

ENTRETIEN

AVEC HARRY JUDGE*

RÉALISÉ PAR RAYMOND BOURDONCLE**

LA MONTÉE DES TUTEURS...

Raymond Bourdoncle – Au cours de ces dix dernières années, on a constaté dans plusieurs pays un mouvement de retour de la formation des enseignants vers les établissements scolaires et une reconnaissance de la valeur formatrice essentielle de l'expérience acquise dans les conditions réelles d'exercice de l'activité. Ceci s'est accompagné d'une redéfinition du rôle de l'enseignant qui accueillait les élèves-maîtres dans l'établissement. On a parfois, du même coup, changé le nom : on l'appelait « supervisor » ou « tutor », on l'appelle maintenant « mentor ».

Vous avez beaucoup contribué à cette évolution, pour l'Angleterre d'abord, pour les États-Unis ensuite. Vous l'avez fait à divers titres. D'abord en tant que membre de la Commission James, qui avait en 1970 mis en cause la formation initiale des enseignants et souhaité qu'elle soit plus orientée vers les écoles. Ensuite, en tant que directeur de l'Oxford University Department of Educational Studies, où vous avez initié à partir de 1984 l'Oxford Internship Scheme. Enfin en tant que Professeur Invité de l'Université d'État du Michigan et membre d'un groupe qui fut très influent aux États-Unis, le Holmes Group.

De cette vaste expérience ici grossièrement résumée, pourriez-vous nous dire quelles furent les étapes les plus importantes, quelles idées vous ont guidé, quelles difficultés vous avez rencontrées et enfin quelles limites sont apparues avec le temps ?

Harry Judge – Les principales étapes d'abord. Ce furent successivement : premièrement, l'expérience comme Proviseur et surtout comme responsable pour la transition fondamentale d'un lycée traditionnel vers un lycée polyvalent, une croissance de 500 à 2 500 élèves, avec tout ce que cela implique pour les enseignants et leur formation ; deuxièmement, l'année où je fus à plein temps membre du Comité James (1970) ; troisièmement, le voyage du terrain (le lycée) vers le ciel (l'université).

* - Harry Judge, Brasenose College, Université d'Oxford.

** - Raymond Bourdoncle, UFR des sciences de l'éducation, Université de Lille III.

Quant aux idées, sur lesquelles on reviendra, voici les trois principales :

1. la priorité de la formation continue : on ne prépare pas les enseignants pour des tâches données, on les forme pour qu'ils puissent affronter l'imprévu ;
2. le décalage entre le secondaire et le supérieur, et les dangers que cela entraîne pour la formation des enseignants ;
3. la nécessité, malgré cela, de maintenir une profession enseignante indépendante des pouvoirs politiques, et donc la nécessité de liens forts entre les enseignants et l'université.

Quant aux difficultés que j'ai rencontrées, elles viennent de ce qui précède : ce sont au fond les conséquences des problèmes incontournables que fait naître la conciliation de ces principes !

R. B. – Commençons par les premières difficultés. Comment a été accueilli le Rapport James sur le terrain ? Y a-t-il eu des transformations dans les curricula, des efforts dans les universités ?

H. J. – Non, pas d'effort. La réponse immédiate fut le rejet. Les universités, ou plus précisément leurs départements d'éducation, ont estimé que c'était un rapport anti-intellectuel et utilitaire, manifestant une vision très restreinte, basée sur un apprentissage essentiellement instrumental et compartemental. Cela a été rejeté. Mais ce qui me paraît remarquable c'est que, malgré ce rejet, au fil des ans, les idées sont revenues à la surface. On a fait plus, beaucoup plus, pour ce qui se passe après la formation et l'obtention de l'emploi, c'est-à-dire pour les premières années d'exercice. Il y eut des efforts assez sérieux de la part des autorités et des établissements scolaires pour préparer de manière plus efficace les néophytes et pour développer leurs compétences de praticiens.

R. B. – N'est-ce pas ce que vous appelez l'année d'induction ?

H. J. – C'est cela. Il n'y a eu aucune controverse là-dessus. Les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur étaient en fait assez contents. Ils disaient, en exagérant un peu : on nous laisse seuls, nous continuons de faire les choses à peu près comme auparavant. Nous faisons des cours de sociologie de l'éducation, de psychologie, etc. Certes, il y avait des stages, mais c'étaient des stages très légers. Pour eux, c'était aux établissements scolaires de s'occuper du côté pratique et des tâches journalières des professeurs, pas à eux. Le mieux était que cela se passe après la formation, en année d'induction. Ils étaient donc contents de cette suggestion du Rapport.

