

ÉVOLUTION DU PROFESSIONNALISME ENSEIGNANT ET CONTEXTES CULTURELS LE CAS DU SECOND DEGRÉ EN ANGLETERRE, ÉCOSSE ET FRANCE

ESTELLE BRISARD*, RÉGIS MALET**

Résumé

Les conceptions du professionnalisme enseignant qui ont cours dans un pays sont le produit de traditions culturelles, institutionnelles, de choix politiques, et d'une histoire sociale, celle du corps professionnel et de sa formation. Ces conceptions sont constitutives d'imaginaires sociaux plus ou moins stabilisés, qui s'expriment dans les modes de constitution du groupe occupationnel et ses rapports à l'État, dans l'évolution des curricula de formation et les instructions officielles, dans la nature enfin des dispositifs de formation des enseignants. Héritiers de cultures professionnelles et de formation spécifiques, les enseignants anglais, écossais et français doivent répondre à des attentes sociales de plus en plus complexes, qui bouleversent les conceptions traditionnelles de leur identité et de leur rôle. À la lumière des bouleversements qu'ont connus l'activité et la formation des enseignants du secondaire dans les trois pays, nous interrogerons les différentes formes de professionnalité enseignante que ces transformations tendent à promouvoir.

131

Abstract

The conception of teacher professionalism which exists in a given country has been shaped by national cultural traditions in education, political decisions as well as the social history of the teaching profession and of its training. These conceptions are the product of more or less stable social constructs which can be evidenced in the way the teaching profession is organised, its relations to the State and finally in the overall provision, statutory requirements and training

* - Estelle Brisard, University of Paisley, University Campus Ayr, Écosse.

** - Régis Malet, Université de Lille 3.

curricula adopted for the initial preparation of teachers. As the recipients of specific professional and training cultures, teachers in England, Scotland and France must face increasingly complex social expectations which are progressively redefining their identity as well as their role in the classroom and the wider education system. In light of the transformations which teachers' work and initial preparation have undergone in the recent past in these three countries, this paper will consider the emergence of new forms of teacher professionalism these changes brought about.

Introduction

On ne peut comprendre les chemins qu'emprunte aujourd'hui la formation des enseignants du secondaire sans rendre compte des fondements sur lesquels ceux-ci ont construit leur identité sociale et professionnelle. D'emblée, on peut identifier en France et au Royaume-Uni des stratégies identitaires du groupe professionnel clairement différenciées : la *défense d'une culture professionnelle* côté britannique, garante d'une neutralité et d'une autonomie à l'égard du politique et de la société civile, la *préservation d'une culture académique* côté français : *expertise* et *épistémocratie* constituant deux voies traditionnelles d'accès au monopole de compétence et à l'indépendance sociale. Nous examinerons l'évolution des conceptions du professionnalisme enseignant en Angleterre, en Écosse et en France, leurs répercussions sur les programmes de formation, et soulignerons les enjeux communs que suggère cette mise en perspective.

132

FORMATION ET IDENTITÉ DU GROUPE PROFESSIONNEL

La corporation enseignante au Royaume-Uni : des professionnels en voie de prolétarisation ?

Les enseignants britanniques, contrairement à leurs homologues français, ne sont pas fonctionnaires. La distance qu'ils entretiennent avec l'État les rapproche plus d'un statut de cadre libéral, dans la mesure où la qualification au professorat (QTS : *Qualified Teacher Status*) ne leur garantit aucunement un emploi ; soumis aux lois du marché, ils ne sont pas nommés mais font acte de candidature sur des postes ouverts par les établissements. Cette première distinction permet d'en comprendre d'autres, notamment concernant le mode de constitution du groupe professionnel. Les enseignants britanniques, en référence à des professions établies, aspire en effet depuis fort longtemps à constituer une corporation hors-norme et à conquérir une culture

professionnelle collégiale, assortie d'une réflexion éthique sur la fonction sociale de l'activité, garante d'une position sociale reconnue et d'une autonomie d'exercice.

Dans quelque champ professionnel que ce soit, le syndicalisme a pour objectif la quête, la préservation et l'amélioration d'un statut par un groupe professionnel. En tant qu'ils se sont constitués comme fondement et incarnation de l'idéal républicain, les enseignants français ont historiquement éprouvé quelque mal à s'affranchir de la tutelle étatique pour exercer une libre activité syndicale. C'est encore plus vrai pour l'enseignement secondaire, qui a mis plus de temps à se structurer syndicalement que l'enseignement primaire, qui, en la matière, a joué un rôle pionnier (Robert, 1995). Alors que les premiers syndicats de professeurs n'apparaissent qu'en 1919 en France, la forte identité de la corporation enseignante britannique s'est forgée dès la seconde partie du XIX^e siècle, comme naissait l'enseignement public. Au contraire de l'amicalisme français, les associations professionnelles d'enseignants ont développé très tôt au Royaume-Uni un discours défensif et attentif aux conditions salariales et de travail.

Le syndicalisme enseignant britannique a depuis son origine eu le souci de défendre le prestige d'une profession pour laquelle les modèles sont plus à chercher du côté des professions médicales ou juridiques que de la classe ouvrière. Alors que l'identification à la condition prolétarienne fut en France structurante pour la corporation, dans le primaire d'abord, mais aussi ensuite, par affiliation politique, dans le secondaire (Robert, 1995), la profession enseignante britannique a veillé dès son origine à préserver le caractère apolitique (1) de son engagement syndical et à se distinguer des syndicats ouvriers et de leur méthode d'affirmation et de lutte. Aspirant à une légitimité et une indépendance vis-à-vis de l'État qu'ils n'ont jamais véritablement obtenues, les enseignants britanniques ont développé des réflexes propres à cet idéal de statut semi-libéral : promotion de compétences distinctives, affirmation de responsabilités vis-à-vis d'une communauté de proximité, publicisation des pratiques, valorisation des activités éducatives hors-classe (Lemosse, 2000).

Une compétence éducative élargie étant mise, dans cette logique professionnelle, au centre des attributs de l'enseignant, la maîtrise disciplinaire ne tient pas la place qu'elle occupe en France à travers les concours nationaux de recrutement, d'autant que les enseignants anglais sont souvent qualifiés à l'enseignement de deux disciplines (2). Du fait de l'autonomie dont bénéficient les établissements et de l'absence

1 - Apolitisme à tel point proclamé que l'adhésion à certaines confédérations syndicales, telle le *Trades Union Congress* (TUC) est soumise à la non-affiliation à un parti politique.

