

LA REPRÉSENTATION DE LA RESPONSABILITÉ PROFESSIONNELLE CHEZ LES INSTITUTEURS

Etude comparative des spécificités nationales et des constantes du groupe classe

CETTE enquête a été effectuée auprès de 360 enseignants français et 360 enseignants anglais à l'école élémentaire vivant dans des zones géographiques équivalentes : Avon en Grande-Bretagne et Bouches du Rhône en France.

Elle tend à démontrer que le contexte national influe profondément sur les conceptions professionnelles des enseignants, la perception de leurs responsabilités, la façon de mener leur enseignement.

Les résultats de l'enquête montrent que même en France, où le principe d'une politique éducative centralisée et égalitaire est très prégnant, les instituteurs ont du mal à limiter les injustices du système. A fortiori, en Grande-Bretagne, où la centralisation des programmes est loin de remporter l'adhésion générale, ses effets pernicieux risquent d'être plus graves...

La réforme actuelle ne va d'ailleurs pas changer le système éducatif en profondeur. Depuis les affrontements entre l'Eglise et l'Etat pour exercer le contrôle sur l'éducation des masses au XIXe siècle, l'enseignement en Grande-Bretagne est décentralisé. C'est pourquoi l'Inspection

torat de Sa Majesté(HMI) fut créé assez vite afin de vérifier la qualité des apprentissages en soumettant les élèves à une batterie de tests.

Un siècle plus tard ,ces moyens ne suffisaient plus à rendre compte du niveau de fin d'études ni à permettre à l'Etat de répondre aux besoins sociaux en Education. C'est alors que fut mise en place "La Mission sur l'Evaluation des résultats scolaires" destinée à harmoniser les critères de l'enseignement au plan national.

Le "Grand Débat " sur la question du curriculum fut lancé par le Premier Ministre James Callaghan en 1976.

La volonté du gouvernement de centraliser l'enseignement a été expliquée tout au long des années 80 notamment dans : " Le curriculum des 16-18 ans , une redéfinition de progrès" ; "Pour un enseignement de qualité"; "Le curriculum des 15-16 ans"; "Pour une amélioration de l'école"; "La question du curriculum", série ayant trait à différents aspects du curriculum ; "La qualité à l'école, évaluation et appréciation"; et plus récemment, les "Trois textes consultatifs" sur le projet de curriculum national.

Outre ces documents, un certain nombre de mesures ont été prises : on a notamment constitué le GCSE (General Certificate of Secondary Education) ; l'Initiative pour l'innovation dans l'enseignement technique et professionnel, TVEI (Technical and Vocational Education Initiative). La loi sur la Réforme de l'enseignement de 1988 implique la constitution d'un programme national où sont définis d'une part le niveau des connaissances requises dans les disciplines fondamentales par tranche d'âge : 7,11,14 et 16 ans et, d'autre part, le contrôle correspondant.

Il est encore trop tôt pour connaître les résultats de cette politique totalement étrangère aux traditions britanniques. Par contre, on peut affirmer qu'elle aura des conséquences sur les représentations qu'ont les enseignants de leur travail.

On peut en prévoir certaines si l'on fait l'étude systématique des facteurs qui influencent les enseignants. Il est important de distinguer ceux qui sont liés à des décisions institutionnelles de ceux qui relèvent des interactions liées au groupe-classe , à l'environnement socio-économique, etc.

Caldershead a mis en évidence la complexité des procédures mises en place par l'enseignant dans la classe et l'inertie au changement lorsque les pratiques pédagogiques sont devenues routinières.

Nombre d'enquêtes ont prouvé que la façon dont un enseignant aborde son travail peut être un facteur clé pour toute réforme éducative.

Cette étude a pour objectif de faire apparaître l'importance relative des différences nationales dans l'offre d'enseignement en comparaison avec les déterminants plus communs que sont le groupe classe et la société dans son ensemble. Une recherche antérieure (Broadfoot, 1981), a montré qu'il y a une relative autonomie entre les pratiques individuelles des enseignants et les modèles d'organisation systémique.

Cette recherche a donc pour objet de dégager les conceptions des enseignants quant à leur responsabilité professionnelle dans les contextes très différents que sont le centralisme français et la gestion locale des britanniques.

Dans un premier temps, on décrira les étapes de la recherche, puis on dégagera les différences les plus marquantes entre les deux pays pour mettre en évidence les effets que la réforme actuelle pourrait produire sur les enseignants anglais et gallois.

