

# L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation initiale des enseignants en Angleterre

Raymond Bourdoncle

Volume 19, Number 1, 1993

La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/031604ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/031604ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bourdoncle, R. (1993). L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation initiale des enseignants en Angleterre. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 133-151. <https://doi.org/10.7202/031604ar>

Article abstract

- The transfer of responsibility for teacher training to universities and their faculties of education occurred both in England and in Quebec approximately 25 years ago. Current attempts in France to similarly shift the responsibilities for teacher training have been met with general distrust. In analysing this situation, the authors investigate England's experiences and specifically the three periods related to this transfer: before, during, and following the transfer. The first period was characterized by the teaching of educational principles by trainers described as "mother-hens". The second period was characterized by university specialists teaching four major disciplines related to education. Presently, there is a large body of knowledge that should be taught by professionals themselves. In this situation, the authors question the role of education faculties.

# L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation initiale des enseignants en Angleterre

**Raymond Bourdoncle**  
**Institut national de recherche pédagogique**

**Paris**

**Résumé** — Il y a 25 ans, lorsqu'on transféra à l'université les formations d'enseignants en Angleterre et au Québec, les sciences de l'éducation connurent une période faste en postes, car on espérait beaucoup d'elles. Lorsqu'on opère ce transfert aujourd'hui, en France par exemple, on s'en méfie. Que s'est-il passé? C'est ce que nous allons voir pour l'Angleterre en trois moments, avant, pendant et l'on pourrait presque dire après ce transfert, tant la période présente semble éloigner des universités les formations d'enseignants. Avant, ce fut l'enseignement des principes éducatifs assuré par des formateurs «mères-poules». Pendant, ce fut l'enseignement des quatre disciplines par des universitaires spécialistes. C'est aujourd'hui un savoir largement professionnalisé que l'on voudrait voir enseigner par les professionnels eux-mêmes. Quel sera alors le rôle des sciences de l'éducation?

Chaque année, un plus grand nombre de pays transfèrent leurs formations d'enseignants à l'université. Chaque fois, cette réforme amène à redéfinir la place des sciences de l'éducation ou de ce qui en tient lieu. Auparavant, lorsqu'elles existaient, elles étaient marginales. Elles deviennent centrales, notamment dans la formation des enseignants du primaire. Ce fut le cas aux États-Unis il y a 50 ans, en Angleterre et au Québec il y a 25 ans, comme nous l'avons montré ailleurs (Bourdoncle, 1990). En France, le transfert en cours dans les universités avec les IUFM<sup>1</sup> a mis les sciences de l'éducation au centre du débat, mais non au centre de la formation. Vingt-cinq ans ont passé depuis les expériences précédentes, et un doute s'est levé. Le grand espoir des années 1960, vaincre, ou tout du moins réduire les inégalités et accélérer le développement économique, grâce à une extension de la scolarisation et à une approche scientifique, ou au moins compréhensive, du phénomène éducatif pour le rendre plus efficace, cet espoir-là s'est heurté à différentes réalités économiques et sociales qui l'ont plus qu'ébréché. Les sciences de l'éducation, qui pouvaient être perçues comme l'un des principaux agents de cette modernisation, en furent affectées. C'est cette histoire-là que nous voudrions conter, en prenant pour exemple un pays où l'évolution fut particulièrement dramatique, l'Angleterre. Certes, on a, depuis Marx, trop sollicité l'histoire et ses lois. On refuse aujourd'hui d'en tirer des leçons. On peut du moins y gagner quelques précautions. C'est pourquoi, même

si elle n'est pas toujours agréable, une telle histoire nous semble pouvoir intéresser les lecteurs de la *Revue des sciences de l'éducation*.

