

## LES IMAGES DES ENSEIGNANTS

HARRY JUDGE\*

### Résumé

*C'est souvent par les contrastes qu'elles soulignent plus que par les comparaisons et les analogies (en général superficielles) qu'elles offrent, que les études transnationales apportent les enseignements les plus précieux. Ce principe même est illustré par une étude portant sur trois pays et menée à bien par l'auteur et ses collègues. L'objet du présent article est d'explorer l'un des thèmes que cette recherche a permis de dégager. En France, aux États-Unis et en Grande-Bretagne, les images que les enseignants projettent d'eux-mêmes sont dépendantes de tout un contexte composé d'attitudes politiques, sociales et culturelles. Lorsque ces attitudes varient, la perception qui se construit des enseignants se modifie à son tour. Au cours des trente dernières années, c'est en France et en Angleterre (mais de manière très différenciée) que cette perception a le plus évolué, et c'est aux États-Unis qu'elle a le moins changé. On trouve un effet direct de ce phénomène dans le type de formation des maîtres qui s'est mise en place, ainsi que dans les relations qui se sont tissées, pour cette formation, avec l'« Université ».*

### Abstract

*Cross-national studies are often more illuminating by the contrasts which they offer, rather than by (often superficial) comparisons and analogies. This principle is illustrated in a three country study recently completed by the author and his colleagues. In this paper, one outcome of this investigation is explored. In France, the United States and Britain public perceptions of teachers are embedded in a context of political, social and cultural attitudes. As these attitudes change, they are reflected in the shifting images of teachers. These images have over the past thirty years changed most (albeit in quite different ways) in France and in England, and least in the United States. They are directly reflected in the training offered to teachers, and in the relationship of that activity to "the University".*

\* Harry Judge, Université d'Oxford (Royaume-Uni).

Les images par lesquelles nous nous représentons les enseignants en disent au moins autant sur nous que sur eux, notamment quand on les analyse systématiquement dans un contexte transculturel (Judge, 1988 ; Neave, 1992). Je souhaite ici accomplir un nombre restreint de choses précises.

La première est déjà évidente : exploiter les avantages qu'offre l'analyse des images que nous avons des enseignants dans un contexte transnational ; mais cela nécessite de mettre l'accent sur les contrastes plutôt que sur les comparaisons, sur les différences plutôt que sur les similarités, et sur les divergences plutôt que sur les convergences.

En second lieu, la discussion s'axera uniquement autour de trois pays : l'Angleterre, la France et les États-Unis. Le choix de ces pays n'est pas arbitraire, puisqu'ils ont assez de caractéristiques communes pour permettre des contrastes fructueux. Je m'inspirerai essentiellement des travaux effectués au cours de ces quatre dernières années par mes collègues et moi-même dans un travail d'équipe peu commun, dont la méthodologie voulait que mon collègue français se concentre sur les États-Unis et mes collègues américains sur l'Angleterre, tandis que j'avais le privilège de réfléchir sur la riche expérience de la France (Judge et al., 1994).

Enfin, l'application d'un troisième principe général permettra, je l'espère, de donner de ces images une vision plus fine, en les analysant sous l'angle spécifique de la façon dont les enseignants sont formés (Gumbert, 1990). Plus précisément encore, j'interprète la formation des enseignants par rapport à sa relation aux concepts et aux pratiques universitaires. Non seulement le titre d'« enseignant » a des résonances différentes dans les trois pays choisis, mais il en va de même du mot « Université », et il y a beaucoup à apprendre de la mise en relation directe de ces deux termes. Comment peut-on expliquer, et quelle signification peut-on accorder au fait, qu'il y a trente ans en France la formation des instituteurs se déroulait entièrement hors de l'Université, alors qu'aux États-Unis elle en faisait déjà partie intégrante ?

Les conclusions esquissées ici sont donc celles d'observateurs analysant les systèmes de l'extérieur plutôt que de l'intérieur, et relient des questions générales à la formation des enseignants. Elles se concentrent plus particulièrement sur l'intérêt qu'accorde l'Université à cette importante activité, et ne concernent que trois pays, et non pas l'univers. Enfin, ces conclusions tentent de faire litière des stéréotypes figés. Ce qui était vrai jadis des images dominantes ne l'est plus aujourd'hui : les hussards noirs français, la petite école américaine peinte en rouge, et Mr Chips le professeur anglais, bien qu'ils occupent toujours une place importante dans l'imaginaire populaire, appartiennent maintenant au monde du musée pédagogique. Mais si le changement est important, il en va naturellement de même de la continuité : bien que les idéaux de l'instituteur formé dans un IUFM ne soient plus ceux de Jules Ferry, les controverses contemporaines au sujet de l'affaire des fousards, sont incompréhensibles.

sibles pour un étranger si l'on n'a pas saisi la force de l'antidéréalisme sous la Troisième République (Gaspard, Khosrovar, 1995). Nous avons donc tenté, dans notre travail, de discipliner l'histoire, de reconnaître son pouvoir tout en acceptant l'importance des évolutions récentes – démarche que nous avons accomplie en axant cette étude autour d'un pivot, celui du début des années soixante. L'année 1963 s'avéra particulièrement séduisante pour nous. Ce fut une année dramatique pour chacun de ces trois pays. Les racines profondes du passé nourrissaient encore les clichés qui dominaient la perception des enseignants et de leur formation, comme de l'Université, symbole visible de continuité. Mais de profonds changements allaient survenir.