2 - Les enseignants écossais quant à eux n'enseignent qu'une seule discipline, à l'exception des professeurs de sciences et de langues.

des lignes de clivage existant en France à travers les grades de formation, la promotion professionnelle de l'enseignant britannique au cours de sa carrière repose principalement sur une prise en charge progressive de responsabilités administratives : coordination, direction de département dans une discipline (*Head of Department* en Angleterre, *Principal teacher* en Écosse) directeur (*Headteacher*) ou directeur-adjoint d'établissement (*Assistant Head*). Afin d'inciter les enseignants à rester dans la profession cependant, les gouvernements travaillistes anglais et écossais ont récemment remis en question cette conception de la promotion professionnelle en créant respectivement le grade d'*advanced skills teacher* en 1998 et de *chartered teacher*, en 2001 et dont la mise en œuvre est programmée pour 2003-2004. Ces statuts permettent aux meilleurs enseignants, sélectionnés à partir de critères de compétence bien précis, d'accéder à des niveaux de rémunération conséquents en reconnaissance de leur compétence. L'introduction de ce nouveau statut est loin de faire l'unanimité auprès des chefs d'établissement et des organisations professionnelles en Angleterre qui craignent qu'il engendre des divisions entre les enseignants et démotive les enseignants qui en sont exclus (Horton, 1999).

Dans un contexte syndical très atomisé – la répartition catégorielle des associations professionnelles étant plus forte qu'en France – la corporation enseignante anglaise a développé deux types de stratégies pour exercer un poids sur le politique compromis par l'émiettement : la première fut dès les années 60 la voie fédérative, qui fut réalisée avec l'intégration dans le *Trade Union Congress* (TUC), noyau du monde syndical britannique. La seconde voie, la plus en accord avec ces prétentions corporatives séculaires, est la constitution d'un *ordre des enseignants*, sur le modèle des professions médicales et juridiques. Longtemps différée, cette ambition a été rendue possible en Angleterre par le retour des travaillistes au pouvoir : en 1998 est créé le *General Teaching Council for England* (GTC(E)), dont la première initiative a été de rédiger, en consultation avec les enseignants, un code des pratiques et des valeurs professionnelles (www.gtce.org.uk/code), code déontologique qui a été agréé officiellement par la profession en février 2002. Le GTC permet – en principe, car pour l'heure son poids dans les décisions semble encore limité – à la profession enseignante d'exercer une responsabilité nouvelle sur la régulation de son activité et de son identité, en lien avec le politique et les organisations syndicales, dont le GTC se distingue par le fait que les membres en sont tous les personnels enseignants en activité, indépendamment des intérêts catégoriels (Kirk, 2000).

Contrairement à l'Angleterre, l'*Educational Institute of Scotland* (EIS) est le principal syndicat enseignant écossais regroupant quatre-vingt pour cent des enseignants de tous niveaux d'enseignement. C'est au moment de sa création en 1847 que la lutte pour la professionnalisation du statut des enseignants fut engagée en Écosse, aboutissant à la création du *General Teaching Council for Scotland* (GTC (s)) en 1965. La concomitance pour l'Écosse de son indépendance politique par la dotation d'un Par-

lement en 1999 (3) et la reconnaissance et l'affirmation par le Ministère du rôle essentiel du *General Teaching Council for Scotland* (GTC(S)) dans l'établissement et le maintien d'une formation des enseignants de qualité, fut l'occasion d'un affranchissement fort d'avec l'Angleterre, la profession enseignante conquérant une autonomie longtemps bridée. Déjà le rapport Sutherland (1997) sur la formation des enseignants avait été l'occasion pour l'Écosse d'affirmer sa singularité, puisqu'elle fut la seule région du Royaume-Uni à obtenir que des recommandations spéciales la concernant y apparût, insistant notamment sur la part nécessaire des universités dans la formation. La fonction enseignante a depuis fait l'objet, à la suite du Rapport McCrone, d'une revalorisation des salaires sans précédent (+ 21 % pour l'ensemble de la profession d'ici 2003), et les charges de service (*teacher duties*) ont été redéfinies pour les enseignants comme pour les personnels de direction, accordant une place importante au partenariat et à la formation continue des personnels (SEED, 2001a).

La distinction statutaire entre instituteurs et professeurs que la création des IUFM a récemment enterrée en France n'existe plus au Royaume-Uni depuis la Réforme de l'Éducation de 1944 (Loi Butler). Un demi-siècle avant la France, le Royaume-Uni a répercuté sur le recrutement et les conditions d'exercice de tous les enseignants l'ouverture du second degré à tous les élèves (réellement effective en 1965 cependant) (4), le système étant jusqu'alors segmenté selon des déterminants de naissance, sur le même modèle que les ordres d'enseignement français. Ce souci de cohérence, longtemps différé en France, et qui met à parité de statuts et de traitement tous les enseignants, le Royaume-Uni l'a assumé aussitôt que le secondaire a commencé à devenir le prolongement naturel du primaire. Le fossé culturel entre les enseignants du primaire et du secondaire, fruit de l'histoire sociale des deux corps, existait

3 - Le *Scotland Act* de 1998, support de la création du *Scottish Parliament* en 1999, confère à l'Écosse une autonomie politique sur les secteurs clefs que sont l'éducation, la santé et la justice. Seuls demeurent comme '*reserved matters*' au Royaume-Uni les affaires étrangères, la défense et la sécurité nationale.

