

LA CONVERGENCE DES FORMATIONS D'ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE EN ANGLETERRE ET AU PAYS DE GALLES : PERSPECTIVE SOCIO-HISTORIQUE

Peter JOHN*

Éric HOYLE*

Sommaire. *Nettement séparés de par leur origine, leur formation, leur statut et leur image sociale, les enseignants du primaire et du secondaire d'Angleterre et du Pays de Galles ont vu peu à peu, depuis le début du siècle, au fil des réformes et des lois relatives à la formation des enseignants, converger l'ensemble des caractéristiques définissant leur profession.*

C'est volontairement que, dès 1941, le gouvernement britannique souhaite promouvoir un système de formation unifiée qui brise davantage les lignes de démarcation entre enseignement élémentaire et secondaire.

Leur convergence est aujourd'hui beaucoup plus perceptible. Elle provient notamment de l'universitarisation progressive des « polytechnics » et « collèges » chargés de la formation des enseignants du primaire, de l'acheminement progressif vers l'égalité statutaire des enseignants, de la volonté d'assurer une formation pour tous moins élitiste (se traduisant notamment par la création des « comprehensive school ») et enfin du déclin relatif de la didactique au profit d'une formation faisant une plus grande part à l'affectivité et aux théories heuristiques de l'apprentissage.

Summary. *Clearly separated by their origins, training, status and social image, primary and secondary school teachers in England and Wales have known an increasing commonality of the characteristics defining their profession since the beginning of this century, due to various reforms and laws as regards teacher training. As soon as 1941, the British Government deliberately wished to promote a unified training system which further broke the boundaries between primary and secondary education.*

Today, this commonality is much more noticeable. It comes mainly from the increasingly university-type status of "Polytechnics" and "Colleges" in charge of primary school teacher training as well as from the gradual move towards teachers's equal status, from the will to provide all pupils with a less elitist training (particularly with the creation of comprehensive schools), and finally from the relative decline of didactics in favour of a training granting a greater importance to emotional life and the heuristic theories of learning.

* Éric Hoyle et Peter John sont professeurs à la School of Education de l'Université de Bristol.

Le but de cet article est d'explorer les similitudes et les différences dans la formation et le statut des enseignants du primaire et du secondaire en Angleterre et au Pays de Galles. Comme l'indique son titre, les auteurs sont parvenus à la conclusion qu'à choisir, il valait mieux mettre l'accent sur le degré de convergence entre les deux groupes plutôt que sur les divergences. Un tel jugement est, bien sûr, forcément comparatif et s'appuie sur une démarche diachronique, la convergence étant le fruit de l'histoire. La première partie donne un bref aperçu du modèle de formation actuel. Vient ensuite, une série de parties historiques, elle-même suivie d'une partie sur le statut social des enseignants du primaire et du secondaire.

LA SITUATION ACTUELLE

Le modèle de formation initiale, avec des chiffres de 1990-91 peut être représenté comme suit sous une forme très schématique :

Tableau I

DIPLOMES		INSTITUTIONS			
		Universités	Polytechnics et collèges		
Certificat d'études supérieures en éducation	Primaire	hommes	294	660	
		femmes	1 342	3 241	
	Secondaire	hommes	2 662	1 679	
		femmes	3 210	1 976	
	Licence d'enseignement	Primaire	hommes	120	1 315
			femmes	681	8 610
Secondaire		hommes	209	1 418	
		femmes	199	1 176	

Source : DFE Statistical Bulletin 12/92, July 1992.

Le PGCE (Postgraduate Certificate in Éducation) est l'examen que passent les étudiants après une formation de 3 ans menant au Bachelor of Arts (B. A.)* ou au Bachelor of Science (B. Sc.)*, généralement spécialisée dans une matière mais parfois deux ou trois matières. La formation dure une année scolaire et elle est consacrée à la pratique de l'enseignement et à la théorie qui le soutend.

Le B. Ed. (Bachelor of Education degree) est l'aboutissement d'une formation qui dure normalement quatre ans et associe un enseignement général dans une ou plusieurs matières à la théorie et la pratique pédagogique.

L'enseignement primaire concerne les enfants de 5 à 11 ans et comprend les petits de 5 à 7 ans et les plus grands de 7 à 11 ans. Ceci correspond à la période que l'on nomme ailleurs enseignement élémentaire. Le terme enseignement élémentaire n'est plus utilisé en Grande Bretagne depuis la fin de la deuxième Guerre Mondiale, au moment où les écoles élémentaires d'avant-guerre (5-14) ont été remplacées par un système général d'enseignement primaire et secondaire avec une coupure à 11 ans.

La colonne polytechnics et collèges comprend les polytechnics qui ont absorbé un grand nombre des anciens collèges de formation des enseignants entre le milieu des années 60 et le milieu des années 80, et les collèges et autres institutions d'enseignement supérieur qui incluent les anciens collèges de formation des enseignants dont la formation des maîtres demeure une fonction importante mais qui diversifient leur formation depuis une quinzaine d'années pour offrir diverses licences, des diplômes et des certificats dans d'autres spécialités.

Il est important de savoir que depuis septembre 1992 tous les « polytechnics » et certains collèges sont assimilés à des universités. Seuls quelques collèges demeurent des institutions non-universitaires. Nous ne disposons pas encore du nombre d'étudiants que ce changement a concerné, le tableau ci-dessus fournit donc les derniers chiffres disponibles avant ce changement. De toute évidence, une grande majorité des enseignants du primaire et du secondaire est maintenant formée dans des universités.