R. B. – Pendant cette année d'induction, les élèves-maîtres bénéficiaient-ils d'un service réduit d'enseignement ?

H. J. – Pas nécessairement. Cela dépendait des circonstances. Ils bénéficiaient cependant de quelques ressources, un soutien assez modeste mais souvent avec une

espèce de tutorat. Par exemple, tel universitaire a eu la responsabilité des nouveaux professeurs. On a donc constaté un petit déplacement dans les préoccupations et les lieux d'effectuation qui fut peut-être l'amorce de ce que l'on a connu dans les années très récentes. Il y a bien eu un changement de langage mais pas de changement réel dans les pratiques, selon moi.

Mais les années 80 virent se dérouler une histoire très différente. En effet, pendant dix ans, les structures de formation des enseignants n'ont pas beaucoup bougé. Il y eut alors une espèce de réaction à la fois publique, politique et même professionnelle venant des parents, des enseignants, des syndicats et du gouvernement, c'est-à-dire du parti conservateur, pour dire que les universités n'avaient rien fait. Il fallait maintenant les pousser, les forcer à changer. Puisqu'on n'a pas établi de partenariat entre les universités et les établissements scolaires, on va établir un plus grand contrôle du gouvernement, déplacer les ressources, exiger que pendant la formation, les stagiaires passent beaucoup plus de temps dans les établissements scolaires que dans les universités, beaucoup plus de temps dans les classes avec des élèves du secondaire ou du primaire que dans les salles de cours de l'Université. À mon avis c'est parce que les universités n'ont pas fait assez que le gouvernement et l'opinion publique ont eu cette réaction un peu sévère.

R. B. – Cependant, les universités n'ont-elles pas essayé de faire des programmes plus thématiques et moins disciplinaires, c'est-à-dire plus centrés sur des problèmes que rencontreront les futurs enseignants, comme par exemple la violence à l'école, et moins centrés sur les disciplines en tant que telles, comme par exemple un cours de psychologie de l'enfant? J'avais regardé cela en 1990, donc il est vrai plus tard. Seules deux universités continuaient à avoir des programmes disciplinaires, toutes les autres avaient des programmes thématiques.

H. J. – Oui c'est vrai, mais il n'y avait pas de liens effectifs entre ces programmes thématiques et la réalité des établissements scolaires. Cela restait des cours, des discussions un peu théoriques au sujet, par exemple, de la communauté éducative ou des relations avec les parents, sans lien avec une expérience réelle en classe. C'était de l'instruction plutôt que du tutorat accompagnant une expérience directe.

À partir des années 80, le gouvernement a pris toute une série de mesures. Ce fut d'abord la création du CATÉ (*Council for the Accreditation for Teacher Education*), ce qui manifestait la volonté d'exercer un contrôle *a priori* sur toutes les activités de ce secteur, y compris dans les universités traditionnellement très indépendantes. Puis ce fut toute une série de circulaires et d'instructions pour demander que des partenariats avec des établissements scolaires soient formalisés par des conventions et concrétisés par des réalisations. Il ne suffisait plus de dire que l'on fait des choses avec les écoles, il fallait le montrer d'une manière transparente et donc développer d'une manière explicite le tutorat et tout le reste.

R. B. – Est-ce cela ou autre chose qui vous a amené à lancer une expérience de partenariat vite devenue célèbre sous le nom de « Plan d'internat d'Oxford » (Oxford Internship Scheme) ?

H. J. – Quand je me suis retrouvé à Oxford, il m'a paru que j'avais l'occasion de faire ce dont j'avais parlé auparavant, lorsque j'étais de l'autre côté de la rivière, c'est-à-dire directeur d'un établissement scolaire. Nous avons essayé de construire un pont entre les rives scolaire et universitaire. On a déplacé quelques crédits pour développer très sérieusement les rôles des *mentors* et des *tuteurs*, tout un système de formation et de rémunération qui impliquait qu'on sacrifie quelques postes à l'intérieur de l'université pour trouver les moyens d'encourager d'autres acteurs.

Ceci nous a amené à analyser un peu ce qui en principe revenait à chacun. Quelles sont les réelles responsabilités d'une université dans la formation et quelles sont les responsabilités des établissements scolaires et des professeurs chevronnés. Comment les réconcilier et les lier ? Voilà les questions que nous avons dû affronter. Pour y répondre concrètement et de manière efficace, il ne suffit pas de dire qu'il y a des choses que doit faire l'université, d'autres que doivent faire les établissements scolaires, lister tout cela et déclarer : allez-y ! Il faut beaucoup mieux définir les rôles de chacun et plus encore développer les idées et les pratiques de ce que vous appelez le tutorat, que l'on appelait « *supervision* » et aujourd'hui « *mentorship* ». En fait on a développé tout un vocabulaire qui montre bien que dans notre esprit, les choses étaient en train de changer un peu.