## L'ANGLETERRE

Mes collègues américains qui se sont penchés sur les enseignants en Angleterre en 1963 n'ont pas manqué d'être impressionnés par les anachronismes vivaces qui marquaient encore profondément les perceptions et les réalités. À leurs yeux, l'année 1963 paraissait être bien plus proche de 1870 que de 1995. Cette année marquait la fin d'une longue période où la croissance avait été continue, mais où aussi les vieux schémas de pensée avaient la vie dure, comme le montrent les images des enseignants et l'enseignement. Au cours de l'année 1963, la publication de l'important rapport que fut le Robbins Report a inauguré une période de changements rapides dans l'enseignement supérieur, à la fois qualitativement et quantitativement. Bien que pour certains, il ait représenté une dégradation des plus nobles traditions d'excellence dans l'enseignement (« *More means Worse* » : « *La quantité nuit à la qualité* ») pour d'autres, il annonçait un progrès dans la modernité qu'ils attendaient depuis longtemps. Il assurait aussi la pénétration de la formation des enseignants dans le monde de l'enseignement supérieur – événement qui était à la fois un symptôme et une cause de l'estime accrue que le public vouait aux enseignants et à leur travail. Quelques mois plus tard, le Parti Travailleuse remportait les élections législatives (pour la première fois depuis 1945), avec un programme qui promettait de mettre sur pied un enseignement secondaire polyvalent, les *comprehensive schools*. Ces deux événements décisifs – le Robbins Report et la victoire électorale de 1964 – allaient avoir des conséquences importantes pour les enseignants (Judge, 1984).

Toutefois, nombreux furent les éléments permanents profondément ancrés dans les affaires publiques anglaises qui survécurent sans être remis en question. Deux de ces éléments ont été décisifs pour l'image dominante de relative indépendance et d'autonomie professionnelle qu'offraient les enseignants. Le premier de ces éléments est symbolisé par le pouvoir constitutionnel et administratif des autorités éducatives locales (*Local Education Authorities* ou LEA). En tant qu'administrations locales élues et garantes de leurs actes, ces LEA avaient la responsabilité du bon fonctionnement du système éducatif. À bien des égards, ce système était national et soumis à la surveillance du gouvernement de Londres. Cependant, la description classique selon

laquelle le système anglais est un système national géré localement, est restée valide pendant de nombreuses années. Les enseignants n'étaient pas les serviteurs de l'État. Il n'existait pas de programme national. Les inspecteurs qui jouissaient apparemment du statut d'immortels en 1963, et qui ont depuis été brusquement réduits à une stature humaine, donnaient des conseils et des avertissements, mais ne pouvaient pas donner d'ordres (Lawton, 1989).

À l'intérieur du monde relativement clos de l'enseignement supérieur, cette continuité s'assortissait d'une croyance quasi-religieuse en la sainteté inaltérable de la commission universitaire chargée de distribuer les subventions aux universités, le *University Grants Committee* (Carswell, 1985). C'était un comité curieux, mis en place à la fin de la première guerre mondiale, afin d'assurer que les universités, bien que recevant de très larges sommes de l'État, soient protégées contre toute tentative gouvernementale qui chercherait à déterminer comment cet argent devait être dépensé, ce qui devait être enseigné dans les universités, ou qui devait être nommé pour y enseigner. Vu de 1995, il n'y a rien de plus frappant que le déclin dans les années quatre-vingt jusqu'à son abolition dans les années quatre-vingt-dix, de cette institution anglaise par excellence. En 1963, elle paraissait invulnérable, tout comme les LEA. Prises ensemble, ces deux institutions consolidaient l'image de l'enseignant dont le travail et la vie étaient à l'abri de l'intervention de l'État, et ce, à quelque niveau du système que ce soit. L'image dominante de l'enseignant, si idéalisée fût-elle, était celle de quelqu'un de libre et d'autonome. Cette idée n'était nulle part plus répandue que dans la formation des enseignants.

En 1963, cette formation différenciait encore clairement le primaire du secondaire. Historiquement, en Angleterre comme en France, l'Université s'impliquait peu dans la formation des instituteurs : celle-ci était l'affaire des instituts de formation des instituteurs, dits *Teacher Training colleges*, dont le nom entendait souligner l'aspect humble d'une préparation utilitaire (Dent, 1977 ; Thomas, 1990). Quant aux étudiants plus diplômés, qui avaient obtenu l'équivalent d'une licence à l'Université, ils n'étaient pas statutairement obligés d'entreprendre quelque formation que ce soit avant de devenir professeurs. Mais s'ils choisissaient d'être formés, l'Université se chargeait normalement de leur prodiguer cette formation en un an, ce qui sous-tendait cette distinction fondamentale : une différenciation délibérée du niveau de l'enseignement et de la fonction du maître. On préparait l'instituteur à donner une instruction de base aux enfants du peuple. Quant à l'enseignant du secondaire, il était diplômé de l'Université qui le formait à transmettre une plus haute culture aux enfants des classes moyennes, mais aussi, et de plus en plus, aux enfants intelligents de la classe ouvrière. Ces distinctions s'étaient érodées, mais n'avaient pas disparu lors de l'introduction générale de l'enseignement secondaire pour tous après la seconde guerre mondiale. De fait, le nouveau système éducatif secondaire moderne était, en termes d'idéologie et d'image, assimilé à la vieille tradition de l'école élémentaire. Les enseignants des différentes catégories appartenaient à des syndicats différents. La division des enseignants et de l'enseignement correspondait, aux yeux des

observateurs américains, aux divisions sociales qu'elle était chargée de perpétuer. L'image de l'enseignant correspondait à une vision de la société telle qu'elle devrait être et qui datait de l'ancien régime.

Trois transformations étroitement liées se sont produites. La première s'est opérée dans le langage et les pratiques du gouvernement et l'on est passé d'une aristocratie bienveillante à une autocratie populiste. La seconde a affecté l'idéologie de la culture, et s'est éloignée de l'élitisme classique pour se muer en anti-intellectualisme. La troisième (qui est ici la plus importante pour nous), a modifié l'image dominante de l'enseignant, jadis perçu comme le gardien de la tradition et conçu aujourd'hui comme l'agent du changement.