* Ou licence.

LE CONTEXTE HISTORIQUE

Selon JUDGE (1990), ce qui permet de comprendre l'objectif et la structure de la formation des maîtres en Grande-Bretagne, « c'est le rapport entre les établissements et les activités de formation des enseignants proprement dite ». Ainsi, l'obstacle historique à l'émergence d'une formation commune des instituteurs et des professeurs au XIX^e siècle a été, d'une part, le développement de l'enseignement élémentaire au sein des classes défavorisées et d'autre part, le développement de l'enseignement secondaire au profit d'une élite minoritaire (Dent, 1975 ; Gosden, 1972 ; Rich, 1935). L'énorme différence de prestige entre ces deux sortes d'établissements se retrouvait de la même façon dans la différence relative de statut entre les enseignants qui y travaillaient.

Il en fut ainsi jusqu'à la fin du siècle et le personnel enseignant des écoles élémentaires était somme toute le produit de ces écoles. La plupart de ces enseignants étaient formés par le biais du système élève-enseignant, c'est-à-dire un système d'apprentissage qui dès 1846 avait remplacé le système d'enseignement mutuel, alors démodé et inefficace (méthode selon laquelle les grands élèves enseignaient les apprentissages fondamentaux aux plus jeunes à l'aide de techniques rigides basées sur la répétition). Ce système élève-enseignant permettait aux élèves de l'école primaire âgés de 13 ans de faire l'apprentissage de l'enseignement pendant une période de cinq ans. De plus, ils avaient aussi la possibilité de concourir pour un petit nombre de bourses permettant d'étudier dans l'un des quelques collèges de formation dirigés par l'Église.

Avec ce système, on était tout de même arrivé à former quelque 14 000 enseignants en Angleterre et au Pays de Galles, à l'époque de la Commission de Newcastle en 1862. Cependant, les statistiques révèlent qu'il n'y avait encore qu'un enseignant certifié pour 75 élèves et seulement un enseignant formé dans un collège spécialisé pour 128 élèves. (Judge, 1990).

Un quart de siècle plus tard, la Commission CROSS demanda que les universités jouent un rôle plus important dans la formation des enseignants et organisa le développement d'un certain nombre de collèges de formation en externat qui seraient des satellites des universités. C'est à partir de cette innovation que les deux voies qui menaient à l'enseignement commencèrent lentement à se confondre, amorçant ainsi l'entrée officielle des universités dans le domaine de la formation des enseignants. Au tournant du siècle, on avait créé plus de 20 externats qui pouvaient accueillir plus de 1 350 étudiants (Bernbaum, Patrick & Reid, 1985).

La Loi sur l'Éducation de 1902 contribua à réunir davantage ces deux voies en élevant l'âge minimum requis pour être enseignant qualifié à 16 ans et en permettant aux enseignants en formation d'être libérés de 50 % de leur temps d'enseignement pour fréquenter un externat. Cette Loi eut une autre conséquence peut être plus durable : elle donna aux LEA (Local Education Authorities) qui venaient d'être créés, le pouvoir de consacrer une partie de leurs fonds à la formation des enseignants et ceci conduisit à la création de nouveaux collèges de formation « municipaux ». Ainsi, grâce à l'extension des institutions de formation, l'élévation de l'âge requis pour y être admis et l'émergence de modèles de formation plus officiels, les racines du système d'apprentissage s'étiolèrent et en 1914 la plupart des futurs enseignants entraient dans des collèges dès le début de leur formation.

En établissant les fondements d'une expansion plus générale de l'enseignement secondaire, la Loi sur l'Éducation, donna aussi une impulsion au développement d'une formation spécifique aux enseignants du secondaire. Ce changement fut favorisé par le succès des collèges de formation et la création du Teachers Registration Council en 1906 qui marqua le début du processus de standardisation professionnelle. Ces mouvements amenèrent le Board of Education à stipuler en 1908 que l'ensemble de la formation professionnelle du secteur secondaire devait avoir lieu après la licence et au début de la Première Guerre Mondiale 21 universités étaient reconnues officiellement comme instituts de formation. Cependant, n'oublions pas que, malgré ces déclarations, la grande majorité des futurs professeurs ne passaient pas par cette voie royale si bien qu'en 1914 sur 5 246 professeurs enregistrés, seulement 180 avaient été formés ainsi.

Par conséquent, jusqu'au début de la Première Guerre Mondiale, l'enseignant du secondaire était généralement un titulaire de licence issu des classes moyennes qui se méfiait de ses collègues du primaire issus principalement des classes populaires. Malgré le mélange des deux groupes en matière d'enregistrement professionnel et l'établissement du National Union of Teachers (Syndicat National des Enseignants) (dont les membres appartenaient essentiellement au secteur élémentaire)*, ces deux catégories d'enseignants vivaient tout de même dans des mondes très différents. Il s'agissait semble-t-il autant d'un problème de culture que de classe sociale. Les professeurs se considéraient comme des intellectuels et voyaient généralement dans leurs collègues de l'élémentaire

* Des syndicats propres à chaque catégorie d'enseignants existèrent aussi.

des techniciens bornés, dépourvus de connaissances générales et de capacités intellectuelles (Tropp, 1970). Il est difficile de dire dans quelle mesure cette description correspondait à la réalité mais étant donné la séparation des formations, le peu d'extension de l'enseignement secondaire et le contrôle accru des municipalités sur les collèges de formation, ces opinions stéréotypées se maintenaient.

