

LA CULTURE DE LA RECHERCHE ET LA PROFESSIONNALISATION DES PROFESSEURS

José Antonio SERRANO,
Universidad Pedagógica Nacional, Mexico, Mexico

La plupart des propositions de l'Etat pour la professionnalisation des professeurs de l'éducation de base au Mexique (Pasillas, Ducoing, Serrano, 1996 ; Serrano, 2001) comprennent l'idée que la recherche devrait conduire l'enseignement (*l'activité d'enseigner ?*) à de nouvelles voies. Une de ces voies serait de surpasser des pratiques qui - dans ses propres documents - ont été qualifiées de vieilles, ankylosées ou génératrices de routine : une culture de l'enseignement qui devrait être supprimée par une nouvelle proposition de formation pour les futurs professeurs. Cela implique que l'Etat traiterait cette nouvelle activité d'enseigner dans un contexte qui comprend quelques caractéristiques propres aux professions libérales ; paradoxalement, sans qu'il y ait une vraie révolution dans les vieilles installations qui ont donné lieu à cette « nouvelle idée de professionnalisation » dans laquelle ont été investis des fonds publics depuis de longues années.

Créer une nouvelle culture avec ces professeurs qui ont impulsé de vieux plans d'études, et avec les mêmes conditions institutionnelles (entre autres : extrême vigilance bureaucratique, élaboration de plans d'études par des équipes techniques, un personnel académique qui n'a pas de projet clair de développement personnel et professionnel, absence d'infrastructure qui permet une consolidation de réseaux d'échange avec l'aide d'une (*par une ?*) technologie moderne...) finit par être un galimatias difficile à résoudre, afin d'aboutir à l'idéal proposé par les mêmes instances gouvernementales qui autorisent la divulgation d'un nouvel idéal de professeur dans les équipes techniques. On pourrait dire que, même si les conditions institutionnelles ne sont pas présentes dans l'institution en question, ce qui fonctionne de toute façon serait - aussi pour les propres professeurs - le bénéfice symbolique de se sentir professionnel et professeur dans le circuit de l'Éducation Supérieure pour les professeurs (des écoles normales), là où - avant - il n'y avait qu'une qualification de « semi-professionnel ».

La construction de cette nouvelle culture - ou la forme sous laquelle le discours officiel prévoit son émergence - devrait apparaître et se manifester par la création de nouvelles relations sociales (régies par les lois des champs de connaissance indiqués par Bourdieu) et de formes renouvelées d'expression rationnelle et cognitive d'un champ en particulier ; la création d'une pulsion épistémophilique qui donne une direction à un champ - celui de l'éducation - qui a été considéré par quelques auteurs comme faible et peu structuré. Mais au-delà de ces définitions de champ « dur » ou « faible », ce que l'on doit reconnaître est que le magistère est une des activités qui conglomère - au niveau social - un grand nombre de travailleurs : professeurs, personnel administratif, personnel d'appui, etc. qui réalisent une activité qui s'insère dans des traditions déjà installées dans le champ des sciences sociales. Traditions qui s'affrontent entre elles, ou qui se modifient mutuellement devant les nouveaux idéaux construits par l'activité d'enseigner, et dont je voudrais parler ici.

Il y a - dans les propositions de l'Etat en matière de formation de professeurs et de ceux qui se définissent à eux-mêmes comme récepteurs de ces propositions - un point important qu'il faut remarquer en premier lieu : il y a, constamment, une interprétation, une « re-conceptualisation », une reconsidération, de ce que signifie « être un professionnel », aussi bien dans les équipes techniques que dans les propres agents qui matérialisent et concrétent leurs actions dans l'espace scolaire, et cela s'exprime dans le fait que les groupes académiques considèrent la formation pour la recherche comme la formation dans la recherche, ou comme la formation par la recherche.

Le thème de la formation est la recherche, nous l'avons déjà traité dans bien d'autres textes, dans la description des tendances dans la formation des professeurs au Mexique, dans la technologie de l'éducation, la professionnalisation de l'enseignement, la relation entre l'enseignement d'une part et la recherche et la formation intellectuelle du professeur d'autre part (Serrano, 1996). Je l'ai traité également dans l'argumentation des objets de la recherche, le développement des argumentations et des traitements conceptuels, les *résultats* de la recherche (Ducoing, et Serrano, 1996). J'essaierai d'approfondir dans le sujet partant de la valorisation des projets de recherche qui ont été présentés par les élèves de la Maîtrise en Développement Éducationnel (Maestría en Desarrollo Educativo, Vía Medios, que je coordonne au sein de l'Université Pédagogique Nationale du Mexique.)