La transformation de l'attitude des gouvernements envers leurs gouvernés et de celle des gouvernés envers leurs gouvernements a été rapide partout dans le monde, mais tout particulièrement en Angleterre. Dans ce pays, de tels changements ont été accélérés par le fait que le pouvoir constitutionnel se trouve concentré dans un lieu unique et dans une seule procédure électorale. Une telle concentration a naturellement mené à diverses formes de tyrannie électorale. Dans l'Angleterre, mère des parlements (*the mother of parliaments*), on n'a prêté aucune attention à Montesquieu. Le Parlement peut tout faire, même s'abolir. Les pouvoirs exécutif et législatif y coïncident de fait : il n'existe aucune des contraintes de la cohabitation, ou des limites qu'un Congrès hostile impose aux ambitions de la Maison Blanche. Il n'y a dans ce pays insulaire ni Cour Suprême, ni Conseil d'État, ni Conseil Constitutionnel. Dans les années quatre-vingt, un gouvernement britannique avait le pouvoir d'abolir la puissante municipalité de Londres et d'affaiblir les prérogatives des LEA à travers le pays, et ne s'est pas fait faute de l'utiliser (Maclure, 1989). Les pouvoirs intermédiaires devinrent suspects, que ce soient ceux des corporations (comme les médecins), de l'Église anglicane, ou même de la BBC. Rien ne permet de supposer que les mutations cataclysmiques qui se sont produites depuis 1963 n'ont été approuvées que par la droite, ou qu'elles ont été uniquement inspirées par les théories radicales du nouveau conservatisme. Un désenchantement général vis-à-vis des vertus supposées du professionnalisme a renforcé leur impact. Pourquoi des gens qui se nomment eux-mêmes experts, et qui servent sans doute leurs propres intérêts, sauraient-ils mieux ce que la moyenne de la population mérite et souhaite ? Le populisme, qu'il soit de droite ou de gauche, est bien entendu hostile aux mystères de la tradition.

Troisième transformation, celle de l'image et de la fonction même de l'enseignant : naguère gardien d'une tradition sûre d'elle, il est devenu aujourd'hui l'agent du changement alors même que ce changement n'est pas tant voulu et défini par lui-même que par les forces dominantes du monde politique. On ne saurait trop insister sur le fait que ces pressions venaient de tous les horizons du champ de bataille politique. Le nouveau gouvernement travailliste de 1964 ébranla le consensus tranquille qui sous-tendait la division du pouvoir entre l'État et les collectivités locales en cherchant à imposer, pour de nobles raisons de principe, la réorganisation de

l'enseignement secondaire (Crosland, 1982). Les motifs principaux de cette restructuration répondaient à des motivations d'ordre social et économique plutôt que pédagogique. L'enseignant devait devenir l'agent d'un changement total qui clôturerait une ère de privilège et d'oppression.

Comme toujours, le nouveau rôle de l'enseignant se reflétait dans l'évolution de la formation des enseignants et dans son intégration au sein de l'enseignement supérieur. Si les enseignants devaient effectivement devenir des agents efficaces de la transformation sociale, il fallait les préparer à leur tâche selon des modalités différentes. Les institutions qui en formaient le plus grand nombre devaient perdre leur image paysanne qui datait du dix-neuvième siècle, et être rebaptisées « Collèges d'Éducation » (*Colleges of Education*). La durée des cursus de formation fut allongée, et passa de deux à trois ans, puis de trois à quatre ans, afin de permettre l'obtention d'un diplôme, la licence d'Éducation (*Bachelor of Education*), qui, on l'espérait, mettrait un terme à la division historique des enseignants, dans une société à présent en voie de devenir égalitaire. On n'a pas assez insisté à cette époque ou de nos jours, sur le fait que l'élan qui a provoqué le développement de la Licence d'Éducation était social plutôt que pédagogique, général plutôt que professionnel. En pratique cela signifiait que l'on mettait un accent particulier sur l'enseignement de la sociologie de l'éducation, plutôt que sur le contenu des disciplines, ou sur l'art d'enseigner. Cela signifiait aussi que venait en première place, l'impératif de convaincre les universités que les nouveaux instituts de formation avaient bien leur place dans l'enseignement supérieur (Taylor, 1969). Enfin, cela signifiait également que la vengeance de la droite serait sévère et sans pitié.

Non seulement l'image de l'enseignant comme agent du changement survécut à cette vengeance, mais elle en fut même fortifiée. La seule différence (et elle n'est pas mineure) fut que la formation de l'enseignant devait refléter les idées suivantes : nul besoin d'être initié aux mystères des sciences sociales, ni de devenir un apâtre de la régénération socialiste, ni d'avoir un diplôme universitaire traditionnel qui lui confère un statut élevé. Ce dont on avait besoin, c'était d'un enseignant compétent et efficace, non coupé du monde, attentif aux messages éloquentes du marché et aux résultats concrets, sceptique vis-à-vis de toute forme de « théorie, » qui ait l'esprit d'entreprise et qui soit compétitif. Un tel enseignant n'a que deux maîtres : le gouvernement central qui définit ce qui doit être enseigné, et une communauté locale, qui, à travers les choix parentaux, se fait la médiatrice des lois inéluctables du marché. Bien évidemment, de tels enseignants sortiraient de leur rôle s'ils se montraient critiques du monde tel qu'il est. La violence avec laquelle le gouvernement s'en est pris aux liens entre la formation des enseignants et l'Université, ce bastion de l'esprit critique et de la théorie ne surprendra pas. L'histoire de ces attaques a déjà été dite en détail ailleurs : le résultat a été le retrait, hors des filières normales de l'enseignement supérieur, des fonds pour la formation des enseignants, et leur réinvestissement dans un nouvel organisme gouvernemental (Chitty, 1989 ; Edwards, 1990 ; Lawlor, 1990 ; O'Hear, 1991).