Pendant l'entre-deux-guerres, on fit plusieurs tentatives pour harmoniser ces deux groupes. Le rapport Burnham, qui examina l'expansion des collèges et des départements des universités, découvrit qu'un réseau de relations s'était établi depuis plusieurs dizaines d'années. De plus, le Rapport se prononçait en faveur d'une augmentation du nombre d'instituteurs licenciés, donnant ainsi plus d'homogénéité à la profession. Tuck (1973) a noté la mobilité croissante du personnel enseignant à cette époque et le fait que dès 1939 de nombreux enseignants débutants travaillaient dans les deux secteurs et il estime qu'« au début de la guerre, il existait une collaboration étroite entre les implantations universitaires et l'école primaire la plus modeste du pays ».

PENDANT ET APRÈS LA SECONDE GUERRE MONDIALE

Comme on l'a vu, le trait dominant des années d'avant guerre a été la continuation de principe « binaire » de double réseau. L'optimisme ambiant de l'après-guerre associé à la prévision d'une augmentation du nombre d'élèves en raison du babyboom et au débat grandissant sur la finalité de l'éducation a remis la question d'une approche commune de la formation des enseignants au premier rang des préoccupations, car il était déjà clair avant la guerre que le système de formation des enseignants ne répondait pas vraiment aux besoins d'un tissu social de plus en plus divers. Mais ce n'est qu'après la guerre que ce décalage est devenu plus évident. La raison en est, comme le montre Ryba (1992) que la formation des enseignants est sujette à la « double réflexivité » qui est liée précisément à sa situation particulière à cheval entre les préoccupations de société d'un côté et les besoins de son marché (les écoles), de l'autre.

La période d'après-guerre peut donc être représentée par deux phases distinctes qui se recouvrent plus ou moins. La première couvre un quart de siècle jusqu'à 1970 et elle est caractérisée par l'expansion et la modernisation : la seconde comprend les deux décennies suivantes au cours desquelles la baisse de la démographie, les changements sociaux et

économiques et l'émergence de nouvelles structures scolaires ont amené la formation des enseignants à se poser en termes quantitatifs et à subir en même temps une ré-évaluation qualitative.

L'EXPANSION ET LA MODERNISATION ; LES ANNÉES 50 ET 60

La guerre a servi de stimulus à une investigation plus poussée de la formation des enseignants. En 1941, on a entrepris une enquête sous les auspices de Sir Anthony Mc Nair destinée à examiner les déficiences connues des rapports entre universités et collèges de formation et le rôle des LEA dans le processus de formation. Les principes majeurs qui ont soutenu les délibérations de la Commission sont les suivantes :

1. Il devrait y avoir un système de formation unifié qui brise davantage les lignes de démarcation entre les enseignements élémentaires et secondaires tout en permettant des itinéraires différents.

2. Les LEA devraient assumer une plus grande part de responsabilité dans la formation des enseignants.

3. Des possibilités de formation devraient être organisées dans des domaines qui seraient du ressort de l'université.

4. Le Board of Éducation devrait reconnaître le grade d'enseignant qualifié comme étant la garantie d'une formation pédagogique théorique et pratique.

En essayant d'estomper la distinction entre les différents types d'enseignants, le rapport ouvrait la voie qui menait à une amélioration régulière et cohérente pour toutes les catégories d'enseignants ; ce geste devait mener finalement à l'établissement d'un corps unique de niveau universitaire.

L'établissement de l'Area Training Organization au début des années 50 qui était une conséquence directe des recommandations de Mc NAIR a mis officiellement les collèges de formation locaux sous la tutelle des universités. À long terme, selon Turner (1989) ces recommandations ont amélioré fondamentalement la qualité de la formation en insistant beaucoup sur l'unité de la profession et à la fin de leur existence quinze ans après on pouvait dire avec certitude que les instituteurs avaient atteint le même degré de reconnaissance que leurs collègues du secondaire.

L'immédiat après-guerre connut d'autres évolutions qui contribuèrent à rapprocher plus étroitement les deux secteurs. Le manque de professeurs qui avait atteint un seuil critique à la fin des années quarante

permet à des élèves instituteurs de concourir pour l'enseignement secondaire.

La population des établissements scolaires secondaires ayant doublé, les départements universitaires furent encouragés à développer leurs enseignements tant élémentaires que secondaires. Il en résulta une convergence continue des cours, aussi bien en ce qui concerne leur contenu que leur organisation. L'idée d'avoir une ou deux disciplines dominantes, l'apparition dans l'enseignement d'éléments à la fois théoriques et professionnels et la généralisation de la pratique effective d'enseignement étaient devenues communes aux deux types d'enseignement. De plus, la souplesse plus importante de la formation permettait à beaucoup d'établissements de formation d'offrir des lieux multiples pour les stages pratiques, ce qui rendait possible à l'étudiant d'enseigner indifféremment dans le primaire et le secondaire.