On le sait (Debeauvais, 1989), l'expression «sciences de l'éducation» n'est pas utilisée en langue anglaise<sup>2</sup>, même si Bain, professeur de logique à Aberdeen, avait publié dès 1876 un ouvrage au titre fort proche, *Education as a Science*, qui fut longtemps influent dans la formation des enseignants. En Angleterre, on parle plutôt des *Studies of Education* et selon les époques, on nomme les structures qui les hébergent *Department, School ou Institute of Education*. Ces dénominations simples s'expliquent par le but premier de ces enseignements et de ces structures, former des enseignants, futurs praticiens de l'éducation, et non de futurs scientifiques en la matière. Les premières chaires, à partir de 1876 en Écosse, et surtout après 1902 en Angleterre, furent créées à cette fin (Simon, 1983).

Depuis ces premières chaires, les études d'éducation ont subi bien des vicissitudes dont la moindre ne fut pas le poids que faisait peser la formation des enseignants sur le temps des universitaires et le développement de leur discipline. Nous ne retracerons cependant pas toute leur histoire. Nous nous en tiendrons à la période particulièrement cruciale des cinquante dernières années, pendant laquelle la formation de tous les enseignants s'est progressivement réalisée à l'université, ce qui a valu aux études éducatives des évolutions très contrastées et quelque peu dramatiques. On peut déjà les entrevoir dans les extraits suivants de deux éditions successives d'un même ouvrage (Barrow et Woods, 1975, 1988).

En 1975, tout en se rappelant avec nostalgie la période faste des années 1965, les auteurs sont quand même heureux d'avoir réussi à préserver la moitié des enseignements de sciences de l'éducation:

À l'université de Leicester, tandis que l'on prêchait l'importance des disciplines (des sciences de l'éducation), nous sommes en fait passés de l'obligation d'étudier les quatre disciplines (philosophie, psychologie, sociologie et histoire), il y a dix ans, à une période où l'on n'en réclamait plus qu'une, puis à un état présent où on en étudie deux. Ceci doit être bien accepté, je pense, pour la simple raison que la moitié d'un pain vaut mieux que rien (Barrow et Woods, 1975, p. xv-xvi).

Treize ans plus tard, le ton a changé, et le pain a complètement disparu:

Le temps a passé et maintenant Leicester, comme beaucoup d'autres départements d'éducation n'exige plus rien en matière d'étude disciplinaire de l'éducation. À vrai dire, Ron Woods et moi-même, de même que d'autres enseignants d'éducation orientés vers la théorie, avons maintenant quitté l'université et il est peu probable que nous serons remplacés (1988, p. xv).

Comment en est-on arrivé là? Pour le savoir, nous allons détailler les trois périodes où, à la suite de réorganisations institutionnelles, la nature des contenus