## LA FRANCE

En France comme en Angleterre, l'année 1963 représente une date significative. Cinq ans avant le séisme de 1968, c'est la dernière année où il était encore possible d'offrir une présentation précise du fonctionnement du système éducatif français classique, tel que Napoléon Ier l'avait mis en forme et que Jules Ferry l'avait développé (Gaillard, 1989). De Gaulle avait placé le pouvoir présidentiel au cœur de la Cinquième République, et usé de ce pouvoir en août 1963 afin d'imposer à la France une restructuration de l'éducation au moins aussi fondamentale que celle que la gauche imposerait à l'Angleterre l'année suivante (Narbonne, 1994). Il ne s'agissait ni dans un cas ni dans l'autre d'une transformation administrative superficielle : au contraire, on n'envisageait rien moins que de restructurer la société par des réformes éducatives, ce qui eut de profondes conséquences sur la vie des enseignants. La création du Collège d'enseignement secondaire brisa la symétrie du vieux système, en y insérant une institution et une dynamique qui n'apportaient ni au monde du lycée ni à celui de l'école primaire (Prost, 1992).

L'école primaire, avec ses importantes ramifications supérieures, était encore en 1963 l'établissement éducatif fréquenté par la plus grande partie de la population, et qui lui dispensait en majorité une éducation de base solide, dans les meilleures traditions de la République. Il n'y avait pas d'image qui se présente avec plus de force que celle de l'instituteur – terme qui résiste obstinément à toute tentative de traduction en anglais. Cependant, les traditions de l'école secondaire étaient tout aussi ancrées et vigoureuses. Le lycée était encore essentiellement ce qu'il avait été pendant la plus grande partie du dix-neuvième siècle : une institution scolaire de grande qualité, qui dispensait une éducation basée sur les disciplines fondamentales de l'Université. Il n'était en aucun sens conçu pour répondre aux besoins de la majorité de la population. Les plus distingués d'entre ses enseignants détenaient les titres prestigieux de professeur et d'agrégé. Ils préparaient leurs élèves au baccalauréat, le premier diplôme délivré par l'Université. Les meilleurs d'entre ces élèves prolongeaient leur éducation supérieure pendant deux ans, voire plus longtemps, dans les classes préparatoires au lycée, où ils étaient préparés pour les concours qui donnaient accès aux plus prestigieuses institutions françaises de l'enseignement supérieur. En effet, le lycée était une institution plus stable que l'Université, qui (au sens anglais ou américain du terme), n'avait qu'une existence indistincte. Les réformes incomplètes de la fin du dix-neuvième siècle avaient conservé relativement intacte l'hégémonie de l'Université de Paris, et l'Université française, telle qu'elle avait été conçue par Napoléon, existait encore, en esprit sinon à la lettre (Verger, 1986 ; Weisz, 1983).

C'est comme structure éducative et gouvernementale sous-tendant tout le système de l'éducation publique, des écoles maternelles aux grandes écoles, que cette Université survivait (et qu'elle survit encore en cette fin de siècle, à bien des égards). Quand, en 1971, le directeur désenchanté de l'École Normale Supérieure de la rue d'Ulm

donna sa démission, c'est à « Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale », grand-maître de l'Université, qu'il adressa sa lettre courroucée (Flacelière, 1971). Un Anglais a besoin d'un certain temps de réflexion avant de comprendre comment on peut tout à la fois diriger un ministère et l'Université (Toulemonde, 1988). Tout aussi surprenante pour un étranger est la division du pays en académies, dont chacune est présidée par un universitaire auquel on donne le rôle de Recteur, et qui est aidé par des inspecteurs qui sont également, selon certaines acceptions du terme en anglais, des membres de l'Université. Encore plus impressionnante, la réputation d'érudition et la variété des intérêts des inspecteurs généraux, responsables de la gestion de la totalité du corps enseignant et du contrôle des programmes scolaires. Ces caractéristiques du système français, si frappantes pour un étranger, eurent des conséquences profondes sur les images de l'enseignant telles qu'elles se définissaient en 1963.

Il faut parler des « images » plutôt que de « l'image », puisqu'en 1968 les distinctions entre enseignants étaient encore plus importantes en France qu'en Angleterre, notamment dans leur formation et leur condition de nomination. Tout cela est bien connu des français et nous ne le détaillerons pas ici. Toutefois, pour n'importe quel observateur étranger, plusieurs caractéristiques remarquables apparaissent et affectent profondément les images des enseignants telles qu'elles se donnaient clairement à voir en 1963.

Enfoui au cœur de la première de ces images se trouve un paradoxe : les enseignants en France, de la maternelle à l'Université, sont tous au service de l'État. Dans certaines sociétés, une telle description serait probablement considérée comme insultante ou du moins ambiguë. Mais ce n'est pas le cas en France, où le titre de fonctionnaire se porte avec fierté. Tous les enseignants font donc partie du seul service public ; toutefois, si ce service public est unique, il n'en est pas moins soigneusement divisé en catégories et en grades. Le professeur et l'instituteur se complètent certes l'un l'autre au sein du grand service public de l'enseignement laïque, mais on ne saurait les confondre. Cette image d'une condition unique au sein de laquelle coexistent des différences, est renforcée par l'importance remarquable qu'accorde la tradition française – et qu'elle a continuée d'accorder jusque dans les années soixante et au-delà – aux savoirs, aux connaissances, aux disciplines – trois termes apparemment simples qu'il serait facile, mais trompeur, de traduire directement en anglais.

En 1963, l'image dominante de l'enseignant en France est donc celle d'un maître qui transmet la culture, ce qui est à comparer et à contraster avec l'image anglaise de l'enseignant gardien de la tradition. Contrairement à la tradition ancrée dans le folklore et le pouvoir social, la culture est quelque chose de formellement définie et codifiée. En tant que partenaire et création de l'État, l'Université la contrôle et la dispense dans toute la nation. Le recteur, qui est obligatoirement un universitaire, appartient tout à la fois : à l'appareil qui définit le savoir légitime, et à un ordre

administratif qui prescrit les conditions selon lesquelles ce savoir peut être transmis. Ceci est particulièrement vrai du professeur, mais s'applique aussi à l'instituteur, quoiqu'il faille y ajouter une condition importante. Le savoir que transmet l'instituteur est moral et civique, autant que disciplinaire. Toutefois, et c'est le même principe : l'enseignant en France est celui qui dispense une culture officielle, nationale.