Surtout, on a défini les responsabilités centrales et essentielles de l'université. On a également insisté, après beaucoup de consultations évidemment, pour que dans chaque lycée il y ait un personnage central, un professionnel qui serait chargé des relations entre l'établissement scolaire et l'université. Il devait avoir des responsabilités explicites pour sensibiliser les élèves-maîtres à des sujets comme la gestion et la direction de l'établissement scolaire, la communauté éducative, la loi et les responsabilités de l'enseignant. C'était un enseignant du secondaire qui était chargé de cette responsabilité et rémunéré pour cela soit en argent, soit en temps, soit les deux, par l'université. Pour la même raison, nous avons voulu que pour chaque lycée associé, il y ait un universitaire qui soit comme le parrain de l'établissement, qui le visite souvent, y soit bien intégré, avec de très bonnes relations avec ses personnels. Ainsi, il y avait des rôles parallèles de passeurs entre les deux institutions, c'est-à-dire dans l'université, celui qu'on appelait le « *general tutor* », le tuteur général, et dans chaque lycée, le tuteur professionnel qui s'occupait des matières transversales. Voilà comment nous avons diversifié le vocabulaire, tout simplement pour clarifier un peu. En même temps, nous avons pris au sein même de l'université un spécialiste de l'enseignement de chaque discipline, ce que vous appelleriez un didacticien. Mais ce n'est pas un mot dont on se sert ailleurs qu'en France. On l'a appelé un « *curriculum tutor* ». Face à cela, on a nommé, dans chacun des lycées, un *mentor* pour chacune de ces disciplines : mathématiques, histoire-géographie, physique, langues étrangères. Donc là aussi, on a essayé de développer des liens et des correspondances assez étroits entre le personnel de l'université et les personnels des établissements scolaires.

C'était impossible de faire tout cela, c'est-à-dire d'essayer de faire évoluer la formation des enseignants en partant seulement des lycées ou des autorités locales d'éducation. Il fallait une coopération très étroite et assez bien planifiée entre l'université et les écoles. L'initiative devait venir de l'université, parce que c'est elle qui remet quelques unes de ses responsabilités et certains de ses pouvoirs aux établissements scolaires d'une manière certes pas totalement codifiée mais déjà assez définie. Dans ce cadre plus précis, on pouvait mieux se comprendre et faire une sorte de carte des responsabilités qui paraissait assez bien intégrer les frontières entre les deux institutions.

R. B. – Pourquoi avoir appelé tout cela « Plan d'internat » ? Pourquoi cette référence à l'internat ?

H. J. – C'est un peu symbolique, pour marquer une différence. En effet l'expérience de l'élève-maître dans un établissement scolaire, c'est surtout une expérience d'observation et une pratique épisodique mal articulée avec les travaux universitaires. On dit simplement à l'élève-maître : « Là-bos, c'est le vrai monde. Allez-y, observez, repérez ce que font les professeurs chevronnés, essayez de faire comme eux, du mieux que vous pouvez ». En fait, vous restez tout simplement un étudiant, un élève qui observe. Alors ce mot un peu bizarre d'*internat* emprunté aux États-Unis, on s'en sert pour signifier que c'est plus que cela. L'interne, c'est quelqu'un qui est déjà en voie de professionnalisation, qui a été bien préparé, qui a fait des progrès et qui va maintenant passer la majorité de son temps non plus dans des cours, mais dans des situations réelles, avec toutefois le soutien de ces quatre personnes que j'avais désignées avec un lexique un peu systématique, le *professional tutor*, le *curriculum tutor*, le *mentor* et le *general tutor*.

R. B. – Je maintiens ma question, parce que chez nous, l'interne, c'est quelqu'un qui est nourri et logé dans l'établissement scolaire. En médecine, c'est quelqu'un qui, après avoir réussi au concours d'internat, est rattaché et occasionnellement logé dans un hôpital, où il seconde les médecins titulaires. Peut-être faites-vous plus allusion au sens médical ?

H. J. – Oui, c'est cela. Mais je pense aussi aux États-Unis où l'on trouve l'*internat* ailleurs, par exemple dans la préparation des avocats ou dans les *business schools*, où l'on fait son *internat* dans une entreprise. Ce n'est pas qu'une question de mots. En anglais, il n'y a pas de mot correspondant à stagiaire. Stage implique un élément de pratique, de préparation sur le tas. Mais l'*internat* est plus que cela. Il manifeste que l'on bénéficie déjà d'une certaine appartenance et reconnaissance institutionnelles. On est plus qu'un simple étudiant, plus qu'un simple stagiaire, qui est encore un étudiant, mais pas encore un professionnel débutant, dont la formation est achevée. La responsabilité est déplacée vers les établissements : l'interne que vous avez chez vous, ce n'est plus un étudiant qui vient observer, c'est quelqu'un que vous avez choisi et envers lequel vous avez une responsabilité réelle de développement. Vous

devez lui trouver des tâches appropriées et le soutenir. Ainsi ce mot un peu étrange et bizarre permet de manifester des changements sous-jacents.