Ce qui est encore plus remarquable, c'est que cette uniformisation croissante ait eu lieu à un moment où la division entre formation générale et formation professionnelle concomitantes d'un côté et formation professionnelle consécutive à un diplôme universitaire de l'autre, atteignait son summum. En fait, ce sont les collèges qui ont eu la plus grande part de responsabilité dans cette légitimisation accrue de l'aspect professionnel de l'enseignement et dans le développement de nouveaux programmes de formation des enseignants, deux éléments qui allaient être de plus en plus au centre des formations des deux secteurs au cours des années suivantes.

En 1960, le gouvernement a décidé de porter la longueur minimum de la formation dans les collèges à trois ans, initiative qui représentait un effort supplémentaire pour élargir en priorité la formation des enseignants du primaire. De même, le développement de l'enseignement secondaire pour tous a entraîné une augmentation du nombre de recrues en possession de qualifications du niveau de l'Advanced Level*. Ainsi, en 1963, plus de 60 % des nouveaux étudiants des collèges possédaient un ou plusieurs « A'levels ».

* L'équivalent du Baccalauréat.

En 1963, le gouvernement a réuni une commission sous la présidence de Lord Robbins afin d'examiner le règlement de l'enseignement supérieur. Dans le domaine de la formation des enseignants le rapport faisait les recommandations suivantes :

1. Il devrait exister une formation en quatre ans menant à une licence d'enseignement (BED).
2. Les collèges de formation devraient être rebaptisés Collèges d'Enseignement*.
3. La responsabilité de la formation devrait passer progressivement des LEA au secteur universitaire.
4. Une nouvelle instance devrait être créée pour valider les diplômes non universitaires.

Le gouvernement a accepté les principes du rapport mais n'a pris qu'une partie des mesures préconisées. Ainsi, les LEA ont gardé le contrôle des collèges. Par contre on a institué tout de suite la nouvelle licence d'Éducation et, à la fin des années 60, toutes les universités conservaient la responsabilité de valider la plupart des formations. Cependant, la création du CNAAC (Council for National Academic Awards) en 1964 a été le point de départ de l'émergence progressive de diplômes reconnus nationalement. De toute évidence, les recommandations de la Commission Robbins tendaient à donner une plus grande autonomie institutionnelle dans l'esprit du modèle universitaire classique. De telles innovations préparaient le terrain pour une meilleure intégration des deux secteurs dans les vingt années qui ont suivi.

CONSOLIDATION ET RÉÉVALUATION. LES ANNÉES 70 ET 80

Dans son introduction aux Rapports Nationaux sur la Formation des Enseignants de 1987, Guy Neave arrivait à la conclusion qu'il y avait eu deux lignes de développement importantes pendant la période 1975-1987, à savoir la consolidation et la réévaluation. Il estime que ces deux aspects représentaient un équilibre entre des tendances opposées : le premier, la suite logique de la décennie précédente, le deuxième, la conséquence des pressions nouvelles de la période actuelle (Ryba, 1992). Ce double thème sera à la base de l'analyse présentée dans cette partie.

* Colleges of Education.

Au début des années 70, la formation des enseignants s'est vue confrontée à un certain nombre de problèmes dont la résolution devait marquer l'émergence de programmes de formation adaptés. Tout d'abord il s'agissait de réorganiser les établissements scolaires. L'élection, en 1964, d'un gouvernement travailliste favorable à la suppression de la sélection, annonçait l'apparition d'un système d'éducation polyvalent (compréhensif). Ce mouvement allait prendre de l'ampleur et mener au début des années 70 à la quasi-disparition des lycées classiques élitistes (grammar schools). L'émergence de ces nouveaux établissements impliquait que les enseignants et, plus particulièrement les élèves-enseignants ne pouvaient plus prétendre avoir affaire exclusivement à un seul groupe d'âge ou à un seul niveau d'aptitude.

Le deuxième défi était lié à l'expansion rapide des collèges et des formations qu'ils proposaient, facteurs qui soulevaient un certain nombre de questions pertinentes concernant le contenu d'une formation professionnelle appropriée à ces conditions nouvelles. Dans l'enseignement primaire, par exemple, le rapport Plowden allait dans le sens de la tendance de plus en plus marquée vers un enseignement et un apprentissage centré sur l'enfant : ce processus devait mettre fin à la domination des pédagogies didactiques qui persistaient depuis presque un siècle et demi. En outre, l'émergence d'un « Schools Council » a déclenché une foule de projets de développement es programmes qui tentaient de repenser et de reconceptualiser le contenu des programmes d'enseignement.

Le troisième et dernier défi était la conséquence directe d'une série de prévisions démographiques qui indiquaient une baisse des effectifs dans les établissements pour les dix années à venir.

En 1971, une Commission Parlementaire de la Chambre des Communes a examiné ce problème et en a conclu que la formation des enseignants « s'était développée de façon anarchique et avait été trop coûteuse ». Cette Commission a donc préconisé « une planification rigoureuse et une révision inventive des relations entre universités et collèges ». (Willey & Madison, 1971, p. 77). Cette idée annonçait de toute évidence l'extension de l'obligation d'une formation professionnelle aux enseignants du secondaire qui intervint l'année suivante. Cela eut pour conséquence indirecte de permettre aux collèges de dispenser une formation de niveau post-licence aux futurs enseignants du primaire. Parallèlement, certains départements d'universités qui dispensaient depuis plus d'un demi siècle une formation courte pour les enseignants du primaire ont procédé à la même extension. Ces formations se sont révélées particulièrement intéressantes pour les collèges qui

n'offraient jusque-là que les formations simultanées préparant à l'ancien Certificat ou à la Licence d'éducation.