Ce sont là les principaux traits encore clairement visibles dans les images des enseignants en 1963. On peut encore discerner beaucoup de ces traits aujourd'hui, mais ils sont souvent obscurcis par les changements qui se sont produits au cours de ces trente dernières années. Si en Angleterre la principale transformation dans la nature du gouvernement a été de s'éloigner d'une aristocratie bienveillante pour se rapprocher d'une autocratie populiste, la tendance dans l'Hexagone a été de s'écarter de l'État unitaire et concentré sur Paris, pour aller vers le régionalisme sous ses formes les plus diverses (Charlot, 1994 ; Deyon, 1992). Ce n'était pas simplement une transformation de caractère administratif et fiscal : ainsi, l'une des manifestations les plus dramatiques de cette tendance a été le réagencement du monde universitaire dans le sillage des événements de 1968. La structure unitaire de l'Université française, qui se reconnaissait à la faiblesse relative des facultés et la permanence du rôle central de Paris, fut ébranlée par la création de nouvelles universités – chacune de celles-ci disposant d'un budget, étant dotée d'un Président, prenant ses propres décisions, et plongeant ses racines dans la communauté locale. De même, les lois de décentralisation des années quatre-vingt, conférèrent aux nouvelles Régions, comme aux Départements déjà anciens, des responsabilités dans le domaine éducatif qui auraient été impensables dans la France de la Troisième et de la Quatrième Républiques. Cet affaiblissement relatif de l'État allait de pair, au niveau supranational, avec les débuts, si hésitants soient-ils, des politiques éducatives émanant de Bruxelles, et des institutions qui y sont liées. Il est moins légitime aujourd'hui qu'autrefois de considérer l'enseignant en France comme un agent au service de l'État.

Parallèlement à ce changement, l'observateur étranger constate le déclin du concept de l'enseignant comme fonctionnaire. L'évolution de la situation paraît se faire ici dans un sens exactement opposé à celle de l'Angleterre : la tendance est d'aller vers plus de respect de l'enseignant en tant que professionnel, au lieu du contraire en Angleterre. Elle contredit la propension historique (sans doute perpétuée par la rivalité des syndicats) à raffiner et à perpétuer les distinctions entre les différents groupes d'enseignants. Comme c'était à prévoir, cette tendance se manifeste avec le plus de netteté dans l'évolution de la formation des enseignants. Dans les années quatre-vingt, les Écoles normales furent formellement admises au rang de l'enseignement supérieur, et les instituteurs bénéficièrent d'un accès limité aux diplômes universitaires (Bourdoncle, Zay, 1989). Enfin, depuis 1991, tous les enseignants doivent être formés au sein d'instituts universitaires, pour – fait éloquent entre tous – accéder au titre convoité de professeur. Il n'y a pas de tendance qui soit absolue, ni d'évolution sans réserves. Certaines de ces dernières furent révélées après les élections

législatives de 1993 où il devint clair, même pour un étranger, qu'un institut universitaire n'était pas la même chose qu'un institut (au sens anglais ou américain du terme) existant au sein d'une université ; que les départements universitaires en place n'avaient aucune intention d'abandonner le contrôle qu'ils exerçaient sur la préparation universitaire des enseignants du secondaire ; et qu'il y avait peu de chances que les IUFM soient autorisés à se développer sur le modèle des Écoles d'éducation américaines, qui accueillent des élèves dans le troisième cycle et s'occupent de la recherche. Cela dit, le changement symbolisé par la création et le succès de l'IUFM – qui fait que l'on s'éloigne de la notion de fonctionnaire réglementé pour aller vers celle d'un professionnel issu de l'Université – reste extrêmement significatif (Bancel, 1989 ; Kaspi, 1993).

Une autre raison majeure pour laquelle la représentation des enseignants a évolué, est liée directement aux événements de 1963 et à la création des CES. Quoique très significatif, ce ne fut qu'un stade de la longue histoire de l'atténuation des différences entre le professeur et l'instituteur. Dans une certaine mesure, un coup avait déjà été porté à cette différenciation par la création d'un nouveau groupe d'enseignants, les PEGC, qui enseignaient dans des institutions – ce qui n'étaient pas sans ressembler aux collèges modernes de l'Angleterre contemporaine – et qui ne coïncidaient qu'imparfaitement avec les images contemporaines de l'enseignant. Les changements se cumulèrent au cours de trente années. D'abord, ce fut le CEG, puis le CES, qui furent créés pour établir un pont entre deux ordres d'enseignement et d'enseignants retranchés sur eux-mêmes, puis ce fut le Collège unique qui fut lancé au milieu de la controverse. Les PEGC, nés des fissures du système, furent mis en place afin de répondre aux nouveaux besoins. L'augmentation du nombre des élèves dans les lycées rendit caduques les aspirations de ces institutions à conserver l'élitisme de leur enseignement. Les problèmes des banlieues conduisirent à la création des ZEP ; et, dans de nombreux pays, les médias remarquèrent une obsession croissante sur le manque d'intégration entre le monde de l'école et celui du travail. Tous ces changements menèrent à l'écroulement des vieilles certitudes, et furent canonisés par l'objectif déclaré d'amener 80 % de chaque classe d'âge au niveau du baccalauréat.