R. B. – *D'accord. Vous nous dites opportunément les mots que vous avez redéfinis pour penser autrement et pour revaloriser cette partie délaissée de la formation qu'est la pratique dans les conditions réelles d'exercice. Finalement, dans la réalité, comment cela a-t-il marché?*

H. J. – Dans cette expérience spécifique d'Oxford, cela a très bien marché. Ceci est sans doute dû à des raisons spécifiques d'histoire et de personnalités... Ainsi, arrivant moi-même à Oxford, au cœur de l'université, après toute une vie dans les établissements scolaires, j'y ai trouvé quelques collègues qui étaient d'anciens professeurs comme moi. Nous partagions, comment dire, une certaine foi. Nous nous sommes assez bien entendus, ce qui est très important. Il existait aussi une liaison assez étroite entre moi-même et mon cher ami Tim Brighouse, le directeur de l'éducation publique de l'*Oxfordshire*, c'est-à-dire quelqu'un un peu semblable au recteur français. Il pouvait, s'il le voulait, aider énormément notre entreprise. Ainsi, parmi ceux qui sont devenus dans les établissements scolaires les *mentors* et les *general tutors* et qui avaient tous un service à plein temps dans leur établissement, à peu près une centaine, ont pu être détachés et passer un an à l'université, pour y suivre des cours par exemple en sciences de l'éducation sur toutes ces questions de contrôle, de soutien et de supervision. Il y eut donc entre nous des liens professionnels, intellectuels et personnels. Il y eut aussi la coopération d'un « recteur », ou plus exactement d'un directeur régional du système public d'éducation. Sans tout cela, rien n'aurait été possible.

132

Tout a marché assez bien dit-on, et on assure même que tout continue parce que la foi est toujours là. Ça existe aussi dans quelques autres endroits, ce n'est évidemment pas unique à Oxford, mais je crois que c'est plus durable, plus viable et plus fort qu'ailleurs. Il est vrai que l'on a eu l'histoire pour nous. Ce serait aujourd'hui beaucoup plus difficile à faire parce que les pouvoirs des autorités locales d'éducation ont été très réduits par le gouvernement. Un directeur régional du système public d'éducation ne pourrait plus faire cela : dire « Je vais trouver des ressources pour vous aider », et permettre à cent professeurs en exercice dans les lycées de passer un an dans les universités pour se préparer au tutorat. Ceci ne serait plus possible parce que de telles décisions d'affectation sont maintenant prises par l'établissement scolaire et non plus au niveau stratégique de toute une région. Je suis donc très content de ce qui s'est passé, mais je crois qu'il serait maintenant très difficile de répéter une expérience comme ça. Voilà ma première remarque.

La deuxième, c'est que nous avons fait un vrai partenariat, quelque chose d'équilibré et qui dure. C'est évidemment possible ailleurs, c'est d'ailleurs arrivé dans plusieurs cas. Cependant aujourd'hui, sous la pression du gouvernement, on donne trop d'importance au tutorat et on minimise beaucoup trop le rôle de l'université. On affirme que les universités dans le passé ont eu trop de pouvoir et on en conclut qu'on ne peut plus rien faire d'effectif et d'important dans l'université, ce qui me

paraît très dangereux. Ainsi un professeur est perçu simplement comme un agent du système en place, comme une espèce de soldat, qui suit les ordres et sait très bien ce qu'il faut faire pour être efficace, mais qui ne doit pas être critique, car il n'est pas jugé nécessaire qu'il réfléchisse sur son métier, du moment qu'il est performant et efficace. Vous voyez aisément le danger. Il me paraît très important pour la vitalité du système éducatif que les professeurs soient eux-mêmes critiques, c'est-à-dire réfléchissent sur leur métier, proposent les changements qui leur paraissent nécessaires et même forment de temps en temps un groupe de pression contre l'ordre établi. Sinon on aboutit à ce qui nous arrive maintenant, un système passif et docile. C'est très dangereux lorsque l'employeur est aussi le formateur. L'université est importante parce qu'elle remplit un rôle indépendant et critique, qui est ni celui de l'employeur, ni celui du formateur. Celui-ci fait certes tout le nécessaire pour préparer les futurs enseignants, mais de manière nécessairement plus adaptatrice que créatrice.

Il y a aussi dans cette volonté de marginaliser l'université une négation de son expertise propre, ce qui me paraît ici encore très dangereux. Dans un système où la formation est dispersée dans une multitude d'établissements scolaires, il est très difficile de développer une concentration d'expertise, notamment pour les didactiques disciplinaires. L'un des rôles des universités est non seulement de favoriser cette concentration, mais aussi de fournir et d'encourager les leaders qui ont la plus grande influence. Il est d'ailleurs plus intéressant qu'ils aient une influence sur les *tutors* et les *mentors* dans les établissements scolaires que sur leurs propres étudiants parce que les premiers peuvent avoir un rôle de levier. C'est plus efficace si vous avez un expert en didactique des mathématiques qui constitue toute une équipe avec les professeurs qui transmettent les connaissances et les compétences aux futurs enseignants dans les écoles. Mais sans un centre, sans un point de repère dans l'université, on finit avec des gens très talentueux et très chevronnés, des gens qui savent faire. Mais on manque d'expertise, c'est-à-dire de gens qui savent aussi affronter ou même créer la nouveauté et décider.