4 - Rompant avec le système payant des *grammar schools*, l'accès dans le secondaire, à partir de la Loi Butler de 1944, est gratuit mais soumis à la réussite au concours passé à 11 ans par tous les élèves, les destinant, pour les trois quarts au collège moderne ou au lycée technique, un quart seulement poursuivant une scolarité longue en lycée traditionnel (*grammar schools*). Ce n'est qu'avec la réforme travailliste de 1965 et la création des *comprehensive schools*, l'école unique, que ce système méritocratique est rompu, même si en Angleterre l'attachement au *grammar schools* est tel qu'elles ne disparaissent pas tout à fait, survivant, dans une infime proportion cependant, comme un vestige de l'ancien système. Si en Écosse 99 % des établissements sont des *comprehensive schools*, on trouve en Angleterre outre les *Grammar Schools* (publiques ou privées), les *Independent schools* (privées) et les *Denominational Schools* (écoles privées confessionnelles). Les *comprehensive schools* y représentent 85 % des établissements secondaires.

cependant au même titre qu'en France, et la Réforme de 1944 fut mal ressentie par le corps des enseignants du secondaire, attachés à leur distinction : formés à l'université, titulaires d'une licence, adhérents le plus souvent à une association professionnelle, les enseignants anglais durent cependant se soumettre et à la volonté politique et à la pression syndicale exercée par la *National Union of Teachers* (NUT), association professionnelle puissante qui rassemblait en majorité des enseignants du premier degré. En Écosse, la forte syndicalisation des enseignants écossais au sein d'un seul et même syndicat, a conféré un rôle fédérateur à l'EIS et facilité la défense des intérêts communs à tous les secteurs et ainsi la promotion de l'égalité entre les secteurs (Holmes, 2000). Les mêmes tensions identitaires que celles constatées chez leurs collègues français travaillent donc les enseignants britanniques du second degré, mais les meurtrissures de la parité statutaire sont plus lointaines et donc mieux digérées au Royaume-Uni qu'en France.

Néanmoins, malgré une parité statutaire acquise très tôt en Angleterre, et suivant une dichotomie assez proche de la formation des enseignants en France en cours jusqu'à la création des IUFM, les modèles de formation distinguaient enseignants du primaire et du secondaire : le modèle simultané (concurrent model) pour les premiers, implanté dans les *Teacher Training Colleges*, alternant formation générale et apprentissage professionnel, à l'issue duquel les étudiants étaient licenciés en éducation (BEd : *Bachelor of Education*, créé en 1963) ; le modèle consécutif (*consecutive model*) pour les seconds, où les étudiants recevaient une formation professionnelle universitaire d'une année conduisant à l'obtention du PGCE (*Postgraduate Certificate in Education*) à l'issue d'un cursus universitaire les ayant conduit jusqu'à la licence. L'université est devenue le cadre de formation de tous les enseignants dès la fin des années 1960, d'abord à l'occasion de la transformation des *Teacher Training Colleges* en *Colleges of Education*, intégrés dans les *Polytechnics*, ensuite avec l'appariement au début des années 1980 de la formation de enseignants du primaire et du secondaire dans les *Schools of Education* des universités, ce qui a impliqué une parité de diplôme (la licence) pour l'accès à la formation professionnelle, le PGCE devenant du même coup la voie privilégiée pour l'obtention de la qualification aux métiers de l'enseignement.

Singulièrement, l'universitarisation de la formation fut plus tardive en Écosse. Jusqu'au milieu des années 1980, la formation des enseignants se faisait exclusivement dans les *Training Colleges*. Pour le *Scottish Education Department* (SED), dont l'objectif était de fournir aux enseignants une formation fortement professionnalisée et performante, l'université ne constituait pas l'environnement le plus propice. Il faudra attendre l'adoption du *Further and Higher Education Act* en 1985 pour que les *Colleges of Education* soient contraints à être rattachés à une université écossaise pour pouvoir délivrer des diplômes (BEd) et voir leur programme de formation validé (Kirk, 1999).

En matière d'administration des personnels enseignants, le modèle britannique contraste avec le système français, puisque son organisation était, jusqu'à une période récente, horizontale, avec une responsabilisation importante des autorités éducatives locales (LEA : *Local Educational Authorities*) et des établissements, les premiers étant chargés de la définition des programmes, filières et crédits alloués aux établissements publics, les seconds du recrutement, du traitement et de la promotion de leurs personnels (5). L'État n'exerçait dans ce contexte qu'un rôle d'impulsion et de supervision. Visant à corriger les performances jugées insatisfaisantes du système scolaire britannique, la Réforme sur l'Éducation de 1988 en Angleterre a conféré à l'État de nombreuses nouvelles prérogatives, en matière de définition des programmes, de financement des établissements et de contrôle de la formation des enseignants, au travers de la standardisation, dans les années 1990, des compétences enseignantes et d'un déplacement significatif de l'apprentissage professionnel de l'université vers les établissements. Ce processus dont nous allons bientôt examiner les enjeux, participe pour certains d'une lente dé-professionnalisation, voire d'une "prolétarianisation" du travail enseignant (Densmore, 1987). En Écosse, l'alliance du GTC, de l'Inspection (HMI), des fonctionnaires du Ministère de l'Éducation (SOEID) et des autorités locales face aux politiques éducatives impulsées par Westminster, ont permis d'éviter ou de retarder les aspects les plus controversés de la réforme.

Les enseignants du secondaire en France : le passage difficile d'une culture disciplinaire à une culture professionnelle

Si les identités socioprofessionnelles des enseignants ne sont pas figées, chaque catégorie demeure néanmoins héritière d'une longue tradition et de cultures professionnelles sur lesquelles elles se sont bâties. À cet égard, il convient de rappeler que l'identité des enseignants du second degré français n'est pas héritière des mêmes traditions pédagogiques et de formation que celle des enseignants du primaire. Les premiers sont traditionnellement issus de l'université ; enseignant une seule discipline, leur identité est plus que dans le primaire liée aux savoirs acquis au cours de leurs études universitaires. Les enseignants du second degré tendent donc encore à se définir professionnellement par la discipline enseignée (Obin, 2002). La survivance des influentes associations de spécialistes, défenseurs de l'intégrité et du poids de leur discipline dans les programmes d'enseignement, atteste de cette vitalité pérenne des identités disciplinaires dans le second degré (Lang, 2001). De fait, les modèles pédagogiques promus par cette culture secondaire sont marqués par cet ancrage universitaire et disciplinaire.

5 - En Écosse, contrairement à l'Angleterre, les autorités éducatives locales ont gardé la responsabilité du traitement des enseignants.

Ce modèle de l'homme cultivé (Bourdoncle, 1990) a fonctionné tant que le contexte de l'enseignement secondaire favorisait une forte proximité culturelle entre enseignants et élèves. Le choc de l'enseignement secondaire de masse fut d'autant vivement ressenti que le second degré a longtemps ignoré toute formation professionnelle. Les premières tentatives de doter les enseignants du second degré d'une formation furent d'ailleurs destinées à certaines catégories d'enseignants, l'objectif étant de suppléer l'insuffisance académique de ces personnels non titulaires de l'Agrégation. C'est dans cet état d'esprit que furent créés en 1953 les Centres pédagogiques régionaux (CPR) pour le nouveau corps des certifiés. Les préoccupations de formation des enseignants du second degré sont donc nées avec la diversification des profils académiques et statutaires permettant d'exercer cette activité, et plus spécifiquement la fin de l'exclusivité de la norme d'excellence qu'est l'Agrégation (Chapoulié, 1987 ; Lang, 1999).