La conséquence évidente de tout cela fut un bouleversement fondamental de ce qu'on attendait des enseignants. L'enseignant occupait une place différente dans l'ordre des choses, puisqu'il était maintenant inévitablement perçu – que cela lui plaise ou non – comme quelqu'un qui exerçait une fonction d'animateur envers ses élèves et ses étudiants, plutôt que de transmetteur d'une culture convenue. L'image de l'enseignant se rapprochait de plus en plus de celle de l'assistante sociale et de moins en moins de celle du professeur – et ce, même en France, où je me permets cette exagération afin d'effectuer la transition nécessaire vers les États-Unis, de l'autre côté de l'Atlantique.

## LES ÉTATS-UNIS

C'est paradoxalement dans ce pays où le changement est l'objet d'un culte que l'image de l'enseignant a le moins changé au cours de ces trois dernières décennies. En France comme en Angleterre, l'année 1963 s'est avérée être une année charnière pour la transformation de l'image de l'enseignant. En France, l'image de l'enseignant chargé de transmettre la culture a évolué vers celle de l'animateur, et en Angleterre, on est passé de l'image de l'enseignant gardien de la tradition à celle de l'agent du changement. Par contre, il ne semble pas qu'une telle mutation se soit produite aux États-Unis. Pour l'observateur français, dont les remarques forment la base des commentaires que je fais ici, cette différence importante tient à deux faits :

■ Aux États-Unis, la faiblesse voulue du gouvernement central (en fait, de tout gouvernement) signifie qu'il n'y a pas d'événements décisifs dans l'histoire de l'éducation – c'est-à-dire pas d'actes ou de lois qui modifient fondamentalement le système, pas de contrôle central sur les programmes ou la formation des enseignants, et pas de planification, au sens européen du terme (Kirst, 1984).

■ Pour des raisons historiques, les États-Unis avaient déjà atteint en 1963 un stade de développement que d'autres pays n'atteindraient que plusieurs années plus tard. L'exemple spécifique de la formation des enseignants illustre bien ce fait : en 1963, elle était déjà totalement incorporée dans l'enseignement supérieur, bien avant qu'une telle intégration ne se réalise dans d'autres pays, et ce, sans la pression d'une décision gouvernementale (Herbst, 1989).

Bien entendu, les États-Unis ont connu une importante évolution, quoiqu'il soit plus exact sans doute, de parler d'évolutions au pluriel. Celles-ci représentent les bouleversements fondamentaux des mentalités et de l'opinion publique accomplis au cours de nombreuses années : dans les années cinquante et soixante, l'exemple le plus dramatique qu'on puisse en donner est celui des relations inter-raciales, et de la nouvelle importance accordée aux questions d'équité. Mais ce ne sont pas des transformations isolées et facilement identifiables, comme elles existent en Europe. Les fluctuations des opinions et des modes aux États-Unis se font à une échelle rarement vue en Europe, et sont souvent associées à un moment de perte de confiance ou à une mutation dans l'opinion publique. Ainsi, le Spoutnik russe a provoqué l'inquiétude voire l'obsession à l'idée que les américains ne réussissaient pas à enseigner les maths et les sciences. Dans les années soixante-dix, la compétition des économies asiatiques a été l'occasion d'éloquents discours sur les échecs nationaux que l'on pouvait imputer à la faiblesse des enseignants américains (Ravitch, 1983). Plus récemment, des inquiétudes nées de comparaisons internationales ont provoqué une préoccupation assez curieuse concernant la « réfarme systémique ». Or, non seulement ces mouvements sont plus ou moins spontanés, mais ils se contredisent et entrent en rivalité. Pour ces raisons, le « système » dans sa globalité n'évolue pas dans une direction unique et identifiable. On peut même aller jusqu'à dire qu'un tel « système » n'existe pas aux États-Unis.

Les images de l'enseignement et de l'enseignant varient donc, à un moindre degré, au cours de périodes prolongées. Il n'y a jamais eu, et il n'y a toujours pas, de culture monolithique dominante qui fournisse un point de départ à la pratique de l'enseignement. Des vagues successives d'immigration, à une échelle véritablement inconcevable dans tout autre pays du monde, ont nécessité de l'école qu'elle soit l'agent de l'intégration par excellence, et que cette intégration se fasse à l'intérieur d'une culture elle-même nécessairement pluraliste. Partout et toujours, l'image de l'enseignant est celle d'une personne qui doit être aimable et accueillante – le maître est toujours une « maîtresse ». Les tâches et les objectifs éducatifs étaient profondément différents de ceux des pays européens, puisqu'ils nécessitaient un engagement absolu à favoriser l'intégration de tous les citoyens. La scolarisation aux États-Unis se devait d'être une scolarisation de masse, et non celle d'une élite historiquement définie. « *All Children can learn* », formule selon laquelle « *tous les enfants sont capable d'apprendre* » était convaincante, même si elle restait un peu vague. Puisque l'école devait être une école ouverte à tous, elle était flexible et n'imposait pas de normes. Tout au long du parcours scolaire, les élèves, les parents ou les enseignants avaient toutes sortes de possibilité de choix. L'image la plus évocatrice est celle du supermarché, où les clients se servent eux-mêmes et prennent ce qui les attire ou qui pourrait leur être utile. De telles écoles, et l'enseignement qu'elles nécessitent, présupposent une image individualiste de l'élève et donc de l'enseignant (Powell et al., 1985).

Ces perceptions de l'enseignement comme d'une activité ouverte, flexible, accueillante, amicale et qui n'impose pas de normes vont bien de pair avec la profonde méfiance envers le pouvoir gouvernemental, et surtout fédéral. Il est impensable que l'enseignant soit l'agent du gouvernement, ou qu'il appartienne à une quelconque force nationale : la communauté locale en est responsable avec le comité scolaire élu, et aucune autorité n'a le droit de déterminer ce que doit être un enseignant, ou comment il doit être formé. L'école secondaire américaine (*high school*), est née de l'école primaire, alors qu'en Europe, les lycées et les *grammar schools* anglaises étaient des colonies du monde universitaire, dont les valeurs et les idées les dominaient (Cremin, 1964 ; Best, 1958). Les lois du marché et de la compétitivité s'appliquent avec force au monde de l'enseignement supérieur, au sein duquel les institutions étaient et sont toujours libres de mettre en place quelque forme de préparation à l'enseignement qui leur plaise, ou de s'en passer, s'ils le préfèrent.