133

R. B. – Ainsi, selon vous, les départements d'éducation des universités arrivent à développer l'expertise en matière de formation professionnelle des maîtres, c'est-à-dire à y intégrer un certain nombre de savoirs qu'ont créés les sciences de l'éducation et qui s'avèrent efficaces ?

H. J. – Je le crois. Le problème, le paradoxe même particulièrement fort aux États-Unis dans les universités concurrentielles, c'est que le département d'éducation se trouve comme les autres obligé non seulement de consacrer beaucoup d'énergie à former mais aussi d'en consacrer plus encore à faire de nombreuses recherches et à beaucoup publier. Sinon, vous n'aurez ni titularisation, ni même des ressources suffisantes pour le département. Ainsi de même qu'il est très important de développer les expertises, il est très important d'écrire. Or, il est plus facile d'écrire et de faire accepter dans les journaux universitaires prestigieux un article d'histoire de l'éducation ou même d'éducation comparée qu'un texte sur ses pratiques professionnelles.

À cause de cette tentation institutionnelle, j'ai bien peur qu'il devienne difficile dans les années qui viennent de développer autant les expertises professionnelles que les expertises académiques. On ne peut pas à la fois pousser les universitaires à devenir des ressources pour les établissements scolaires afin de les aider dans la formation des enseignants de l'avenir et en même temps les obliger à se rendre chaque année au Congrès de l'*American Educational Research Association* pour y exposer leur nouvelle recherche et gagner le respect de leurs collègues et plus encore des autres départements universitaires. Partout, il est difficile pour les sciences de l'éducation de gagner le respect des autres disciplines tout en maintenant leurs responsabilités envers le terrain et la formation des enseignants.

R. B. – Oui, tout à fait... Mais justement vous avez essayé de rapprocher l'Université et la formation des enseignants sans jamais négliger le terrain, sans suivre la pente universitaire, qui s'en éloigne. Votre expérience d'internat à Oxford a permis d'établir des liens avec le terrain. Elle a en partie inspiré le gouvernement qui a rendu ces liens quasi obligatoires en exigeant que les deux tiers de la formation se passent dans les établissements. Ceci a certes entraîné une certaine marginalisation de l'université que vous venez de dénoncer. Mais les universitaires ne conservent-ils pas une certaine présence dans la formation des enseignants? N'interviennent-ils pas pour la formation des mentors, d'une part, et d'autre part dans les établissements scolaires ou en tout cas dans la formation des enseignants en étant financé par les établissements scolaires?

H. J. – En fait, il semble que les universités n'aient pas assez fait pour préparer les mentors. C'est sans doute dû à une erreur de logistique et à une confusion des rôles entre les universités et les établissements scolaires. Tous deux s'occupent de la formation des élèves-maîtres. Mais il n'y a ni consensus assez fort, ni répartition claire des responsabilités propres à chacun. En outre, les universités recrutent beaucoup de professeurs détachés du secondaire qu'elles ne titularisent pas. Comme c'est une solution moins chère et plus efficace, elle s'est répandue largement. On détache pour trois ans, quatre ou plus rarement cinq ans des professeurs chevronnés âgés d'environ 30 à 35 ans pour former les élèves-maîtres, mais sans les amener à développer une expertise de type universitaire. Du même coup, on ne recrute plus suffisamment de professeurs titulaires. C'est pour cela que je m'inquiète.

Simplifions pour bien comprendre. À l'intérieur des universités, dans les départements d'éducation, on trouve deux espèces d'enseignants. Première espèce, les professeurs détachés du secondaire pour former dans les bâtiments universitaires des élèves-maîtres qui exerceront plus tard dans les établissements scolaires. Ce qu'ils font avec eux pourrait peut-être se faire aussi bien dans les établissements scolaires avec les tuteurs. Par contre, ils pourraient s'occuper plus des tuteurs et moins des élèves-maîtres. De toute façon, ce sont des gens talentueux, intelligents et expérimentés. Mais leur expertise est d'ordre essentiellement pratique, c'est une expertise de terrain, qu'évidemment je respecte beaucoup. Ils représentent une espèce importante et rare dans le corps professionnel des universitaires. La deuxième espèce, ce

sont les spécialistes notamment ceux des sciences de l'éducation. Ils s'intéressent à la recherche, aux politiques éducatives et à leur discipline spécifique. Ils sont encouragés et même poussés à s'intéresser prioritairement à la recherche, l'érudition, la publication. Ceci crée un risque de coupure entre ces deux catégories d'enseignants. Une nouvelle fois, nous sommes ramenés à la question centrale : à quoi sert l'Université dans la formation des enseignants. Si toutes les choses importantes qu'on fait pour les élèves-maîtres sont faites par des professeurs détachés du secondaire et si les grands universitaires de sciences de l'éducation et d'ailleurs se désintéressent de la formation des enseignants au bénéfice de la recherche et des diplômes supérieurs, on s'achemine vers un désastre semblable à celui des années 60 parce qu'on a peur des raisons un peu paradoxales créées une situation semblable ? Cela récréerait le décalage entre les praticiens et les théoriciens, et ne manquerait pas de créer des difficultés subséquentes.