Ainsi, on avait établi des bases qui pourraient permettre une uniformisation des formations pour les instituteurs et les professeurs. On est allé plus loin lorsqu'en 1972, Margaret Thatcher, alors Ministre de l'Éducation, a chargé M. James de faire un rapport sur la situation de la formation des enseignants.

La commission a préconisé :

1. Un enseignement supérieur pour tous menant à une licence en trois ans ou à un diplôme en deux ans qui devrait remplacer le certificat et le diplôme d'enseignement (de type Deuq.) qui existent actuellement.

2. Une formation d'un an menant soit à une licence d'enseignement (B.A. Ed.) soit au PGCE (Post Graduate Certificate in Education).

Tout en acceptant les grandes lignes du Rapport, le gouvernement n'est pas allé jusqu'à abandonner les formations simultanées et le Diplôme d'Enseignement a perduré.

En conséquence, la période qui a suivi le Rapport James a été marquée par un foisonnement de nouvelles formations qui tentaient d'harmoniser la relation problématique entre la connaissance de la matière, l'aptitude professionnelle et l'étude des programmes scolaires, situation aggravée par la nécessité, pour les instituteurs, d'être compétents dans toutes les matières. Lynch (1979) pense que ce fut une période d'innovation générale : les Collèges ont essayé de décloisonner les différentes matières et de développer de nouvelles épistémologies fondées sur l'intégration. Dans le secteur secondaire, cette action a été complétée par l'introduction massive des lycées polyvalents (Comprehensive Schools). L'enseignement traditionnel des matières et leurs pédagogies spécifiques étaient remis en question ; la compétence dans une seule matière n'était plus la condition reconnue d'un bon enseignement. Par contre, des méthodes d'enseignement génériques assorties d'une insistance sur les éléments affectifs de l'apprentissage des enfants ont émergé avec une vigueur accrue. Ceci a évidemment rapproché les secteurs primaire et secondaire.

Ironiquement, ce rapprochement est allé de pair avec le début d'une période d'austérité. Le Ministère de l'Éducation et des Sciences a réduit considérablement le nombre de places dans la formation initiale des enseignants en vertu des prévisions démographiques. Le processus de rationalisation qui en a résulté a conduit de nombreux collèges du sec-

teur public soit à s'associer à des Polytechnics locaux ou des universités, soit à fusionner pour former des établissements plus grands. Cette dernière démarche a été faite par rapport au souhait du gouvernement de voir ces établissements évoluer vers une diversification des spécialités (Gilbert & Blyth, 1984). Le résultat a été que jamais auparavant un aussi grand nombre d'élèves-enseignants n'avait été formé de la même façon et dans un même lieu.

Le début des années 80 a été également marqué par une série de rapports et d'enquêtes visant à évaluer la qualité des formations existantes. Au cours d'une étude « transbinaire » de 8 collèges et 8 départements d'universités, Alexander & Whittaker (1980) ont confirmé la tendance à une uniformisation croissante. Ils ont mis en évidence l'usage répandu de formations professionnelles, pédagogiques et générales communes aux filières primaires et secondaires. Ces tendances se retrouvent dans pratiquement tous les départements d'universités et les collèges à l'exception d'un petit nombre d'institutions qui conservent une orientation exclusivement primaire ou secondaire. Selon ces auteurs, l'uniformisation se retrouve aussi dans les stages pratiques des étudiants qui ont lieu à la fois dans les écoles primaires et les lycées ; de même, les étudiants de PGCE du secondaire bénéficient d'un stage dans l'enseignement primaire.

Cette enquête et d'autres enquêtes similaires ont mis en évidence ce changement visible d'orientation qui consiste à s'éloigner de la dichotomie formation générale/formation professionnelle pour s'orienter vers une formation plus professionnelle (Mc Namara & Ross, 1982 ; Alexander, 1982). Cette convergence a été associée à l'émergence d'un certain nombre de taxonomies qui ont tenté d'identifier les différents aspects des connaissances et des aptitudes professionnelles qui devraient être acquises par tout futur enseignant (UCET, 1982 ; HMT, 1983 ; Stones, 1981 ; HIRST, 1979).

Au sein des formations de PGCE du secondaire, de tels changements ont entraîné la disparition des disciplines traditionnelles de l'éducation au profit de nouvelles formations professionnelles ou pédagogiques de type générique. De même, les stages pédagogiques se sont diversifiés : la formation alternée qui était d'usage a été complétée par l'introduction d'une journée ou d'une demi-journée de stage par semaine sur le terrain. Cette évolution a été réalisée grâce au recrutement d'un nombre croissant d'enseignants-tuteurs qui ont joué un double rôle dans les deux institutions.

L'accélération de ces mouvements a permis de rapprocher les notions de pédagogie et d'aptitude professionnelle des secteurs primaire et secondaire. Souvent, l'enseignant du primaire a été érigé en modèle de pratique pédagogique tandis que les théories heuristiques de l'enseignement recommandées par Plowden commençaient à remplacer les anciennes théories didactiques. Ainsi, des efforts ont été faits pour transférer de nombreux éléments de la pratique du secteur primaire au secteur secondaire.