L'image de l'enseignant qui s'impose dans un tel monde est donc celle d'un individualiste qui prépare les enfants à vivre dans un monde compétitif, mais aussi dans un monde dans lequel il est possible pour le citoyen talentueux de passer, en une génération, de la cabane en bois à la Maison Blanche. Un tel enseignant doit, par principe, accueillir tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale ou ethnique, et être prêt à leur offrir ce qui leur réussira le mieux. L'enseignant doit s'assurer que l'élève est, selon un terme très américain « *comfortable* », c'est-à-dire à l'aise et épanoui. L'enseignant travaille dans un monde qui, en partie à cause de sa taille même,

constitue un univers à lui seul, et qui se tient à l'écart de l'enseignement supérieur : c'est ce que les américains appellent « *the K through 12 world* », c'est-à-dire le monde qui s'étend de l'école maternelle à la terminale. L'enseignement supérieur lui-même fonctionne au sein d'un cadre où la concurrence se déploie sans beaucoup d'entraves, et où la formation des maîtres voisine avec celle des coiffeuses et des employés des pompes funèbres. Ces remarques sont faites avec respect et non avec sarcasme : une telle organisation est nécessaire dans le contexte américain, où des travaux d'un niveau intellectuel des plus élevés se font souvent dans les *graduate schools*, qui correspondent au second et au troisième cycle de l'enseignement supérieur.

Une fois de plus, ces images de l'enseignant et de l'Université sont fidèlement reflétées dans le style incontestablement américain de la formation des enseignants. Pour un observateur européen (et surtout français), la façon dont elle est organisée apparaît désordonnée, erratique, voire chaotique. Mais il ne peut pas en être autrement. L'étudiant dans l'enseignement supérieur choisit ses cours et ses « *credits* » – à peu près équivalents à des unités de valeur – encore plus librement que l'élève de l'école secondaire. Beaucoup d'étudiants, en suivant cette voie individualiste vers un possible diplôme d'enseignant, suivent des cours d'« *éducation* » sans avoir d'objectifs de carrière précis, ni en général, sans avoir subi une quelconque sélection (Clifford, Guthrie, 1988). Ils suivent des cours, plutôt qu'ils ne font partie d'un programme intégré, et ne travaillent pas au sein de groupes ou de cohortes officiellement établis. Leurs études de préparation à l'enseignement peuvent s'étaler sur de nombreuses années, voire sur plusieurs institutions. Ils ne sont pas « *formés* » au sens français du mot. Tout cela est caractéristique de la formation des enseignants aux États-Unis, mais mon collègue français a surtout été frappé de voir à quel point on favorisait le cœur par rapport à l'intelligence, l'affectif à l'intellect, le cœur à la raison. On se préoccupe relativement peu du contenu intellectuel par rapport à l'adaptation, aux relations humaines et à l'intégration dans la société. Par dessus tout – et c'est ce qui contraste le plus avec ce qui importe aux européens – on prête très peu d'attention à la manière d'enseigner des matières particulières, comme par exemple l'enseignement des langues vivantes. Ce n'est pas un monde qu'un agrégé aimerait habiter...

Il serait hors de notre propos, étant donné ce qui nous concerne ici, de chercher à savoir si ces caractéristiques sont des points forts ou des points faibles. Dans chacun de ces systèmes, des tentatives d'amélioration et d'adaptation sont constamment en cours. C'est particulièrement le cas aux États-Unis, où un certain nombre de mouvements, qui parfois se complètent et parfois se contrecarrent, visent à réformer la formation des enseignants, et donc à modifier l'image dominante de l'enseignant. Pour les tenants de l'esprit anti-corporatiste, la formation des enseignants ne devrait pas être l'objet des règlements, les universités ne devraient pas avoir le monopole de leur formation, et les plus intelligents des étudiants des second et troisième cycles devraient pouvoir devenir enseignant librement, et n'être soumis qu'à une formation

rapide une fois qu'ils auraient commencé à enseigner sur le terrain. Pour d'autres, et en particulier pour le groupe Holmes, les universités elles-mêmes devraient entreprendre des réformes à grande échelle, et produire des enseignants qui aient reçu une formation intellectuelle plus solide, et qui aient des liens plus tangibles avec la pratique de l'enseignement. Pour d'autres encore, chacun des cinquante États devrait affirmer ses droits à déterminer comment préparer ses enseignants, et quelles compétences exiger d'eux. Enfin, d'autres, en se modelant sur les professions bien établies, souhaiteraient une structure nationale – quoiqu'indépendante du pouvoir fédéral, bien entendu – qui serait créée pour relever le niveau d'une profession vulnérable. Dans une certaine mesure, tous ces mouvements de réforme mettent en question ce qui continue d'être l'image dominante de l'enseignant aux États-Unis (Carnegie, 1986 ; Darling-Hammond, 1994 ; Holmes, 1986).

On a dit que cette image a moins changé au cours des trente dernières années que celles correspondantes de ce côté-ci de l'Atlantique. L'image de l'enseignant qui continue de s'imposer aux États-Unis est celle de l'individualiste et de l'assimilateur. Mais les profils classiques ont évolué : de la fonction de transmission de la culture vers celle de l'animateur ; de celle de gardien de la tradition vers celle d'agent du changement. Toutes ces représentations demeurent en évoluant au sein d'un réseau d'images complémentaires qui les préservent et les adaptent. À la fin de notre étude, nous avons constaté que les enseignants habitaient, en effet, des univers conceptuels différents qui paraissaient souvent insolites à l'observateur étranger (Judge et al., 1994, pp. 262-263).