Cette Maîtrise se donne dans 11 sièges différents, autant de sièges qu'il y a d'états dans la République mexicaine. Dès le début du programme, les élèves travaillent sous la surveillance d'un « tuteur », et présentent leurs progrès lors de rencontres locales et nationales ; c'est justement ce « tutorat » qui est la stratégie de formation que le programme a adoptée dès ses débuts. Je soustrairai, de ces projets, quelques points de base comme points d'attention et de réflexion sur le procès de formation dans lequel les agents sont impliqués. Ces projets de recherche inclus dans leur programme expriment les différentes formes dans lesquelles les « tuteurs » et les élèves conçoivent le procès de la recherche dans lequel ils sont impliqués pour obtenir leur diplôme de fin de cours. Je ferai un bref exposé, tout en remarquant que quelques aspects mentionnés ont une relation avec d'autres aspects traités de façon séparée.

I - LA CULTURE DE LA RECHERCHE, EN MARCHÉ

Le corps de Frankenstein ; la structure des projets

Un aspect substantiel que les évaluateurs des projets remarquent au moment de faire des commentaires sur la structure de ces projets est l'articulation des trois aspects minimaux qu'ils devraient comprendre : la relation entre les traditions théoriques, la perspective méthodologique et l'objet construit. Quelques uns de ces projets présentent une série de « sauts » entre ces éléments mentionnés. Je suis d'accord en ce que l'aspiration actuelle est une sorte d'adultération dans les procès de la recherche et de la construction de nouvelles théories sociales, mais ceci s'atteint après un examen complet des caractéristiques particulières qui sont le produit de la réflexion sur l'objet ; une autre chose est de mélanger deux choses d'une nature différente, qui n'arriveront pas à avoir un certain degré d'union qui puisse les permettre une intégration complète. Les problèmes de congruence structurelle se perçoivent sous trois variantes :

- ◆ en premier lieu, les projets de recherche ont enseigné un certain mélange de traditions, qui s'exprime dans l'absence d'une relation quelconque entre l'objet construit, la perspective méthodologique et les traditions assumées ;

- ◆ en second lieu, les formats utilisés par les acteurs pour présenter leurs documents ; l'aspiration de travaux qualitatifs avec des formats qui correspondent, par exemple, à des projets de recherche expérimentale ;

- ◆ une troisième variante est l'architecture donnée à l'explication théorique, comme par exemple des titres avec une emphase psychologique prononcée, une argumentation théorique avec des fortes doses sociologistes, et des perspectives positivistes dans le traitement technique de l'information, soutenus régulièrement par l'emploi de deux variantes et une simple vision cause-effet de l'objet, supposé et construit, de la recherche.

Une autre forme sous laquelle se visualise ce « corps de Frankenstein » dans les projets est la perspective méthodologique. Les sciences sociales ont construit différents types de procès de recherche pour obtenir de l'information sur l'objet voulu ; ont évalué les données concernant un objet vis-à-vis d'un cadre idéal dans lequel cet objet pourrait se développer ; sont intervenus ; ont essayé de modifier la réalité à partir d'une interaction institutionnelle soit didactique soit d'organisation scolaire ; ont analysé théoriquement ; ont réfléchi sur des objets avec la construction de catégories ou l'application de contextes théoriques établis dans les sciences humaines ; ont fait de la recherche-action, modalité d'intervention qui tend vers une organisation collective afin de changer les contextes institutionnels préalablement établis ; ont fait de l'ethnographie(s), recherches qui enseignent la culture en marche, du point de vue des acteurs. Tout ceci donne une indication sur les manières de construire l'objet et les dispositifs particuliers pour intervenir dans la réalité, et de produire des lectures différenciées sur la réalité. Certes, il peut y avoir de communication entre les perspectives, mais dans les projets présentés prédomine « l'incorporation » des apports théoriques mélangés et non « différenciés », toutes deux nécessaires pour construire le point de vue méthodologique sur l'objet de réflexion élu par l'élève de la maîtrise. Tout s'ajoute, comme si c'était du même niveau, et - en y mettant des positions qui peuvent être contradictoires - il n'y a pas (*de signe*) de distinction.

Ce que nous faisons, nous les professeurs

La tâche (*le rôle*) du professeur a été caractérisée (*caractérisé*) comme une activité d'aide, d'amélioration des capacités, d'appui au développement, de changement, de prévention de ce que l'on veut éviter, de prophylaxie, de transformation, de conformation envers l'autre, envers l'élève. Quand on les met en pratique, chacune de ces activités déploie des valeurs, puisqu'elles prescrivent les actions pour aboutir à l'objectif préalablement sélectionné. Dans ce réfléchissement, le travail de donner cours, le rôle d'enseignant est intimement lié à la prescription.