Méthodologie

Cette recherche, menée en étroite collaboration avec Gilly et Paillet, a démarré en 1984. Elle concerne deux cohortes d'instituteurs d'école primaire dans des zones géographiques comparables : l'Avon en Angleterre et les Bouches du Rhône en France. Les instituteurs ont été répartis en quatre sous-groupes correspondant à des secteurs socio-économiques à savoir : zone rurale, ville intra-muros, banlieue résidentielle, banlieue populaire.

On a élaboré un questionnaire en 1984-1985 afin de pouvoir faire des comparaisons dans et entre les deux pays ; on a effectué également des entretiens non directifs et des observations sur le terrain auprès d'un sous-échantillon représentatif de chaque secteur dans les deux pays.

Les méthodes quantitatives liées aux méthodes qualitatives ont permis de mesurer les différences de point de vue des enseignants et d'en comprendre en partie l'origine.

Cet article plus précisément concerne les réponses à une question ouverte posée aux enseignants : quelle est votre définition de la responsabilité professionnelle ?

Les réponses furent longues et difficiles à classer en catégorie car on n'avait pas imposé de cadre analytique a priori. Par ailleurs l'absence du concept "accountability"¹ en français et l'absence de tout débat public sur le sujet rendaient malaisée la comparaison terme à terme.

On a dégagé quatre tendances que l'on a classées selon un axe bipolaire :

- conception de la responsabilité professionnelle, élargie ou restrictive ;
- questionnement ou position de principe ;
- priorité au processus ou au contenu ;
- démarche individualiste ou universaliste.

La responsabilité professionnelle

1) *Envers les élèves, les parents, la hiérarchie, les collègues.*

Une conception large révèle une prise en compte des autres catégories socio-professionnelles et de la société dans son ensemble : c'est le propre des enseignants anglais. Les enseignants français ont une conception plus étroite, centrée sur la classe. On peut penser que cela vient en partie du fait que les enseignants français sont entourés de spécialistes de diverses disciplines : psychologues, conseillers d'orientation, etc. En fait, cette conception est surtout dûe à la tradition centraliste du système éducatif français. Les enseignants français donnent la priorité à leur rôle pédagogique et à la réussite scolaire de leurs élèves.

Les britanniques font part d'objectifs dispersés, comprenant les activités péri et extra-scolaires, ainsi que d'un grand besoin de justifier leur action. En effet, les écoles primaires en Angleterre, habituées à déterminer leurs choix pédagogiques et leurs contenus à partir d'orientations définies globalement, ont développé des caractéristiques propres et sont amenées à les expliciter auprès des divers partenaires sociaux.

Certes, les deux groupes donnent la priorité à leur responsabilité envers les enfants, mais les français ne se sentent pas tenus de rendre des comptes. Ils se sentent indépendants, ils appliquent des instructions

1. Rendu par "reddition de compte" dans la note critique de Pierre Laberrière consacrée à : Kogan, Maurice.- *Education accountability: an analytic overview*. London: Hutchinson, 1986, 176 p., parue dans la *Revue Française de Pédagogie*, n° 88, juill. 1989.

venues d'ailleurs et s'estiment uniquement responsables des élèves dont ils ont la charge. Les britanniques, tout en donnant la priorité aux enfants, sont plus conscients de leurs obligations envers leurs collègues et les parents. Ils sont plus influencés par l'institution et les partenaires sociaux.

Les enseignants français insistent plus sur les aspects contractuels et hiérarchiques de leurs responsabilités alors que les britanniques mettent en avant l'obligation morale envers les parents et les autres catégories socio-professionnelles.

2) Responsabilité envers d'autres catégories professionnelles

Le concept d'"ouverture professionnelle" élaboré par Hoyle consiste à situer l'enseignement dans un contexte éducatif plus large que celui de la classe, d'évaluer son travail par rapport à celui de ses collègues, de collaborer avec eux, de considérer l'enseignement comme une activité rationnelle susceptible d'amélioration sur la base de la recherche et du développement individuels.

Par contre, le professionnalisme étroit consiste à se polariser sur la classe, à travailler de façon intuitive en se fondant sur son expérience. On considère que le bon professionnel est attentif au développement de chacun de ses élèves, il est inventif et sait diriger sa classe. Dans cette configuration, c'est à l'enseignant et non au milieu familial que revient la charge de donner aux élèves les moyens de surmonter l'échec.