La création des IUFM en 1990 répondait à plusieurs urgences : la crise du recrutement des enseignants, l'harmonisation longtemps différée en France des statuts des enseignants du premier et second degré (certifiés), enfin la nécessité d'armer tous les enseignants d'une formation professionnelle susceptible de les aider à affronter la complexification de l'activité enseignante, compte tenu de l'hétérogénéité croissante des publics scolaires. De cette alliance d'une urgence conjoncturelle et d'une volonté politique est né le projet d'une formation de l'ensemble des personnels enseignants dans la même institution. La compétence disciplinaire de l'enseignant du secondaire n'en reste pas moins la clef de voûte de son identité professionnelle : les concours de recrutement qui scandent la première année de formation (CAPES et Agrégation) perpétuent un souci d'excellence académique inscrit dans la culture secondaire. La création des IUFM participe du mouvement d'universitarisation de la formation des enseignants amorcé auparavant par d'autres pays européens, dont le Royaume-Uni dès les années 60. Rattaché à une université grâce à une convention, l'IUFM est donc un établissement public universitaire, statut garantissant le caractère scientifique des enseignements et des formations qui y sont dispensés (6).

Il regroupe les formations antérieures dispersées jusqu'alors dans diverses institutions (École normale, CPR, ENNA). Différents types de personnels s'y côtoient : formateurs affectés à plein temps, enseignants-chercheurs des universités, formateurs des

6 - La nature juridique de l'IUFM rend toutefois cette dimension universitaire caduque. Certes, aux anciennes structures directement dépendantes de l'État ont été substitués des établissements d'enseignement supérieur, mais la Loi d'Orientation de 1989 souligne dans le même temps leur caractère administratif, en en faisant des établissements publics d'administration (EPA). Ce statut singulier des IUFM qui en fait une institution rattachée à l'Université tout en étant sous tutelle étatique est d'autant plus ambigu que l'Université perd le monopole dans la préparation des concours dont elle jouissait traditionnellement.

anciennes Écoles normales, enseignants nommés dans les établissements scolaires ou membres des corps d'inspection. La coexistence dans la même institution de formateurs issus d'horizons professionnels divers a conduit à la rencontre de cultures jusqu'alors hermétiques : celle du premier degré, née à la fin du XIX^e siècle dans les Écoles normales, tournée vers la formation pédagogique des maîtres ; celle du second degré, attachée à la transmission du patrimoine culturel et des savoirs disciplinaires ; celle enfin du technique, plus récente, qui s'est développée dans les ENNA, plus proche du monde professionnel. La création des IUFM, par une homogénéisation du niveau de recrutement des enseignants et par l'inscription de toutes les formations dans un même cadre institutionnel, affirme donc fortement l'unité de la fonction enseignante.

L'une des innovations des IUFM – c'est là un élément qui les rapproche du modèle britannique – est aussi de concevoir la classe comme lieu d'élaboration et de transmission de savoirs et de compétences professionnelles. L'articulation d'espaces institutionnels et pratiques de formation longtemps hermétiques et la combinaison des ressources des différents acteurs de la formation (universitaires, formateurs IUFM, tuteurs, conseillers pédagogiques, pairs) est en soi un pari audacieux eu égard au poids des héritages. À ces défis de nature socio-pédagogique, s'en superpose un autre, plus épistémique, qui est d'articuler dans une offre de formation cohérente divers savoirs : scientifiques, pédagogiques, pratiques, en évitant la simple juxtaposition. Cette intégration ne va pas de soi, d'autant moins que la culture du second degré n'est guère disposée traditionnellement à voir les savoirs disciplinaires se diluer dans des connaissances intégrant savoirs disciplinaires et compétences pédagogiques.

ÉVOLUTION DE L'ACTIVITÉ ET RECOMPOSITION DES RÔLES ET COMPÉTENCES

De l'ancien au nouveau professionnalisme enseignant britannique : de la responsabilité à l'imputabilité professionnelle (*accountability*)

Les enseignants britanniques affirment traditionnellement leur professionnalisme par leur influence en matière de choix des contenus d'enseignement et par l'affichage d'une éthique et d'une responsabilité professionnelles élargies, plus spontanément que les enseignants français dont la mission, du fait de leur statut de fonctionnaire, se définit plutôt en termes de mise en œuvre des politiques éducatives nationales et de participation à la mission de service du système éducatif. Si l'autonomie dans les choix pédagogiques demeure en France une dimension structurante de leur activité, le revers, par contre, est un risque d'isolement de l'enseignant, renforcé par une conception quasi-privée, intime de l'exercice professionnel qui ne favorise pas la

collégialité des pratiques (Maresca, 1999). À cet égard, ce qui continue à distinguer les enseignants du secondaire britanniques de leurs collègues français, en accord avec la façon dont se sont constitués les deux groupes professionnels, c'est la mission éducative extensive qui caractérise leur activité. Si l'introduction d'une conception collégiale de l'activité enseignante se heurte en France au poids des pratiques et d'une conception solitaire de l'exercice professionnel, le rôle des enseignants britanniques ne se réduit pas à l'instruction et à la classe. Ceux-ci ont pour mission traditionnelle d'accompagner les élèves dans leurs activités péri-scolaires, culturelles, associatives, sportives (*pastoral duties*). Le modèle communautaire qui s'est historiquement développé dans les *grammar schools*, où l'internat était de mise, a ainsi survécu dans les *comprehensive schools*, qui perpétuent une conception ample du rôle et de la fonction sociale de l'enseignant du secondaire, éducateur tout autant que spécialiste de sa discipline. L'idée de communauté éducative marque fortement l'imaginaire éducatif anglo-saxon, et les enseignants y assument depuis toujours une mission de socialisation, l'école affichant des valeurs très fédératives de communauté de vie, de socialisation et de préparation à la vie adulte, traduisant une volonté culturelle de contribuer à l'épanouissement de la personne dans un cadre socio-éducatif prépondérant. Cependant, alors que ces charges de service ne faisaient pas l'objet d'une contractualisation formelle autre qu'entre les enseignants et leurs employeurs directs, la période thatchérienne, au cours de laquelle les relations entre l'État et les syndicats se sont durcies, a vu les charges statutaires des enseignants définies avec beaucoup plus de précision : le nombre de jours et d'heures de service de l'enseignant est désormais fixé par l'État ; la semaine de travail est pour les enseignants britanniques de 35 heures (dont 25 heures d'enseignement pour les anglais, et désormais 22 heures – au lieu de 25 jusqu'au récent rapport McCrone – pour les Écossais). Responsables jusqu'alors auprès de leur employeur, l'établissement et les autorités éducatives locales, les enseignants le sont dorénavant auprès de l'État.

