabilité a précisément la même étendue que la liberté. Nous sommes responsables dans la mesure où nous sommes libres (Compayré, 1882, p. 1856).

Les citations pourraient continuer incessamment pour corroborer l'argument selon lequel la pédagogie s'organise comme une *raison* qui prend comme référence « le libre gouvernement de soi-même », dans la mesure où la seule manière d'assurer la « permanence du lien social » est de faire en sorte que chacun puisse écouter « la voix de sa propre conscience »: « Ne craignons pas d'affranchir, d'émanciper les esprits, si nous savons en même temps découvrir le secret de les modérer, de les contenir, si par une culture suffisante nous leur faisons trouver en eux-mêmes le frein nécessaire pour réformer les passions et les mauvais instincts » (Compayré, s.d., p. 29).

Quarante ans plus tard, vers la fin de la période retenue, en plein essor du mouvement de l'Éducation nouvelle, le travail qui se produit autour des concepts d'autonomie et de self-government montre bien l'importance de ces *motifs* dans l'organisation scientifique de la pédagogie. Je me porte reconnaissant, surtout, des idées de Daniel Hameline, qui a même tenu un cours à Genève sur *L'autonomie des éducatibles et la modernité*, que j'ai eu la fortune de suivre pendant l'année universitaire 1981-1982. J'illustre mes propos avec trois références incontournables:

Le vaste mouvement actuel vers une école qui permette à chaque enfant de s'épanouir en développant les meilleures de ses facultés, vers une école qui forme des travailleurs utiles à la société, qui sélectionne les élites et forme des citoyens

clairvoyants de la nation et de l'humanité, ce mouvement est un signe des temps (Ferrière, 1921, p. 15).

Que l'éducation devienne donc de plus en plus rationnelle et que le cri de ralliement de tous ceux qui aiment l'enfant et qui rêvent d'arriver par lui à une humanité meilleure ne soit pas seulement: « formons l'individu », mais: « Donnons à l'individu l'occasion de se former » (Deschamps, 1924, p. 139).

Mais, l'éducation qui est une vie, c'est notre éducation fonctionnelle; c'est l'éducation qui relie les devoirs aux nécessités du milieu présent, qui rattache le travail aux besoins de l'action, et encourage l'effort par la récompense qu'il obtient lorsqu'il porte au bon endroit; qui en un mot, prend son point d'appui dans les intérêts de l'enfant (Claparède, 1931, p. 252).

Ces citations me permettent d'avancer dans mon argumentation, grâce à la mobilisation de trois thèmes qui construisent la pédagogie comme une « science » qui refuse l'autorité extérieure et l'obéissance passive de façon à mieux promouvoir l'auto-gouvernement et la participation de chacun « à l'éducation qu'il reçoit ». Autrement dit: l'autorité est indissociable de la liberté et, par conséquent, l'éducation ne doit pas être conçue comme le « dressage d'un être inerte », mais comme le « développement d'un être libre et actif », pour reprendre les mots mille fois cités de Gabriel Compayré.

Le premier thème, introduit par Adolphe Ferrière, insiste sur l'*épanouissement* de l'enfant, de façon à ce qu'il devienne un « travailleur utile » et un « citoyen clairvoyant ». Voilà ce qui nous fait revenir sur les éléments qui expliquent la diffusion mondiale du modèle scolaire: l'éducation libérale est l'un des éléments nucléaires de la construction d'un état libéral, fondé sur l'efficacité des travailleurs et sur la conscience des citoyens. Ferrière ajoute: « ce mouvement est un signe des temps ». C'est vrai. Il faut concevoir la pédagogie de la raison et de la responsabilité comme un processus qui inscrit dans l'espace de la formation ce qui est dans l'air du temps. La revendication de l'autonomie, de la participation, de l'initiative ou de la créativité a libre cours dans la vie sociale et politique, dans le monde du travail et de l'économie, dans les écrits psychologiques et sociologiques. La pédagogie n'invente rien; elle s'invente en fonction des discours, des langages et des idéologies, qui établissent la société de l'époque.

Le deuxième thème est l'un des sujets incontournables de la pédagogie du XX^e siècle. Jeanne Deschamps plaide en faveur d'une «

éducation rationnelle » afin d'arriver à une « humanité meilleure ». Cette logique d'amélioration pense l'effort éducatif comme partie intégrante d'un effort de changement et de progrès social. Mais pour y arriver nous ne pouvons pas confier uniquement dans l'hétéroformation; il nous faut créer les conditions pour que l'autoformation puisse s'accomplir. On est plein dedans la « métaphore horticole » (Hameline, 1986), qui, sous diverses formes, dominera le débat pédagogique pendant des décennies et que l'on verra réapparaître aux années soixante par la main de la non-directivité et aux années 1990 à travers les nouvelles technologies d'information et de communication.

Finalement, je termine avec un extrait d'Edouard Claparède pris dans son recueil de textes publié en 1931 sous le titre *L'éducation fonctionnelle*, terme qu'il avait utilisé bien avant. La référence aux nécessités et aux besoins ne vise nullement à « abandonner l'enfant à ses intérêts spontanés », mais plutôt à « exploiter ses intérêts » dans le sens de faciliter « ce qu'on désire lui apprendre ». Je ne veux pas forcer la démonstration, mais il est impossible de continuer à répéter, naïvement, des discours sur l'autonomie et la liberté (en principe, en faveur de la pédagogie) ou des discours sur l'autorité et la responsabilité (règle générale contre les pédagogues), tout en méconnaissant la complexité des thèses en débat. Le propos de Claparède poursuit avec des mots consacrés par l'histoire: l'école active « ne demande pas tant que les enfants fassent tout ce qu'ils veulent; elle réclame surtout *qu'ils veuillent tout ce qu'ils font* » (1931, p. 252).