Le contraste entre les deux pays est dû pour une bonne part à la pression exercée en France par des programmes officiels centralisés, aux objectifs ainsi définis et au spectre du redoublement qui concerne chaque année environ 20 % des élèves d'un instituteur.

Questionnement ou position de principe

Parce qu'il n'y a pas de consensus clair sur ce qu'il convient à un enseignant de faire même quand il s'agit des contenus, les enseignants britanniques sont en proie à de douloureux cas de conscience tout au long de leur carrière. Les contradictions relatives aux contenus et à la pédagogie sont traduites en terme de moyens et d'objectifs. Les anglais décrivent leur enseignement par des formules paradoxales : "il est à la fois traditionnel et progressiste, formel et informel ... Ces réponses dé-

notent leurs difficultés à rendre compatibles les priorités, tiraillés qu'ils sont entre une rhétorique professionnelle centrée sur l'enfant et la prise en compte des références plus générales du public.

Les français ont moins de difficultés à définir leur responsabilité professionnelle dans la mesure où elle apparaît clairement dans les Instructions officielles. En outre, depuis Napoléon, le principe d'un système éducatif national centralisé destiné à cimenter la Nation joue un rôle fondamental dans les représentations du corps enseignant.

La longévité de l'école primaire, dont l'organisation est inchangée depuis la loi Jules Ferry en 1881, témoigne de l'homogénéité de la culture française et de la capacité de plusieurs générations à la reproduire. Durkheim à la fin du XIXe siècle et Bourdieu plus récemment ont souligné le rôle essentiel des enseignants dans le processus de reproduction. Leurs analyses montrent combien la croyance en une culture nationale a été un instrument primordial pour amener les enseignants à accepter des Programmes imposés par le Pouvoir central et à considérer le fait de transmettre cette culture à la génération suivante comme une évidence.

Alors que les anglais sont désemparés par l'imprécision des tâches qui leur sont imparties, le malaise des enseignants français provient de la raison contraire. Ils n'ont pas besoin de justifier leur enseignement puisqu'on leur impose les contenus et les objectifs, mais ce manque de latitude leur donne le sentiment d'être impuissants, dépendants d'un appareil aveugle étranger aux réalités de la classe.

Devant les changements sociaux, qui en France comme ailleurs, se traduisent par des styles de vie sans rapport avec la tradition, les enseignants français se trouvent confrontés à des tensions générées par l'homogénéité même qui a si longtemps été leur protection. La fuite des enseignants français des quartiers populaires vers les zones rurales ou les quartiers résidentiels contraste fortement avec l'attitude de leurs homologues britanniques et témoigne des difficultés auxquelles ils sont confrontés. Ils estiment être dans l'impossibilité, soit par conviction, soit par manque de formation, d'adapter leur enseignement à la diversité croissante des besoins des enfants dans une société en rapide évolution et devenue pluriculturelle.

A la lumière de cette analyse, l'introduction d'un curriculum national en Grande-Bretagne pourrait avoir deux conséquences :

- elle réduirait les tensions auxquelles est soumis l'enseignant anglais devant ses responsabilités envers les enfants, les parents et les collègues ;
- au bout d'un certain temps, un tel curriculum serait décalé de la réa-

lité et pourrait être considéré comme une source de frustrations et de brimades professionnelles.

Priorité au processus, priorité au contenu

Le premier membre de l'opposition caractérise les anglais, le deuxième les français. Ces derniers s'intéressent plus aux acquisitions de base et à la maîtrise d'un corpus de connaissances académiques ; les anglais attachent plus d'importance au développement de l'intelligence et de la personnalité à long terme.

On peut ajouter à cela une différence frappante dans les conceptions de l'enfant. L'enseignant anglais le considère comme un tout et s'occupe de son développement aux plans esthétique, intellectuel, physique, social, affectif et moral. Les français ont devant eux un élève et mettent l'accent sur le développement intellectuel et cognitif. Par ailleurs, les enseignants anglais estiment que les enfants n'ont pas la même façon d'apprendre ni d'appréhender le monde que l'adulte tandis que les enseignants français s'adressent à un futur adulte.