R. B. – Est-ce là encore une convergence avec les années 60 ? Maintenant les deux tiers de la formation des enseignants se situent dans l'établissement...

H. J. – Il y a même des programmes de formation qui se situent entièrement dans les établissements. C'est une option proposée par le gouvernement qu'ont saisie quelques établissements qui se sont regroupés pour former ensemble toute une cohorte de futurs enseignants.

R. B. – Justement, en quoi cela se différencie-t-il de ce qu'on appelle une formation sur le tas, c'est-à-dire l'apprentissage direct, sur les lieux de travail, sous la conduite et à l'exemple de praticiens chevronnés ?

H. J. – Je crois qu'il n'y a pas de différences réelles dans le cas extrême où un groupe d'établissements scolaires a accepté la responsabilité de former par lui-même des enseignants. Il existe certes des différences minimales avec l'apprentissage sur le tas, car, comme il s'agit d'un regroupement d'institutions, tout est formalisé. On fait les choses un peu plus sérieusement, on offre aux élèves-maîtres une initiation aux aspects sociaux, politiques et philosophiques de l'éducation. On sollicite même au besoin des experts universitaires mais comme consultants seulement. Ça leur fait toujours un peu d'argent pour leurs fins de mois. Mais l'établissement scolaire reste le maître : il choisit l'individu qu'il souhaite dans l'université de son choix. Le choix et le contrat sont individuels et non institutionnels. On sollicite souvent quelqu'un qui a pris sa retraite en lui demandant par exemple s'il peut venir dans l'école deux fois par semaine pour diriger un petit séminaire au sujet des relations en éducation. On vous paie un peu, assez bien même, mais ce n'est pas un lien institutionnel. On introduit un sociologue dans un établissement scolaire pour faire quelque chose pour les élèves-maîtres dans le même esprit qu'on introduit un électricien chez soi pour faire des choses pour l'éclairage. C'est le même esprit fonctionnel.

R. B. – *Les établissements qui deviennent centre de formation sont-ils choisis ou décident-ils eux-mêmes ?*

H. J. – Ils proposent et le gouvernement dispose. Il leur faut donc d'abord préparer une proposition indiquant combien d'élèves-maîtres on envisage d'accepter, quelle formation on va offrir, quels consultants on va solliciter, quel système d'évaluation on va monter.

R. B. – *Les établissements qui font de telles propositions sont-ils nombreux ? Ce n'est quand même pas la fonction ordinaire d'un établissement scolaire que de devenir formateur d'enseignants à ce point-là !*

H. J. – Non, il n'y en a pas beaucoup, mais je ne peux pas vous donner le chiffre exact. C'est pour eux une question de fierté professionnelle : être choisi signifie que l'on a confiance en nous, que l'on est digne de faire cette tâche. Si j'étais encore proviseur, c'est une possibilité qui me séduirait. Ce serait en effet un plus pour attirer de bons candidats enseignants sur mes postes disponibles. Je leur dirais : « Vous aurez pour votre enseignement des élèves de telle et telle classe, mais vous allez accueillir aussi, pour trois heures par semaine, non plus des élèves du secondaire mais des élèves-maîtres ». C'est stimulant. Ça ajoute un attrait certain pour ceux qui commencent à s'ennuyer un peu.

R. B. – *Ceci a-t-il modifié le rôle du tuteur ou plutôt, de ce que vous appelez maintenant le mentor ? Quelle est la différence entre le superviseur ou le tuteur de jadis et le mentor ?*

H. J. – C'est souvent une différence de terminologie et rien de plus. En fait, il faudrait aller un peu plus au fond dans la pratique de chaque établissement pour répondre à cette question. Certes il existe déjà toute une littérature qui nous apprend beaucoup de choses sur ce sujet. Mais c'est un peu comme les *Professional Development Schools* aux États-Unis : il y a un risque que cela devienne un slogan, un mot à la mode que tout le monde emploie pour couvrir des choses très diverses. La réalité, c'est que pour que le tutorat marche, il faut qu'il y ait un contrat clair entre l'établissement d'enseignement supérieur et l'établissement scolaire. Le reste, c'est un changement de mot et rien de plus.