Cette mise au point de Claparède a fait l'objet d'une interprétation lumineuse de Daniel Hameline, dans un texte sur la Maison des Petits, publié dans le livre « *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font* »:

C'est une constante du propos de Mina Audemars de souligner à la fois la liberté que prennent spontanément ses élèves et la discipline à laquelle ils se soumettent de leur meilleur gré. À ses yeux, l'une ne va pas sans l'autre. [...] On voit donc que les conservateurs en politique ont, en un certain sens, bien tort de s'inquiéter, La Maison des Petits est un lieu où l'on éduque. Bien plus, c'est un lieu où le projet des adultes sur les enfants est l'un des plus explicites qui soient. [...] Que M^{lle} Audemars exerce une puissante influence sur ses petits élèves, peu en doutent, au demeurant. Ces enfants-là « veulent ce qu'ils font », mais ils veulent rarement ce que ne voudrait pas M^{lle} Audemars (1996, pp. 34-35).

Voilà le dilemme pédagogique contemporain, replacé une fois de plus devant nos yeux par l'auteur de *Le domestique et l'affranchi* (1977). Nous pouvons revenir à la pédagogie de l'obéissance de Foerster – ne pas produire « la rébellion au dedans » pour assurer « l'ordre au dehors » (1923, p. 175) –, mais à condition de ne pas oublier l'avertissement d'Henri Roorda dans son ouvrage *Le pédagogue n'aime pas les enfants*: « Si l'on n'enseignait aux écoliers que le respect et l'obéissance, on ferait une oeuvre mauvaise. L'imitation du passé ne constitue que la moitié de l'histoire; les innovations en sont l'autre moitié » (1918, p. 126)

Il est temps de conclure cette réflexion provisoire, en revenant sur les deux auteurs qui l'ont inspirée. Thomas Popkewitz (1997) nous éclaire sur le rôle de la pédagogie dans la transformation du mouvement des Lumières dans une doctrine de la modernité, où le *registre de la liberté* est lié au *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 des aléas de la pédagogie. *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 de l'individu, qui est supposé, dorénavant, révéler de l'auto-discipline, de l'auto-contrôle, de l'auto-motivation » (Popkewitz, 1997, p. 19).

Ce débat acquiert, aujourd'hui, une nouvelle ampleur, grâce à l'utopie du citoyen conscient et participatif, qui est censé accomplir un travail de formation sur lui-même « tout au long de la vie ». Parmi les innombrables textes, surtout politiques, publiés récemment, je prends les recommandations du Conseil Européen de mars 2000 comme l'illustration de ce credo. Après avoir défini comme objectif stratégique que l'Union Européenne « devienne, sur le plan mondial, la plus compétitive et la plus dynamique société basée sur la connaissance », le document identifie 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 ».

Je retrouve, par ce biais, une bonne partie des arguments de Nikolas Rose. Par moments, le projet historique de la pédagogie semble inchangé; mais à y regarder de plus près, on voit que son inscription sociale et politique a beaucoup changé:

L'éducation et la pédagogie ne se confinent plus à « l'école ». À travers des processus d'individualisation et de normalisation, l'école a cru avoir installé, d'une fois pour toutes, les capacités et les compétences pour la citoyenneté sociale. Mais, aujourd'hui, un nouvel ensemble d'obligations, qui ne se contiennent plus dans les mêmes espaces-temps, est en train d'émerger. Le nouveau citoyen est obligé de s'engager dans un travail incessant de formation et de ré-formation, d'actualisation et de recyclage, d'acquisition de compétences nouvelles et de préparation à une vie de recherche permanente d'un travail: la vie est en train de devenir une continuelle capitalisation économique du *self* (1999, pp. 160-161).

Évitons les réponses simples à des problèmes si complexes. Évitons les fausses évidences et la démagogie. Évitons les dichotomies, du côté de l'accusation (la pédagogie comme outil diabolique de façonnage des êtres humains) et du côté du panégyrique (la pédagogie comme outil de libération personnelle et de progrès collectif). Et cherchons à comprendre l'histoire d'une discipline qui est au coeur des grands débats du XX^e siècle. Cherchons à saisir l'importance d'un patrimoine pédagogique qui résiste à nos simplifications.

Il va sans dire que les sciences de l'éducation ont mené, tout le long du XX^e siècle, un travail systématique de production de contenus, de méthodes et de dispositifs d'enseignement. Elles ont contribué à l'élaboration de conceptions nouvelles de l'apprentissage, de la formation, du développement personnel. Les investissements dans le champ de la recherche ont permis d'importantes avancées du savoir didactique et des compétences professionnelles des enseignants. Mais, en même temps, reconnaissons que nous restons, en grande partie, renfermés à l'intérieur d'un héritage qui nous a été légué il y a presque un siècle. Reconnaissons le besoin d'un travail critique de réinvention de la pédagogie, d'une théorie nouvelle de la personne, de son identité et de son apprentissage.

Je reste assez sceptique quant aux efforts en vue de l'affirmation de la *scientificité* de la recherche en éducation, déployés soit par le biais de la pédagogie expérimentale ou de la pédagogie scientifique, soit à travers la revendication d'une légitimité disciplinaire ou institutionnelle. Je plaide, plutôt, en faveur de découpages « flous » et de regroupements « provisoires », qui ne ferment pas le champ de l'éducation, mais qui l'ouvrent à une hétérogénéité de présences. C'est pourquoi les concepts de *fluidité* et d'*hybridité* me semblent contenir des

éléments fort intéressants pour penser les sciences de l'éducation. La fin de cet écrit est le début d'un autre qui essaiera d'en tenir compte.

REFERENCES 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 & Mcewan, 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). Facultés 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*, nº 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