Avec l'introduction d'un *National Curriculum* prescrit en Angleterre et du *Curriculum and Assessment 5-14 Programme* en Écosse, les enseignants anglais et écossais ont vu la nature de leur activité et de leur fonction évoluer considérablement au cours des années 80. L'ensemble du service public britannique fut pris pour cible par les conservateurs, et en premier lieu l'éducation, les enseignants et leur formation (Lawlor, 1989 ; O'Hear, 1988). L'opinion et le corps enseignant furent ainsi préparés à l'introduction de mesures éducatives plus en accord avec l'idéologie de la Nouvelle Droite : centralisation des programmes de formation, compétition entre les établissements et classement des écoles en fonction de leurs performances (*league tables*), augmentation du pouvoir parental, standardisation des compétences professionnelles (Pierson, 1998). En Écosse, la forte tradition de consultation du groupe professionnel en matière de politiques éducatives a permis à la communauté éducative de résister aux réformes les plus contestées (autogestion des établissements, procédures d'évaluation nationale des élèves, technicisation du professionnalisme

enseignant) (Pickard, 1999). Plusieurs raisons peuvent expliquer la résistance des enseignants et de la société écossaise en général à ces mesures : la première est que la politique sociale et éducative menée par les conservateurs, à l'époque thatchérienne en particulier, fut très impopulaire, et a favorisé une attitude défensive. Une seconde raison à cette résistance est que le consumérisme scolaire va à l'encontre d'idéaux sociaux fondamentaux en Écosse (égalité, unité sociale) issus d'une histoire sociale et d'une conscience communautaire vivace, en opposition avec la philosophie individualiste à l'œuvre dans les mesures éducatives de la Nouvelle Droite britannique (Humes, 1999).

En matière de recomposition de l'activité et de mission de l'enseignant anglais, la proposition de revalorisation de la profession enseignante (*Green Paper*), publiée par le Ministère de l'Éducation anglais (DfEE, 1998a) affiche la volonté de promouvoir un « nouveau professionnalisme enseignant ». Le document peint un corps enseignant en plein marasme, démotivé, manquant d'attrait pour sa mission, y opposant une excellence professionnelle à reconstruire à travers la promotion d'un "*new managerialism*" en éducation (Thrushell, 1999). Le *Livre vert* insiste sur la nécessité pour les nouveaux enseignants de devenir *accountable*, notion qui dénote l'idée d'une imputabilité plus que d'une responsabilité professionnelle. La formation initiale des enseignants en Angleterre doit ainsi permettre d'attester que les stagiaires du secondaire maîtrisent à l'issue de leur formation 117 "standards", qui ont remplacé en 1998 les compétences définies en 1993 dont la nature fut bien vite jugée trop générique par le Ministère. Il existe depuis 1998, en plus de ce cadre d'évaluation prescrit de la formation, un programme national de formation des enseignants du secondaire en Mathématiques, Anglais et Sciences. Si la construction de référentiels de compétences semble *a priori* s'inscrire dans une démarche d'harmonisation et d'explicitation des pratiques, ces référentiels de standards d'enseignement participent pour le groupe professionnel d'une conception techniciste et normative de la formation des enseignants dans laquelle l'expertise universitaire n'occupe plus qu'une place mineure, et où la formation devient pensée en référence à ces normes instituées. Dans ce contexte de marginalisation des savoirs universitaires, les universitaires et les syndicats dénoncent les tendances standardisantes et technicistes de la formation des enseignants, invoquant la sauvegarde d'une professionnalité enseignante reposant sur la perpétuation de liens forts, et non simplement de pure forme, entre l'université et la formation des enseignants, ces liens étant les seuls garants d'une indépendance d'avec le politique, qui semble cependant avoir fait long feu (Furlong et Smith, 1996 ; Wilkin, 1999).

En Écosse, sous la pression du gouvernement conservateur, un modèle de formation basé sur un référentiel de compétences fut également introduit en 1993 (SOED, 1993). Ce document, ainsi que les compétences qu'il renferme, fut révisé en 1998, et son contenu est dorénavant moins atomisé que ne le sont les standards anglais (38

compétences, 10 attitudes) (SOEID, 1998). Aucun programme national de formation des enseignants n'existe en Écosse ; la définition des contenus et activités de formation reste à l'initiative des centres de formation, dans le respect des exigences en matière de professionnalité enseignante définies dans les référentiels de compétences.

La liste des standards attendus des stagiaires anglais à l'issue de leur formation initiale depuis 1998, propose une conception très controversée de l'activité enseignante (DfE, 1992 ; TTA, 1998). Les compétences sont qualifiées en termes de savoir-faire, connaissances et attitudes professionnelles. La première catégorie – la plus lourde – a conduit la profession à dénoncer la promotion d'une vision de l'activité enseignante réduite à « une activité technique combinant savoirs à enseigner (*National Curriculum*) et techniques de gestion de classe » (Judge et al, 1994, p. 227). L'imposition de ces réformes sur la profession enseignante, dont la participation aux décisions politiques en matière d'éducation a décliné ces deux dernières décennies, modifie de façon externe la responsabilité et l'activité enseignante, la profession peinant à maintenir un équilibre entre ses valeurs traditionnelles et un cadre de travail de plus en plus défini en termes de performance et de transparence.