R. B. – *Bien. Abordons, si vous le voulez bien, la troisième étape de votre longue carrière, l'étape américaine, avec le Holmes Group et ce qu'il a promu, les professional development schools. Vous avez contribué aux idées initiales de ce groupe Holmes...*

H. J. – Je sais pas si j'ai beaucoup contribué, mais j'étais effectivement présent. On m'avait invité à faire un petit livre sur la formation des enseignants aux États-Unis (1). Ceux qui m'avaient invité à le faire ont cru qu'au moment où un violent débat sur la formation des enseignants commençait, il serait très utile qu'un étranger arrivant sans préjugé ni parti pris observe la situation et livre ses réflexions. La situation américaine présentait plusieurs aspects analogues avec celle du Royaume-Uni. Il y avait toutefois une grande différence, liée au statut des départements et écoles d'éducation dans les universités américaines. Ils s'occupent en fait de beaucoup de choses, la formation des enseignants certes, mais aussi celle des administrateurs, des constructeurs de programme, des orthopédagogues, des futurs professeurs de sciences de l'éducation pour les universités. Il y a bien sûr une forte hiérarchie entre celles-ci. Les départements d'éducation des plus illustres comme Harvard ou Chicago n'ont rien fait pendant les années 70 pour la formation des enseignants, mais ils se sont occupés des autres choses. Il y avait donc un réel problème de reconnaissance de la formation des enseignants.

Pour ma part, je me suis toujours intéressé aux problèmes du terrain. À vrai dire, je ne l'ai jamais tout à fait quitté, une partie de mon cœur y reste. Un tel mépris m'a paru un peu triste. En outre, il y eut une réaction de l'opinion publique, qui n'appréciait pas ce mépris et cette morgue. Il y a aux États-Unis un esprit assez populiste ; on parle d'establishment éducatif et universitaire, en désignant par là ceux qui s'intéressent certes à l'éducation, mais essentiellement à travers les idées ; ils ne visitent jamais les écoles ni les établissements scolaires en difficulté et ne savent rien des problèmes journaliers dans ces établissements. On a donc critiqué les universités d'un double point de vue. Pour le premier, que je partage, il est par principe très dangereux que les universités les plus prestigieuses ne s'occupent pas de la formation des enseignants. Pour le second, beaucoup plus hostile que le mien, c'est un gaspillage de ressources que d'encourager toutes ces recherches en sciences de l'éducation, car elles n'ont rien à dire sur le monde réel. On est beaucoup moins critique pour les recherches par exemple en médecine. On suppose que contrairement à ce que fait la recherche médicale, qui contribue à améliorer la santé de la population, la recherche en éducation est incapable d'améliorer celle-ci. La convergence de ces deux types de critique a contribué à créer l'opinion qu'il faut changer et que la manière de changer la plus adaptée aux besoins de la société, c'est de créer une espèce d'institution innovatrice, où il y aurait un véritable partenariat entre le terrain et l'université. Le modèle, fut évidemment emprunté à la médecine : ce furent les *teaching hospitals*, les centres hospitalo-universitaires. Il y a à cela plusieurs raisons importantes. D'abord, cela oblige tout le monde, les acteurs bien sûr, mais aussi les chercheurs et les penseurs à coopérer. Ensuite viennent les raisons politiques : en même temps que l'on est en train de professionnaliser les enseignants et d'élever leur statut, on continue à utiliser des mots et des métaphores tirés du monde de médecine. Les « *professional development schools* », qui veulent être, en éducation, les

1 - Judge Harry (1982). – *American Graduate Schools of Education. A View from Abroad*. New York, Ford Foundation.

équivalents des centres hospitalo-universitaires, ont beaucoup de points communs avec ce que nous avons évoqué précédemment, *l'internat*. Elles impliquent aussi le mentorat, le maintien d'une mission de recherche et même de réforme. On veut créer un esprit plus large, plus ouvert. Cela va bien au-delà de la formation des enseignants. En fait, il s'agit de la réforme du système éducatif et donc de celle de la société américaine!

R. B. – Le Groupe Holmes apparaît comme une entreprise très volontariste qui a tenu un discours à la fois moralisateur et mobilisateur, qui proposait des réformes relativement importantes. Ce discours réformiste plein de valeurs et d'idées progressistes a-t-il amené des réalisations à la hauteur des espoirs qu'il avait provoqués? Quelles difficultés a-t-il pu rencontrer?