Dans le domaine de la pédagogie de la formation des enseignants, le savoir-faire éclairé du formateur d'enseignant (John, 1992) qui avait été au centre d'une grande partie de la formation des instituteurs pendant des années, est maintenant également à la base de la mise en oeuvre des cours de pédagogie du secteur secondaire. Ces changements sont aussi accompagnés d'une tendance au développement de méthodes d'enseignement génériques (Kerry, 1980 ; Wragg, 1982 ; Kyriacou, 1984) et dans les années 70 et 80, c'est l'apogée des expériences de micro-enseignement et de simulation (Mc Leod, 1975).

Parallèlement à ces tendances à la convergence, les gouvernements des années 80 ont tenté d'exercer davantage leur contrôle à la fois sur le recrutement et sur la formation des enseignants. Les discours de James Callaghan, alors Premier Ministre Travailleiste, à Ruskin College, Oxford en 1976, annonçait une période d'austérité dans l'éducation. Cette attitude parcimonieuse faisait partie d'une ré-affirmation générale de la nécessité de faire dépendre le système éducatif des besoins sociaux et surtout économiques du pays.

Après l'arrivée de Sir Keith Joseph au Ministère de l'Éducation en 1982, la formation des enseignants a été l'objet d'études de plus en plus minutieuses. Ceci a coïncidé avec une hyperactivité des Inspecteurs de sa Majesté qui sont parvenus à produire davantage de rapports sur les années 80 qu'il n'y en a jamais eu dans toute l'histoire de la formation des enseignants. Un grand nombre de ces publications critiquait ouvertement cette formation et l'une d'elle « Le Nouvel Enseignant à l'École » a été le signe avant-coureur d'un projet de loi en 1983 qui définit les critères d'une surveillance plus rigoureuse du contenu de l'enseignement et du personnel formateur.

Ce projet de loi devait bientôt introduire le CATE (Council for the Accreditation of Teacher Education), corps quasi-gouvernemental destiné à superviser le fonctionnement du système de formation des enseignants, et dont les membres sont nommés directement par le secrétaire

d'État. Cette nouvelle instance a porté immédiatement la formation au PGCE de 32 à 36 semaines, a exigé que la formation des instituteurs fasse une plus grande place aux connaissances générales et que les formateurs aient « une expérience récente et utile » de l'enseignement à l'école.

Même si, depuis l'époque expansionniste des années 60, le secteur de la formation a diminué, il y a eu parallèlement une augmentation de la convergence. Ceci a entraîné la quasi-disparition de la séparation entre universités et collèges qui était auparavant très marquée. Beaucoup d'universités telles que celles d'Exeter, Reading, Loughborough, Leicester et le London Institute dispensent maintenant une formation pour le primaire et le secondaire et ces cours sont de plus en plus assurés par des équipes de formateurs issus des deux côtés de la barrière. Aussi, bien que la classe d'âge des élèves détermine encore les formations, l'établissement de critères structurels communs a contribué à supprimer la séparation et la différence de prestige qui a marqué à jamais la génération précédente d'enseignants. C'est ce qui a conduit Judge (1990) à noter que pendant les années 80, les universités et les collèges sont « engagés dans un travail fondamentalement semblable » et sont donc « clairement sujets aux mêmes contraintes » (p. 24).

Le début des années 1990 virent une accentuation de la politique de contrôle dont la conférence de janvier 1992 à Kenneth Clark's North of England marque l'apogée. Le Ministre a affirmé que 80 % de la formation des enseignants du secondaire doit se faire dans les établissements scolaires et que le financement correspondant devrait être transféré à ces derniers. La première mesure du nouveau secrétaire à l'Éducation, John Patton, qui intervint peu de temps après, fut de réduire ce pourcentage à 66 %. De plus, il insista pour que la formation des maîtres du primaire utilise davantage de temps pour développer l'enseignement disciplinaire.

Dans l'immédiat, la séparation entre enseignement primaire et secondaire semble se réouvrir et le reste de la décade peut marquer un retour à d'anciennes croyances et structures.

LE STATUT* DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

Les parties précédentes ont montré qu'il y a eu convergence institutionnelle dans la formation des instituteurs et des professeurs en Angleterre et au Pays de Galles. Ceci pose la question de savoir si il y a eu aussi convergence des statuts. Nous devons concéder ici que nous n'avons aucun moyen de démontrer sans équivoque que cette convergence a eu lieu. L'une des raisons étant que le concept de statut peut avoir des connotations différentes. En outre si l'on devait adopter une connotation limitée du statut calculée de façon opérationnelle à l'aide des méthodes de classification utilisées pour mesurer le prestige des différentes professions, il n'existe pas d'ensemble de données concernant les enseignants en Angleterre et au Pays de Galles qui pourraient permettre d'identifier des tendances. Ainsi, on ne peut que présenter un certain nombre d'observations sur le problème des statuts comparatifs selon un ensemble de caractéristiques dont on pourrait penser qu'elles ont un rapport avec le statut. Mais tout d'abord, il faut noter que les enseignants du primaire sont toujours marqués par un statut moins élevé que celui de leurs collègues du secondaire. Certaines données montrent que c'est leur cas en Angleterre et au Pays de Galles (Bernbaum, Noble & Whiteside, 1969). Cependant, des données comparatives (e.g. Trieman, 1977) indiquent une différence de statut moins évidente chez les enseignants en Angleterre et au Pays de Galles que dans beaucoup d'autres pays.