Par contre, beaucoup de positions de la recherche font part des formes que le chercheur aperçoit dans l'objet. Si le fait d'enseigner est lié avec la prescription, la recherche serait liée avec la description. La difficulté d'insérer la recherche dans la formation des professionnels de l'éducation est due à la propre nature de celle-ci et de l'enseignement. Evaluant ces deux natures, on constate que l'une a été (*incorporée ? / engloutie par ?*) dans la logique de l'autre. Dans ce cas, la recherche a été subordonnée - dans la plupart des cas, et de manière inconsciente - à (*dans ?*) la logique de la prescription. Dans l'idée de « connaître

pour transformer » on a privilégié - dès de début - la transformation, sans qu'il y eût une connaissance complète de l'objet. Prescription/description - ou leur équivalent évaluer/réfléchir/changer - sont entrées dans une même série.

C'est-à-dire, les perspectives de la recherche ont été incorporées dans les caractéristiques substantielles de la tâche (*du rôle ?*) didactique ; séquences non préalablement organisées afin d'arriver à un objectif déterminé, et de là acquérir la certitude du chemin qu'il faudra parcourir. D'autre part, la recherche propose un point de départ, et une mise en question des certitudes qui ont donné lieu au procès, étant (*et est ?*) une organisation constante du chaos que l'on a rencontré tout au cours de la recherche. Mais dans la plupart des projets le procès de la recherche a été assumé comme une organisation didactique.

C'est Adèle qui me l'a dit

Les systèmes éducatifs ont supporté - dès le début - une division du travail pédagogique entre deux mondes : ceux qui construisent les propositions (les équipes techniques) et ceux qui les exécutent (bureaucrates, directeurs, superviseurs et professeurs). Le mécanisme classique de la diffusion s'atteint par la stratégie de « multiplicateurs », c'est-à-dire les agents sociaux qui assument le discours officiel et qui le diffusent à l'intérieur du système, pendant qu'ils doivent - au même moment - rendre compte de cette politique au public, à la société civile (*en castellano se cambia del plural al singular, pero supongo que ce trataba todavía de estos agentes sociales*). Ce procès est accompagné par l'autodénomination donnée à ces agents de diffusion, que le système appelle « l'autorité pédagogique ».

Cette expression est - en soi - chargée d'une force symbolique, telle qu'il paraît inévitable que les professeurs considèrent tout ce qu'ils disent (multiplicateurs, directeurs, superviseurs) comme la voie qu'ils doivent suivre exactement, jour après jour. L'expression « autorité pédagogique » est élément de « l'argot » propre que caractérise la division du travail pédagogique et des secteurs concernés, est revêtue d'une connotation subjective très forte au moment de définir ce qu'est exactement la tâche de donner cours (*le rôle de l'enseignant ?*), puisqu'elle définit ce qui est permis, possible et souhaité ; c'est, en soi-même, une grande force normative qui assure le travail au sein de l'institution. C'est ainsi que, pour le professeur normal, ces documents officiels représentent la philosophie de l'enseignement : « C'est la théorie qui le dit », est la forme sous laquelle les professeurs expriment ce que cette « autorité pédagogique » diffuse pour diriger la pratique de l'enseignement.

La logique de la recherche est autre : les chercheurs construisent des catégories, appliquent et transposent des théories produites dans les champs sociaux afin de rendre compte de l'objet d'étude qu'ils ont élu. Dans ce procès d'élection de théories nous avons détecté une fois de plus - dans les projets mentionnés auparavant - que le point de vue bureaucratique prédomine dans les documents. Une des formes sous laquelle ces points de vue bureaucratiques des thèses se manifestent est dans les projets où la « théorie » et le « contexte théorique » sont précisément le point de vue officiel. Et non seulement cela : dans quelques projets le chercheur a décidé de se baser sur des auteurs du secteur des sciences sociales, sans qu'il veuille laisser apparaître qu'il s'agit d'une recherche commandée.

Ce type d'action s'oppose à la logique de la recherche. Une fois que certains points de vues théoriques servent pour analyser les discours officiels, la force de la pratique a fait que les chercheurs du projet cherchent des fondements, remplissent des lacunes, bouchent des trous avec le matériel produit par des équipes techniques ; c'est, à ses yeux, une façon de donner encore plus de sens à ce matériel. Cela mène à l'apaisement de la capacité de réflexion sur son objet. Et contrairement à ce que l'on a décrit, la recherche prendrait donc les documents officiels comme objet d'analyse, et en révélerait divers aspects. Mais dans la construction d'une pratique de recherche s'impose la force de la pratique de l'enseignement, et on a arrêté de « théoriser » sur les procès de la recherche pour « théoriser-justifier » les documents officiels.

La géographie et le territoire

Un aspect caractéristique des projets de recherche est l'extension et les éléments qui s'y incorporent devant l'objet construit. Avant, j'indiquais déjà que c'est la logique « d'incorporation » de « tous » les éléments existants autour de l'objet qui était primordial, comme s'il n'y avait vraiment pas une seule partie du territoire qui pourrait les échapper. C'est comme si l'idée de la totalité équivalait à l'idée d'incorporer l'étude de tout ce qui se trouve autour de l'objet, sans délimitation claire des limites.