H. J. – Ça fonctionne un peu comme une croisade, avec des slogans mais pas trop de dogmes. La première difficulté, c'est que tout le monde pourrait affirmer avoir une *Professional Development School*. Et beaucoup le font, parce que c'est dans l'air du temps, comme le mentorat. Mais en réalité, il n'y a rien. Rien n'a changé. Intervient aussi le cycle habituel de la déception américaine : les « *Professional Development Schools* » ne valent rien et nous avons failli une nouvelle fois. Cette humeur cyclothymique, que l'on trouve actuellement dans plusieurs états comme le Michigan, leur berceau, est dangereuse. On a certes rencontré des problèmes, mais l'on a aussi connu des développements très sérieux. Ça prend du temps, de l'argent et plus encore l'enthousiasme des volontaires. Ce sera sans doute éphémère comme souvent aux États-Unis, où à la fois tout change et tout reste poreil. Ainsi, il est impossible que les *Professional Development Schools* soient d'une importance comparable à celle des IUFM en France. C'est impossible parce que aux États-Unis il n'y a pas de système sur lequel vous puissiez globalement agir. Il y a certes des opinions et des comportements à modifier. Il y a aussi des politiques institutionnelles dans telle et telle université. Mais imaginer que les *Professional Development Schools* deviennent la panacée aux États-Unis serait absurde.

R. B. – Pourquoi? Serait-ce parce qu'il n'y a pas d'État régional ou fédéral qui puisse instituer...

H. J. – Non, c'est impossible au niveau fédéral. C'est passible dans certains États, car chacun fait comme il veut. Ainsi en Californie, on insiste depuis vingt ans sur une formation des enseignants en cinq ans plutôt qu'en quatre. Ce n'est pas unique, chaque État fait comme il veut. En fait, il y a eu des changements sérieux et l'on peut dire que le *Holmes Group* fut un succès. Ainsi, il est devenu impossible pour une université, si prestigieuse soit-elle, d'abandonner la formation des enseignants. Elle est amenée soit à créer carrément des *Professional Development Schools*, soit à les réclamer, soit au moins à proclamer qu'elle les a réclamées, même si cela n'a pas été fait. Cela manifeste un changement réel au fil des ans. Les universités s'occupent maintenant beaucoup plus de ce qui se passe dans les établissements scolaires ; elles

sont beaucoup plus ouvertes aux critiques, surtout quand certains États affirment qu'il n'est pas très important que les enseignants soient formés dans un établissement d'enseignement supérieur. On est ici dans un pays libre, où l'on s'occupe moins de savoir où l'on a été formé que de déterminer ce que l'on peut faire. Si on peut faire ce qu'il faut pour qu'un enseignant soit efficace, le but est atteint. Le président Lincoln n'a jamais été membre d'une école de droit. Il est cependant devenu très important parce qu'il a étudié, essayé et fait de grands efforts. On connaît le résultat!

R. B. – *Finalement comment voyez-vous l'avenir des Professional Development Schools? Vous dites qu'elles ont réussi à insérer de manière plus forte et plus articulée au terrain la formation des enseignants dans des universités prestigieuses qui étaient un peu réticentes. Ceci va-t-il encore continuer à se développer?*

H. J. – Non! Rien ne dure longtemps aux États-Unis. On va trouver des formes institutionnelles différentes mais les idées vont persister. Je ne crois pas qu'il y ait un seul type possible d'articulation avec le terrain, que l'on appellerait *Professional Development School*. Dans quelques années, il y aura une autre croisade, une autre campagne où quelques nouvelles idées seront mises en avant, beaucoup d'autres subsistant.

Il n'empêche que c'est actuellement un mouvement important aux États-Unis. On a conçu les *Professional Development Schools* non pas simplement comme des lieux de préparation des enseignants pour le monde tel qu'il est, mais comme des lieux actifs, des agents de la réforme éducative. Il y a un contraste je crois avec ce qui se passe dans mon pays, au Royaume Uni. Il y a quelque chose de dangereux quand on initie les futurs enseignants dans une espèce de culte, une foi dans le système tel qu'il devrait être. Évidemment, le système tel qu'il est, n'est pas parfait mais il n'est pas en panne non plus, même aux États-Unis. On relate certes beaucoup de drames à son sujet, notamment pour les écoles des grandes villes. Il est dès lors compréhensible que l'on perçoive les *Professional Development Schools* comme des instruments de la réforme et qu'on les investisse d'une espérance forte de changement. Ça n'est pas moins risqué, parce qu'irréel.

R. B. – *Finalement, quel bilan faites-vous de ce mouvement de retour de la formation vers les lieux de la pratique professionnelle dans les pays anglo-saxons? Cela a-t-il revalorisé les praticiens à travers ceux que l'on nomme aujourd'hui tuteurs, superviseurs ou mentors?*

H. J. – Oui, c'est vrai, cela les a revalorisés. Maintenant, dans ce que vous appelez les pays anglo-saxons, on prend beaucoup plus au sérieux la sagesse et l'expertise qu'apportent les enseignants du secondaire. La formation des enseignants marche beaucoup mieux qu'auparavant. Mais au cœur de toute réforme, on trouve des risques. Dès maintenant il faut insister sur l'importance des liens avec les universités, redéfinir la spécificité de la contribution des chercheurs et des savants, réels ou supposés, à la professionnalisation et à l'autonomie de ceux qui se vouent à l'instruction et l'éducation des jeunes dans nos établissements scolaires.