Le statut légal

Il n'y a aucune différence de statut légal entre enseignants du primaire et du secondaire. Bien que les certificats accordés aux enseignants précisent pour quel groupe d'âge ils ont été formés, aucune barrière légale n'empêche un enseignant formé pour le primaire d'enseigner dans un établissement secondaire, ou vice-versa, comme c'est plus souvent le cas. Cependant dans la pratique de tels transferts sont relativement rares.

* « Status » en anglais n'a pas la même connotation administrative et légale que statut en français. Il désigne tout spécialement la valorisation, le standing, le prestige d'une personne ou d'un groupe par rapport à d'autres. Ce que l'on pourrait appeler, en bref, statut relatif. C'est dans ce sens qu'il faudra prendre l'emploi qui suit de ce terme.

La rémunération

L'échelle des salaires est la même pour les enseignants du primaire et du secondaire. En 1956, on avait introduit un système d'indemnités supplémentaires qui désavantageait les enseignants du primaire. Une législation plus récente a quelque peu rétabli l'équilibre, même si les indemnités supplémentaires demeurent plus facilement accessibles aux enseignants du secondaire.

Le niveau d'études

La qualification a une influence significative sur le statut à deux stades de la carrière : au moment où l'on quitte l'école et au moment où l'on entre dans le corps enseignant. Jusqu'au milieu des années 60, la différence principale entre ces deux critères existait d'une part pour ceux qui entraient dans les collèges pour y subir une formation en deux ans, puis à partir de 1960, en trois ans menant à un Certificat d'Aptitude à l'enseignement et d'autre part ceux qui entraient à l'université pour y préparer une licence en trois ans suivie d'un PGCE (Postgraduate Certificate in Education). Parmi les étudiants de collège, il n'existait pas de véritable différence de niveau de fin d'étude entre ceux qui se destinaient au primaire ou au secondaire si ce n'est que les futurs enseignants du secondaire avaient un niveau légèrement plus élevé. Avant les années 60, la proportion d'étudiants de PGCE qui se destinaient au primaire était relativement réduite et il est difficile de trouver des renseignements sur leur niveau de fin d'étude.

Cependant, en termes de type de licence (c'est-à-dire d'évaluation du niveau d'étude), le tableau II montre qu'il n'y a pas de différence importante entre les niveaux des futurs enseignants du primaire et du secondaire.

Tableau II
Classification des diplômés des étudiants de PGCE
se préparant à enseigner dans le secondaire (Lettres ou Sciences)
ou dans le primaire

PRIMAIRE SEXE		SPÉCIALITÉ		
		SECONDAIRE LETTRES	SECONDAIRE SCIENCES	PRIMAIRE
1	H	3,3	2,9	0
	F	2,5	8,1	2,4
2,1	H	37	20,8	27,6
	F	33,1	28,7	30,4
2,2	H	45,8	38,5	51,7
	F	52,8	38,4	47,6
2	H	3,9	5,1	3,4
	F	2,3	3,1	1,2
3	H	6,6	18,2	10,3
	F	5,5	11,6	8,9
Autre	H	3,4	14,6	6,9
	F	3,8	10,1	9,5

Source : Patrick, Bernbaum & Reid (1982)

Note : La classification des diplômés indique le niveau de réussite aux examens (1 = élevé), avec une différenciation pour la classe moyenne 2.

Les origines socio-professionnelles

Les origines sociales des étudiants qui entrent dans l'enseignement primaire et secondaire ont tendance à s'uniformiser depuis les années 60. En gros, avant la Seconde Guerre Mondiale, les enseignants des lycées sélectifs (qui possédaient une licence mais bien souvent n'avaient pas fait une année de formation professionnelle) venaient principalement de milieux bourgeois même si une plus grande proportion de diplômés issus de la classe ouvrière se destinaient à l'enseignement plutôt qu'à d'autres professions. Ceux qui entraient dans les collèges de formation venaient plutôt en majorité de familles d'ouvriers qualifiés et parmi les étudiants issus de familles d'employés de bureau et de cadres on trouvait surtout des femmes qui naturellement se destinaient à l'enseignement primaire en plus grand nombre que les hommes.

Après la guerre, comme le montre une étude détaillée de Floud & Scott (1961), la démocratisation de l'enseignement secondaire a provoqué un processus d'uniformisation des origines sociales qui s'est poursuivi.

Tableau III
Origines socio-professionnelles des étudiants de PGCE
et de Licences d'Enseignement (Bachelor of Education).
Formation (%)

ORIGINE SOCIALE	FORMATION	
	B. Ed*	PGCE**
I Cadre supérieur	16	17,4
II Cadre moyen	34	46,4
IIIa Employé de Bureau	9	10,9
IIIb Ouvrier Qualifié	21	18,3
IV Ouvrier semi-qualifié	4	5,3
V Ouvrier non-qualifié	1	1,7
Autre	15	—

* D'après Mc Namara & Ross, 1982

** D'après Patrick, Bernbaum & Reid, 1982

Des différences entre les origines sociales subsistent chez les enseignants du primaire et du secondaire en particulier pour les hommes mais elles sont beaucoup moins marquées qu'autrefois. Les Collèges de Formation ont offert à de nombreux élèves de la classe ouvrière, la possibilité d'accéder à l'enseignement supérieur compte tenu du nombre de places limité dans les universités. Ainsi il existait une différence évidente entre les origines sociales. Cependant, la démocratisation de l'enseignement supérieur et le remplacement du certificat d'Aptitude à l'Enseignement (Teachers'Certificate) par un Diplôme d'Enseignement (B. Ed degree) a permis aux différences de s'estomper sans pour autant disparaître totalement, comme le montre le tableau III.