Si les réformes qui ont affecté la formation et l'activité des enseignants anglais n'ont pas fait l'objet d'une véritable concertation avec la profession et les organisations professionnelles (Hextal et Mahony, 2000), en Écosse, la tradition de consultation en matière de politiques éducatives a permis un compromis entre le politique et le groupe professionnel en 1993 puis en 1998 dans les *Guidelines for Courses of Initial Teacher Education*. Les 40 compétences mentionnées dans les *Guidelines* de 1993, peu modifiées dans la version de 1998 (48), furent le fruit d'un compromis entre plusieurs tendances, celles des *technicistes*, des *libéraux* et des *radicaux*, les premiers étant favorables à la définition de compétences nombreuses et précises, les seconds à un référentiel plus ouvert et des compétences plus génériques offrant une large marge d'interprétation par les institutions de formation, et enfin les radicaux demandant l'abandon pur et simple du projet. Au cours de la consultation entre le gouvernement et le GTC, un processus de « libéralisation » (Stronach, et al., 1996, parlent de *liberal recapture*) du document tel qu'il était prévu initialement fut engagé. Au final, le document publié en 1993 et revu en 1998 reflète « une idéologie libérale humaniste en accord avec la tradition d'éducation écossaise, mais affublée d'un costume de compétences génériques » (*ibid*, p. 78). Les compétences répertoriées regroupent des connaissances, des attitudes professionnelles, des capacités critiques ainsi que des savoir-faire, et cherchent à former des enseignants « cultivés, critiques, positivement engagés dans la vie professionnelle, et qui soient des praticiens techniquement compétents » (Kirk, Cameron-Jones, 1994, p. 409).

Trois éléments distinguent les compétences attendues des enseignants anglais et écossais. La première tient au fait que les *Guidelines* écossaises ne définissent que les

compétences centrales et génériques caractéristiques de l'activité enseignante, quel que soit le niveau d'enseignement. La seconde concerne la mention de compétences professionnelles élargies ignorées dans le document anglais : la connaissance de l'établissement et le caractère collégial de l'activité, la connaissance du système éducatif, les droits et responsabilités de l'enseignant, le travail de l'enseignant en tant que membre d'une communauté éducative plus large ; cette mission élargie du travail enseignant est centrale dans la définition de la professionnalité en Écosse. De façon générale, « si l'on compare la rhétorique proposée dans les deux contextes, l'accent est mis sur le *jugement professionnel* dans le document écossais, sur l'*imputabilité et responsabilité de gestion (managerial accountability)* dans le document anglais » (Brown, 1996, p. 44).

En France : la continuité dans le changement

Rappelons d'abord dans ses grands traits le contexte actuel. Composite, le monde des enseignants du secondaire français est marqué par des identités disciplinaires et des clivages qui séparent encore les enseignants selon qu'ils sont agrégés, certifiés ou non titulaires. La massification du second degré et la croissance conséquente des professeurs y exerçant a des effets sur la nature de l'exercice professionnel mais aussi sur l'image sociale de la fonction. Alors que longtemps les effectifs des enseignants du primaire étaient supérieurs à ceux du secondaire, la tendance s'est aujourd'hui inversée. Cela entraîne une baisse du prestige social du professorat du second degré, une forme de banalisation de la fonction, phénomène renforcé par la prédominance des certifiés face aux agrégés (Obin, 2002). Cette évolution du profil académique de l'enseignant du second degré d'une part, la revalorisation de la fonction d'instituteurs par la création avec la Loi d'Orientation de 1989 (MEN, 1989) d'un corps de professeurs de écoles d'autre part, dont la carrière est dorénavant calquée sur le modèle de celle des enseignants certifiés, l'élévation enfin du niveau de qualification académique de l'ensemble de la population française, tout cela permet d'expliquer cette relative dépréciation du professorat du second degré.

La massification de l'enseignement du second degré a considérablement affecté les conditions d'exercice de l'activité des professeurs. La première difficulté générée tient à la prise en compte de l'hétérogénéité du public scolaire, à laquelle se superpose une hétérogénéité des personnels : la diversification des formations et des réalités d'exercice professionnel s'accompagne, malgré la mise à parité des niveaux de recrutement, d'une perte de références communes, alors même que la création des IUFM répondait à un souci d'unité (Lang, 2001). À cela s'ajoute une modification profonde des rapports entre les adultes et les adolescents, qui développent, dans et hors de l'école, une culture propre, parfois difficilement compatible avec la culture scolaire et les enseignants qui l'incarnent (Dubet, 1991). Enfin, on assiste à une forme de

déconsidération de la fonction enseignante, de plus en plus en concurrence avec des modes d'accès à la connaissance qui se sont diversifiés. L'enseignant n'est plus omniscient, et les savoirs qu'il incarne sont mis en cause par ceux auxquels il s'adresse, dans leur capacité à favoriser l'insertion sociale. Crise de l'autorité, crise de la relation pédagogique, crise des valeurs, les niveaux de césure du rapport maître-élève se superposent, rendant l'action enseignante de plus en plus complexe, engendrant du côté du corps professoral des doutes identitaires, une dégradation de l'image de soi et des incertitudes sur leur capacité à assumer les missions qu'on leur assigne.

C'est dans ce contexte que les textes officiels ont progressivement prôné une conception plus collégiale de l'exercice professionnel, autre aspect éclairant l'évolution des missions des enseignants et le déplacement du cadre de référence du système, de la classe à l'établissement. Dans la continuité des lois de décentralisation de 1982 et de l'accession en 1983 des établissements scolaires au statut d'EPLE (Établissement public local d'enseignement), la Loi d'Orientation de 1989 exige de chaque établissement qu'il élabore un projet, conférant à l'activité enseignante une dimension plus participative, en lien plus étroit avec l'environnement de l'école. Cet espace d'initiative octroyé aux établissements scolaires élargit la responsabilité professionnelle des enseignants, engageant ceux-ci à la réalisation de dispositifs éducatifs concertés. Ces dynamiques sont soutenues par la promotion de formes d'exercice du métier plus collégiales. Ces prescriptions se heurtent cependant au poids des héritages, et génèrent parfois plus de résistance qu'elles ne suscitent de mobilisation : ainsi, en 2001, la moyenne déclarée du temps hebdomadaire consacré par les enseignants au travail en équipe, à la concertation, conseils de classe compris, était de 1 h 20 (Obin, 2002). Au delà des vœux d'intention, les pratiques réelles des enseignants traduisent donc une certaine frilosité à l'égard des préconisations officielles. Le travail en classe demeurant pour les enseignants français le cadre naturel de leur activité et l'espace expression de leur autonomie pédagogique, le primat de la relation aux élèves structure l'ensemble de l'activité : c'est auprès des élèves que l'enseignant français se sent responsable avant tout (Hutmacher, 1996). Cette autonomie pédagogique, moins affectée qu'elle ne l'est au Royaume-Uni par des instructions contraignantes, associée à une centration traditionnelle de l'exercice professionnel sur la classe et au caractère élevé des connaissances disciplinaires, sont autant de facteurs explicatifs de la perpétuation d'un modèle d'activité à la fois marqué, du point de vue des enseignants, par la discipline et par la relation pédagogique (Barrère, 2002 ; Demailly, 1991 ; Kherroubi et al., 1997, 1998).