Environ 25% des enseignants français contre 4% des enseignants anglais soulignent l'importance de préparer l'enfant à la vie adulte. Comme Acker, 1987, le souligne, un certain nombre de tentatives ont essayé de délimiter les mentalités spécifiques aux enseignants du primaire et d'en situer l'origine non seulement dans leurs pratiques éducatives mais aussi dans leur position sociale, dans les structures de la formation initiale des maîtres, dans les besoins de légitimation. Malgré tout ces paramètres, la conception des enseignants français découle bel et bien de la pression exercée par les Instructions officielles.

Si, comme c'est probable, l'imposition d'un curriculum centralisé en Angleterre a pour résultat une focalisation sur le produit plutôt que sur le processus, l'articulation entre ces deux pôles deviendra un des éléments à introduire dans la formation des maîtres.

Au moment où les chercheurs intervenant dans le domaine de la "qualité de l'enseignement" ont renoncé à définir les caractéristiques du bon enseignant en général et s'efforcent, en travaillant sur les processus d'enseignement et d'apprentissage, de fournir à l'enseignant les moyens d'effectuer une auto-évaluation, les décideurs se focalisent sur l'évaluation des résultats.

Démarche individualiste, démarche universaliste

Bien qu'une pédagogie individualisée prenne en compte par définition le développement spécifique des élèves, leurs intérêts, leurs aspirations, leur milieu, il apparaît que ce système désavantage les enfants mal perçus par l'enseignant .

Les résultats de l'enquête montrent une grande différence entre les enseignants des deux pays qui travaillent dans les quartiers défavorisés. Les anglais, d'après leurs réponses, mettent en place eux-mêmes leurs objectifs et ne définissent pas le succès uniquement en termes de réussite scolaire. Il leur apparaît que les enfants des quartiers défavorisés n'ont pas les mêmes besoins que ceux des quartiers plus aisés. Par conséquent, ils se sentent moins concernés que le reste de leurs collègues par l'acquisition d'un corpus scolaire de base et mettent l'accent sur l'importance de rendre l'enfant heureux d'être en classe.

Par contre les enseignants français exerçant dans les quartiers défavorisés sont moins concernés que leurs collègues des quartiers favorisés par la socialisation de l'enfant et le développement de sa personnalité mais tout aussi préoccupés par l'acquisition des connaissances de base. Sur ce dernier point leurs objectifs sont communs à l'ensemble du système éducatif. Cette attitude universaliste des français où tous les enfants doivent être traités de la même manière remonte à la Révolution de 1789 dont l'idéal de "Liberté, égalité, fraternité", est combiné avec l'idéal napoléonien d'une éducation garante de l'unité nationale. Cela explique pourquoi cette vision commune, qui ne tient compte ni du talent, ni de la richesse, est si fortement ancrée chez les français et assure leur adhésion au principe de Programmes définis à l'échelle nationale. Cependant, il apparaît qu'un traitement identique ne produit pas des résultats équivalents. Dans les quartiers défavorisés, plus de 50 % des élèves redoublent au moins une fois dans leur scolarité contre 14,7% dans les quartiers aisés.

Alors qu'en Grande-Bretagne dans un rapport récent, 1985, Thomas a suggéré aux enseignants des écoles défavorisées de baisser la barre des exigences sur les acquisitions de base ce qui a pour effet d'aggraver les résultats, l'exemple de la France ne laisse pas apparaître pour autant que le curriculum centralisé est la solution au problème.

Conclusions

A la lumière des résultats de la recherche, on peut avancer un certain nombre de conclusions. Hoyle, en 1980, a avancé l'idée que la dilatation de la profession d'enseignant débouchait sur une frustration permanente et une perte des compétences. Il cite l'ouvrage de P. Jackson "La vie de la classe", 1968, où il est montré que les bons enseignants, identifiés comme tels par leurs supérieurs hiérarchiques, ont une définition restrictive de leur tâche.

On peut reconnaître cette insatisfaction dans le malaise exprimé par les enseignants anglais devant la confusion des objectifs et les contradictions inhérentes aux fonctions qui leur sont imparties. Mais ce n'est qu'un aspect de la pression qui leur est faite dans l'accomplissement de leur tâche.

L'impossibilité d'atteindre ces objectifs provoque chez eux un sentiment de culpabilité. Certains chercheurs ont décrit les enseignants britanniques évoluant au milieu des contradictions et des paradoxes (Poppleton, 1985 ; Nias, 1985).