La proportion d'hommes et de femmes

Le fait que la plupart des enseignants du primaire soient des femmes peut avoir une influence nuisible sur le statut des instituteurs par rapport aux professeurs en vertu de la survivance d'attitudes patriarcales dans la société. Cependant, ce problème est trop complexe pour être abordé ici.

L'image

L'image des deux groupes est déterminée en grande partie par la perception des différences entre leurs activités pédagogiques. L'une des raisons qui pourrait expliquer pourquoi l'enseignement est généralement moins bien considéré que les autres professions est que son public immédiat est composé d'enfants et que tous les enfants finissent par « terminer » leurs études et laissent leurs enseignants derrière eux lorsqu'ils entrent dans l'âge adulte (Hoyle, 1969). Plus les élèves sont grands, plus le statut de leurs enseignants est élevé puisque l'on considère que l'enseignement primaire comporte une large part de socialisation qui est perçue comme une activité quelque peu diffuse ; d'ailleurs, la prépondérance des femmes dans ce secteur renforce cette image.

Par contre, l'enseignant du secondaire est considéré comme un spécialiste compétent dans sa matière dont la fonction est de différencier les élèves en regard de leurs études futures et de leurs rôles professionnels.

Cette distinction est moins marquée en Angleterre depuis la Seconde Guerre Mondiale et en particulier en raison de la diversification des filières dans l'enseignement secondaire apporté par les Comprehensive Schools. Par opposition aux Grammar Schools (lycées classiques) qui se consacraient exclusivement à des objectifs d'ordre intellectuel, les Comprehensive Schools (lycées polyvalents) ont englobé une gamme plus large de fonctions sociales. Broadfoot, Osborn, Gilly & Paillet (1988) ont identifié des différences entre les instituteurs en Angleterre et en France et vraisemblablement, on pourrait observer les mêmes différences au niveau de l'enseignement secondaire.

D'une façon générale, on peut dire qu'en ce qui concerne les caractéristiques des enseignants, bien que les professeurs aient un statut plus élevé, cette différence est moins imputable à la différence de niveau intellectuel qu'à la façon dont l'opinion publique perçoit le rôle des enseignants dans les deux types d'établissements. La définition des caractéristiques des enseignants devient plus complexe car, de plus en plus, ceux qui ont l'intention d'enseigner dans le primaire ou le secondaire auront eu une autre formation professionnelle avant d'être formés à l'enseignement, comme le montre le Tableau IV. Ainsi, en tant que critère de recrutement, l'expérience est peut-être en train de prendre le pas sur les diplômes scolaires ou universitaires.

Tableau IV
Pourcentage d'étudiants âgés de 26 ans
et plus en formation initiale

	Hommes	Femmes
IUT*/Collèges	56	50
Universités	42	39

* Polytechnics

Source : DFE Statistical Bulletin, juillet 1992.

CONCLUSION

Nous avons montré dans cet article qu'il y a convergence dans le domaine de la formation des enseignants du primaire et du secondaire en Angleterre et au Pays de Galles. À l'origine, les instituteurs étaient formés exclusivement dans des Collèges de Formation monovalents* mais ces établissements en fusionnant avec des IUT et des universités et en élevant le niveau tout en diversifiant les formations proposées sont devenus presque indifférenciables des universités ; d'ailleurs la plupart d'entre eux sont désignés sous le nom d'Universités depuis septembre 1992. Les universités traditionnelles ont toujours formé les enseignants du secondaire en les préparant au diplôme de PGCE mais forment de plus en plus d'enseignants du primaire par cette même filière. Les Collèges et les IUT forment aussi des enseignants du primaire et du secondaire au PGCE depuis les années 60. Cependant, des vestiges des anciennes distinctions subsistent et la majorité des enseignants du primaire sont encore formés dans des établissements qui étaient à l'origine des Collèges de Formation.

Cet article montre, également, que ces transformations institutionnelles ont été accompagnées d'une uniformisation des statuts respectifs des instituteurs et des professeurs. Mais il est presque certain que la distinction subsiste et va probablement perdurer, en grande partie en fonction du travail scolaire plus spécialisé du professeur. Cependant, cette distinction s'est beaucoup atténuée depuis que l'Angleterre et le Pays de

* L'équivalent de nos Écoles Normales.

Galles ont abandonné un enseignement secondaire élitiste. De plus, les caractéristiques des enseignants qui confèrent statut et prestige, à savoir les diplômes et les origines sociales, présentent moins de différences entre les deux secteurs mais faute de moyens d'obtenir des données quantitatives sur le long terme dans ce domaine, nous nous contenterons de formuler cette uniformisation en tant qu'hypothèse.