Côté institutionnel, les conceptions du rôle et des compétences des enseignants véhiculés dans les textes officiels constituent un bon indicateur de l'évolution souhaitée de l'activité, entre tradition et recomposition de rôle. La circulaire de 1997 sur les missions du professeur de lycée et collège réaffirme ainsi les missions traditionnelles de l'enseignant du second degré, qui doit incarner un idéal de service et de trans-

mission de la culture (MEN, 1997) ; elle souligne la nécessaire maîtrise par l'enseignant de sa discipline, non seulement en termes de mobilisation de connaissances, mais aussi de transfert pédagogique et didactique ; elle intègre explicitement des dimensions collégiales élargissant le rôle de l'enseignant, l'engageant à s'impliquer dans le travail en équipe et des actions de partenariat, à faire preuve d'adaptabilité, de flexibilité, de réflexivité (7). La formation permanente est encouragée, propice à développer ces diverses compétences que la formation initiale aura pour tâche de susciter ; à charge de la formation continue de les nourrir et de les actualiser. Cette définition de la mission des enseignants du secondaire, outre qu'elle traduit un souci de ne pas enfermer l'exercice professionnel dans un référentiel de compétences rigide, signale une tentative de combiner dans la définition de la culture professionnelle du secondaire, l'innovation à la tradition. Elle présente en outre la particularité de ne pas faire reposer sur la seule formation initiale l'acquisition de ces compétences, mais de penser cette acquisition dans la durée, celle d'une carrière professionnelle. La formation initiale des enseignants renforce encore cette impression, préservant par les concours d'enseignement (CAPES ; Agrégation) la tradition épistémocratique de l'enseignement secondaire, la seconde année, véritable année de formation professionnelle, et qui déploie les objectifs ici dessinés, intervenant après le recrutement.

Conclusion

John Calderhead considère que l'Europe « offre un laboratoire naturel passionnant pour qui veut explorer les idées, programmes et effets de conceptions très différentes de la formation des enseignants » (Calderhead, 1997, p. 2). Les réformes qu'ont connues les systèmes de formation des enseignants anglais, écossais et français au cours de la dernière décennie offrent une illustration de cet argument. Nous avons constaté que la place et le rôle de l'État en matière d'éducation dans les sociétés française et britannique sont très contrastés, avec d'importantes conséquences sur les modes de construction dans les deux pays des groupes professionnels et sur les formes de régulation de leurs missions. L'Angleterre, l'Écosse et la France ont profondément modifié leur système de formation d'enseignants, chacune visant une professionnalisation de l'activité. Si les objectifs sont convergents, avec une convergence des modèles vers une importance accrue de l'apprentissage professionnel en

7 - « Un professeur n'est pas seul ; au sein de la communauté scolaire, il est membre d'une ou plusieurs équipes pédagogiques et éducatives [...]. Il confronte ses pratiques à celles de ses collègues, il est préparé à établir des relations avec des partenaires extérieurs [...] il est formé à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel » (Circulaire n° 97-123 du 29 mai 1997).

situation de travail, la méthode pour les atteindre l'est moins, et parfois contrariante pour le groupe professionnel lui-même.

Ces évolutions s'opèrent en Angleterre au prix d'une évacuation progressive de la dimension universitaire de la formation, d'un partenariat écoles-université certes renforcé mais pondéré par une standardisation des compétences supposée compenser l'incertitude de formes d'apprentissage plus empiriques du métier. La tradition décentralisée du système anglais semble favoriser la promotion brutale d'un État évaluateur lorsque ce dernier entend exercer un pouvoir sur la formation et la régulation des professions de l'éducation. La France et l'Écosse pérennisent pour leur part le rôle prépondérant de l'université dans la formation des enseignants, conférant à la professionnalité enseignante une dimension globale, réflexive et critique. En accord pour la France avec les fondements de l'identité des enseignants du secondaire et avec les formes traditionnelles de régulation de la profession (qui associent l'employeur, c'est-à-dire l'État, les associations de spécialistes et les syndicats). L'université fait figure dans le contexte écossais de partenaire précieux dans la légitimité d'une expertise spécifique et la crédibilité sociale de la profession, en lien avec l'éthique professionnelle d'un corps enseignant soucieux de préserver son influence dans l'accès à la profession et la définition des caractéristiques de l'activité et de la formation, privilégiant tant la systématisation des savoirs à la base de l'expertise que la collégialité des pratiques de formation et d'encadrement.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRERE A. (2002). – *Les Enseignants au travail*, Paris, L'Harmattan.
- BOURDONCLE R. (1990). – « De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation », *Recherche et Formation*, 8, pp. 57-72.
- BROWN S. (1996). – « School-Based Initial Teacher Education in Scotland: Archaic Highlands or High Moral Grounds? » in R. McBRIDE (éd.) *Teacher Education Policy: some issues arising from research and practice*, London, Falmer Press, pp. 36-48.
- CHAPOULIE J.-M. (1987). – *Les Professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- DEMAILLY L. (1991). – *Le Collège: crise, mythes, métiers*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- DENSMORE K. (1987). – « Professionalism, proletarianization, and teachers' work », in T. Popkewitz (éd.), *Critical studies in teacher education*, London, Falmer Press.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE (DES) (1972). – *Teacher Education and Training*, (James Report), London, HMSO.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (DfE) (1992). – *Initial Teacher Training (secondary phase)*, Circular 9/92, London, DfE.

- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1998a). – *Teachers : Meeting the Challenge of Change*, Green Paper, London, DfEE.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1998b). – *Teaching : High Status, High Standards*, Circular 4/98, London, HMSO.
- DUBET F. (1991). – *Les Lycéens*, Paris, Le Seuil.
- FURLONG J. et SMITH R. (éds.) (1996). – *The Role of Higher Education in Initial Teacher Training*, London, Kogan Page, pp. 35-49.
- GENERAL TEACHER COUNCIL (GTC) (1997). – *Report of the working group on partnership in Initial Teacher Education*, Edinburgh, GTC.
- GENERAL TEACHER COUNCIL (GTC) (2000). – *Accreditation and Review of Programmes of Initial Teacher Education Handbook*, Edinburgh, GTC.
- HEXTAL I. et MAHONY P. (2000). – « Consultation and the Management of Consent: Standards for Qualified Teacher », *British Educational Research Journal*, 26 (3), pp. 324-342.
- HOLMES, H. (éd.) (2000). – *Scottish Life and Society : a compendium of Scottish Ethnology*, vol. 11, Edinburgh, Scottish Ethnological Research Center
- HORTON, A. (1999). – « Recent Changes in the Context, Content and Processes of Initial Teacher Education in England and Wales », *TNTEE Publications*, 2 (2), pp. 175-189.
- HUMES W. (1995). – « From disciplines to competences : the changing face of professional studies in teacher education », *Education in the North*, New Series 3, pp. 39-47.
- HUMES W. (1999). – « Policy-Making in Scottish Education », in T.G.K Bryce et W. M. Humes (éds.) *Scottish Education*, Edinburgh, Edinburgh University Press, pp. 73-82.
- HUTMACHER W. (1996). – « À qui rendre compte du travail enseignant ? », *Éducateur*, 9.
- JUDGE H., LEMOSSE M., PAINE L. et SEDLAK M. (éds.) (1994). – *The University and the Teacher : France, United States, England*, Wallingford, Triangle Books.
- KHERROUBI M., PEIGNARD E., ROBERT A. (1997 & 1998). – « Des enseignants et des établissements mobilisés. Entre héritage bureaucratique et invention d'un espace autonome », partie 1 et 2, *Carrefours de l'Éducation*, 3, pp. 60-74, et 5, pp. 43-62.
- KIRK G., CAMERON-JONES M. (1994). – « The Education of Teachers in Scotland : Changes and Challenges », in Th. Sander (éd.) *Current Changes and Challenges in European Teacher*, Brussels, TNTEE Network, pp. 408- 416.
- KIRK G. (1999). – « Teacher Education Institutions », in T.G.K. Bryce et W. M. Humes (éds.), *Scottish Education*, pp. 893-903 (Edinburgh : Edinburgh University Press).
- KIRK G. (2000). – « The General Teaching Council for England », *School Leadership and Management*, 20 (2), pp. 235-246.
- LANG V. (1999). – *La Professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF.
- LANG V. (2001). – « La Profession enseignante en France : permanence et éclatement », *Éducation et francophonie*, 29.
- LAWLOR S. (1989). – *Teachers Mistaught: Training in Theories or Education in Subjects?* London, Centre for Political Studies.
- LEMOSSÉ M. (2000). – *Le Système éducatif anglais depuis 1944*, Paris, PUF.

- MARESCA B. (1999). – « Le métier d'enseignant », *Cahier de recherche*, 140, Paris, CREDOC.
- MEIRIEU P. (2001). – *Cahier des charges pour la seconde année d'IUFM*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris, MEN.
- MEN (1989). – *Loi d'Orientation sur l'Éducation n° 89-486*, Paris, Journal Officiel de la République Française.
- MEN (1991). – *Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres*, Circulaire n° 91-202 du 2 juillet, Paris, MEN.
- MEN (1994). – *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, élaboration des projets pour 1995-1999*, Circulaire n° 94-26C du 14 novembre 1994, Paris, MEN.
- MEN (1997). – *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*, Circulaire n° 97-123, Paris, MEN.
- MEN (1999). – *Orientation du dispositif de formation dans les IUFM*, Circulaire 99-075 du 27 mai 1999, BO n° 22 du 22 juin 1999, Paris, MEN.
- MEN (2002). – *Principes et Organisation de la deuxième année d'IUFM*, Circulaire n° 2002-070 du 4-4-2002, Paris, MEN.
- OBIN J.-P. (2002). – *Enseigner, un métier pour demain*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris, MEN.
- O'HEAR A. (1988). – « Who Teaches the Teachers? » *Report n° 1*, London, Social Affairs Unit.
- PERIER P. (1996). – « Enseigner dans les collèges et les lycées », *Les Dossiers d'Éducation et formations*, 61, Paris, DEP.
- PERRENOUD P. (1994). – *La Formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- PICKARD W. (1999). – « The History of Scottish Education, 1980 to the Present day », in: T.G.K Bryce et W. M. Humes (eds.) *Scottish Education*, Edinburgh, Edinburgh University Press, pp. 225-234.
- PIERSON C. (1998). – « The New Governance of Education: the Conservatives and Education 1988-1997 », *Oxford Review of Education*, 24 (1), pp. 131-141.
- ROBERT A. (1995). – *Le Syndicalisme enseignant*, Paris, La Documentation Française.
- ROBERT A. (2000) « Les Syndicats enseignants », in Van Zanten A. (dir.) *L'École. L'état des savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, pp. 236-244.
- SCOTTISH OFFICE EDUCATION DEPARTMENT (SOED) (1993). – *Guidelines for Teacher Training Courses*, Edinburgh, HMSO.
- SCOTTISH OFFICE EDUCATION AND INDUSTRY DEPARTMENT (SOEID) (1998). – *Guidelines for Teacher Education Courses in Scotland*, Edinburgh, HMSO.
- SCOTTISH EXECUTIVE EDUCATION DEPARTMENT (SEED) (2001a). – *A Teaching Profession for the 21st Century*, Agreement reached over the recommendations made in the McCrone report, Edinburgh, HMSO.
- SCOTTISH EXECUTIVE EDUCATION DEPARTMENT (SEED) (2001b). – *First Stage Review of Initial Teacher Education: Action Plan*, Edinburgh, Scottish Executive.

STRONACH I., COPE P., INGLIS B., MCNALLY J. (1996). – « “Competence” Guidelines in Scotland for Initial Teacher Training: “supercontrol” or “superperformance” ? » in D. Husler et D. McIntyre (éds.) *Developing Competent Teachers*, London, David Fulton Publishers.

THRUSHELL J. (1999). – « New professionalism – New accountability ? » in J. Graham (éd.) *Teacher Professionalism and the Challenge of Change*, University of East London Studies in Education (n° 1), pp. 63-70.

TEACHER TRAINING AGENCY (TTA) (1998). – « Standards for the Award of Qualified Teacher Status », in DfEE Circular 4/98, *Teaching, High Status, High Standards*, Annex A. London, TTA.

TEACHER TRAINING AGENCY (TTA) & DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2002). – *Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*, London, TTA.

WILKIN M. (1999). – « The Role of Higher Education in Initial Teacher Education », *UCET Occasional Paper*, 12, London, Universities Council for the Education of Teachers (UCET).