Les Français par contre sont relativement sûrs de ce qu'on attend d'eux et par conséquent se sentent responsables de la classe où ils enseignent et de la seule réussite scolaire de leurs élèves. Cependant, certains d'entre eux sont conscients d'un manque d'autonomie et du danger qu'il y a à sombrer dans la routine lorsque les tâches sont définies ailleurs par d'autres.

Malgré tout, le contrôle exercé par l'administration est assez limité. L'existence d'un programme national aboutit à une remarquable cohérence des contenus d'une école à l'autre. Cependant, les inspections sont peu fréquentes et à l'intérieur de l'école, les enseignants sont moins soumis au contrôle de la hiérarchie ou aux exigences des parents que leurs homologues anglais.

Cette cohérence tient en fait à deux facteurs : les français croient à la nécessité d'un programme national basé sur l'unité et de l'égalité de leur société ; en outre, ils savent que si les acquisitions de leurs élèves ne correspondent pas au niveau exigé pour passer dans la classe suivante, ils redoubleront.

Ces enseignants reconnaissent donc avoir l'obligation et le souci de protéger leurs élèves en les préparant le mieux possible.

Aucune de ces raisons n'existe en Angleterre bien que les enseignants anglais et gallois soient plus souvent soumis à des contrôles et

plus perméables aux pressions des parents, de la hiérarchie locale et nationale, et des notables.

L'engagement de la plupart des instituteurs anglais et gallois, la faculté pour chaque établissement de choisir son système d'éducation, l'individualisme qui favorise une pédagogie centrée sur l'enfant sont des idéaux qui demandent beaucoup de sacrifices aux enseignants anglais. S'ils devaient accepter un curriculum plus strict, universel et commun, ils seraient moins vulnérables à la critique, auraient peut-être un statut plus élevé dans la société et un plus grand sentiment de réussite.

Cependant, c'est la conception qu'ils ont de leur métier qui détermine ce que font les enseignants. Si on ne tient pas compte de cette sensibilité, un changement de politique éducative n'apportera que ressentiment, démoralisation et inefficacité. La meilleure stratégie serait de mettre en place un dispositif de consultation au sein de la profession elle-même. Les enseignants pourraient même reconnaître qu'une structure commune, que les grands traits d'un programme national qu'ils auraient élaboré leur seraient bénéfiques sans aliéner leur liberté. Sinon, tous les défauts du système français, sa rigidité, son étroitesse, son inadéquation aux besoins actuels seraient aggravés par le mécontentement des enseignants auxquels on imposerait un système étranger.

Il est significatif que le système français évolue vers une décentralisation de l'enseignement, et, au moins dans les écoles primaires, vers un considérable renforcement du pouvoir des directeurs.

Cette tendance montre bien que la direction centralisée ne s'estime plus capable à elle seule d'assurer un enseignement de qualité. Pour les syndicats d'enseignants français, ce changement où les directeurs sont désormais choisis par le recteur, lui-même nommé par le gouvernement central, peut en fait faciliter l'imposition des décisions centrales. On peut considérer une décentralisation si soigneusement contrôlée comme une réponse aux inconvénients d'un système hypercentralisé. Le point le plus difficile est de promouvoir de nouvelles approches d'enseignement dans un système où le conformisme a longtemps été la norme.

Cette leçon ne semble pas avoir été entendue par le gouvernement britannique. Le "Curriculum national des 5-16 ans", document consultatif de juillet 1987, comprend de nombreuses faiblesses. Il définit le Curriculum comme étant ce que l'enfant doit être capable de "savoir, faire et comprendre"; autrement dit, il n'y a pas de différence entre la connaissance et l'apprentissage. Tous les enfants doivent acquérir les

mêmes contenus au même rythme et la compétition est considérée comme un facteur stimulant et non pas mutilant pour la majorité des enfants. L'expérience française s'inscrit en faux contre ces assertions. Ainsi que le montrent les taux de redoublement, beaucoup d'instituteurs éprouvent de plus en plus de difficultés à réussir leur enseignement auprès d'enfants dont le milieu familial est étranger au système éducatif. Cependant le principe d'un enseignement commun est vigoureusement défendu par la plupart des enseignants français.

Un Programme national en Angleterre court encore plus de risques d'échouer dans la mesure où les instituteurs conçoivent leur responsabilité professionnelle inscrite dans une idéologie individualiste.

Mathilde Bouthors

☛ D'après Broadfoot, P., Osborn, M., Gilly, M. et Paillet, A., *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9, n° 3, 1988, pp. 265-287.