C'est pour cela, nous l'espérons, que les analyses transnationales d'un petit nombre de pays apportent de nouveaux éclaircissements. Pour notre collègue français, les États-Unis sont une jungle luxuriante, déroutante, bruyante, indisciplinée, compétitive, diverse, individualiste, libre de toute tutelle et de tout esprit de système. Pour nos collègues américains, le monde de l'éducation en Angleterre est moins une jungle qu'un zoo, où tout est mis en cage, divisé, ordonné, domestiqué, déférent, rigide et généralement docile. Mais pour un anglais, la France s'admire comme un cirque où tout est planifié, orchestré, élégant, géométrique, traditionnel, adroitement exécuté, et où tout mouvement se fait aux ordres d'un dompteur qui est toujours bien en vue dans l'arène...

## BIBLIOGRAPHIE

- BANCEL D. (1989). – *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Paris : Ministère d'Éducation nationale.
- BERGER I. (1979). – *Les instituteurs d'une génération à l'autre*. Paris : PUF.
- BEST J.H. (1988). – « The Revolution of Markets and Management : towards a history of American higher education since 1944 », *History of Education Quarterly*, 28, 2, pp. 177-89.
- BOURDONCLE R., ZAY D. (1989). – *École normale et université dans la formation des enseignants du premier degré : une expérience pour les IUFM*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Carnegie Task Force on Teaching as a Profession (1986). – *A Nation Prepared : Teachers for the Twenty-first Century*. New York : Carnegie Forum on Education and the Economy.
- CARSWELL J. (1985). – *Government and the Universities in Britain*. London : Cambridge University Press.
- CHARLOT B. (ed.) (1994). – *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.
- CHERVEL A. (1993). – *Histoire de l'agrégation*. Paris : Éditions Kimé.
- CHITTY C. (1989). – *Towards a New Education System : The Victory of the New right ?* London : The Falmer Press.
- CLIFFORD G. J., GUTHRIE J. W. (1988). – *Ed School : A Brief for Professional Education*. Chicago : University of Chicago Press.
- CREMIN L.A. (1964). – *The Transformation of the School*. New York : Vintage Books.
- CROSLAND S. (1982). – *Tony Crosland*. London : Cape.
- DARLING-HAMMOND L. (ed.) (1994). – *Professional Development Schools : Schools for a Developing Profession*. New York : Teachers College Press.
- DENT H. C. (1977). – *Training of Teachers in England and Wales 1800-1975*. London : Hodder and Stoughton.
- DEYON P. (1992). – *Paris et ses provinces : le défi de la décentralisation 1770-1992*. Paris : Armand Colin.
- FLACELIÈRE R. (1971). – *Normale en péril*. Paris : PUF.
- GAILLARD J.-M. (1989). – *Jules Ferry*. Paris : Faillard.
- GASPARD F., KHOSROKHYAR F. (1995). – *Le Foulard et la République*. Paris : La Découverte.
- GUMBERT E. (ed.) (1990). – *Fit to Teach : Teacher Education in International Perspective*. Atlanta : Georgia State University Press.
- HERBST J. (1989). – *And Sadly Teach : Teacher Education and Professionalization in American Culture*. Madison : University of Wisconsin Press.
- HOLMES GROUP (1986). – *Tomorrow's Teachers : A Report of the Holmes Group*. East Lansing, MI : Holmes Group.
- JUDGE H. (1984). – *A Generation of Schooling : English Secondary Schools Since 1944*. Oxford : Oxford University Press.

- JUDGE H. (1988). – « Cross-national Perceptions of Teachers », *Comparative Education Review*, 32, 2, pp.143-158.
- JUDGE H., LEMOSSE M., PAINE L., SEDLAK M. (1994). – *The University and the Teachers : France, The United States, England*. Wallingford : Triangle Books.
- KASPI A. (1993). – *Rapport sur les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*. Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- KIRST M.W. (1984). – *Who Controls our Schools ?* New York : W.H. Freeman and Co.
- LAPRÉVOTE G. (1984). – *Splendeurs et misères de la formation des maîtres : les écoles normales primaires en France, 1879-1979*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- LAWLOR S. (1990). – *Teachers Mistaught : Training in Theories or Education in Subjects ?* London : G. Donald & Co. Ltd.
- LAWTON D. (1989). – *Education, Culture and the National Curriculum*. London : Hodder and Stoughton.
- LESELBAUM N. (1987). – *La formation des enseignants du second degré dans les Centres pédagogiques régionaux*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- MACLURE S. (1989). – *Education Reformed : A Guide to the Education Reform Act*, second ed. London : Hodder and Stoughton.
- MINOT J. (1983). – *Quinze ans d'histoire des institutions universitaires*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- NARBONNE J. (1994). – *De Gaulle et l'Éducation*. Paris : Denoël.
- NEAVE G. (1992). – *The Teaching Nation*. Oxford : Pergamon.
- O'HEAR A. (1991) *Education and Democracy : Against the Educational Establishment*. London : The Claridge Press.
- PROST A. (1992). – *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Seuil.
- RAVITCH D. (1983). – *The Troubled Crusade*. New York : Basic Books.
- TAYLOR W. (1968). – « Towards a Policy for the Teacher Education of Teachers ». In Taylor, W. (ed.) *Twentieth Symposium of the Colston Research Society*. Bristol : University of Bristol, Archon Books.
- TAYLOR W. (1969). – *Society and the Education of Teachers*. London : Faber.
- THOMAS J. B. (ed.) (1990). – *British Universities and Teacher Education : A Century of Change*. London : The Falmer Press.
- TOULEMONDE B. (1988). – *Petite histoire d'un grand ministère : l'Éducation nationale*. Paris : Albin Michel.
- VERGER J. (ed.) (1986). – *Histoire des universités en France*. Toulouse : Privat.
- WEISZ G. (1983). – *The Emergence of Modern Universities in France 1863-1914*. Princeton : Princeton University Press.