enseignés et, de manière indissolublement liée, l'identité et le rôle des formateurs ont connu de très fortes évolutions, avant de se stabiliser chaque fois pour une ou deux décennies. Auparavant, un très bref survol de l'évolution institutionnelle n'est pas inutile pour les lecteurs de la Revue. Notons toutefois que, pour les périodes les plus anciennes où elles étaient distinctes, nous nous sommes plus intéressés à la formation des instituteurs qu'à celle des professeurs. À vrai dire, l'Angleterre fut le premier pays au monde à tenter de dépasser cette division, en essayant de former, dès 1888, des enseignants de toutes catégories dans des écoles normales de jour rattachées aux universités. La différence de dénomination indiquait déjà la différence d'orientation et de méthode. On privilégiait les activités diurnes, volontaires et conscientes d'apprentissage des savoirs et les méthodes libérales de l'université par rapport aux méthodes plus diffuses et moins conscientes de socialisation forte et de contrôle large de la vie quotidienne que permettait l'internat des anciennes écoles normales, d'ailleurs le plus souvent confessionnelles. Mais selon un auteur autochtone de l'époque, Morant, en 1904, cité par Ford (1975), être les seuls en Europe à vouloir ainsi former les instituteurs à l'université, c'était «une bizarrerie typiquement anglaise», qui fut progressivement abandonnée. La tâche fut reprise en 1944, avec le Rapport McNair, qui organisait une coopération régionale entre les universités et les *Training Colleges*, équivalents de nos écoles normales. Le rapprochement fit un saut énorme lorsque, à la suite du Rapport Robbins sur l'enseignement supérieur (1963), les *Training Colleges* prirent le nom de *Colleges of Education* et furent habilités à délivrer sous contrôle un diplôme universitaire, la licence d'éducation (B. Ed.). Ce changement de nom signale le passage d'un objectif de simple formation et entraînement professionnel (*training*), à une volonté d'éducation plus large, qui se concrétisait d'ailleurs par la délivrance d'un titre universitaire. Puis ce fut, notamment avec le Rapport James (1970), la mise en concurrence des deux réseaux. Les universités, qui préparaient en un an après la licence au professorat au secondaire, avec le *Post Graduate Certificate of Education* (PGCE) et les instituts d'enseignement supérieur, *polytechnics et colleges* qui, eux délivraient la licence d'éducation (B. Ed) aux futurs instituteurs ont vu leurs différences s'atténuer. Chaque institution peut délivrer aujourd'hui les deux diplômes<sup>3</sup>; on peut enseigner au primaire ou au secondaire avec la licence d'éducation; tous les entrants doivent avoir une formation académique de deux ans dans une discipline d'enseignement. C'est le «système binaire», où la concurrence est devenue effective.

Cette évolution des structures s'est accompagnée d'une révolution des contenus. Nous nous en tiendrons ici aux études d'éducation. Elles constituent, avec la formation à l'enseignement des disciplines et la formation pratique, l'une des trois parties de ce qu'on appelle la formation professionnelle, pour l'opposer à la formation personnelle, qui est l'étude académique de la discipline pour elle-même, c'est-à-dire la licence disciplinaire<sup>4</sup>. Les études éducatives ont occupé jusqu'à ces dernières années environ un tiers de l'horaire de la formation professionnelle. Elles ont diminué depuis.

### *Les «principes éducatifs» et le formateur «mère-poule»*

Au départ, en 1944, les principes éducatifs posés par McNair rendaient obligatoires pour tous les futurs instituteurs les enseignements de physiologie et d'éducation physique, de psychologie, des grands écrivains classiques de l'éducation, de l'histoire de l'éducation et une sensibilisation au milieu familial de l'enfant. Ces études éducatives et la formation pratique étaient prises en charge par le même enseignant, le plus souvent une femme, car elles ont été la plupart du temps majoritaires. On a souvent comparé cette enseignante à une mère-poule qui suivait pendant un, deux ou trois ans un même petit groupe d'élèves-maîtres avec lesquels elle avait des relations personnalisées et dont elle devait satisfaire tous les besoins en matière éducative et professionnelle. On pourrait être tenté de comparer ces enseignants mères-poules aux psychopédagogues français des écoles normales. Eux aussi doivent traiter de multiples sujets relevant de disciplines différentes, psychologie, sociologie, philosophie, histoire de la pédagogie, droit... Il y a cependant au moins une grande différence. Les formateurs anglais étaient recrutés après une expérience réussie dans l'exercice du métier qu'on leur demandait ensuite d'enseigner, alors que les psychopédagogues français étaient recrutés sur la base d'un certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES) ou d'une agrégation de philosophie, c'est-à-dire sans expérience professionnelle en tant qu'instituteurs et même indépendamment de leur éventuelle réussite comme enseignants du secondaire.

De toute façon, en Angleterre, l'unicité obligée d'un enseignement empruntant à des sciences humaines aussi diverses permettait de caser le tout dans le peu de temps disponible, car elle contraignait à en faire une synthèse centrée non sur les disciplines elles-mêmes, mais sur une connaissance de l'enfant et de l'école qui éclaire et rend plus efficace l'action pédagogique. Les professeurs d'éducation arrivaient ainsi à franchir la barrière pragmatique, qui limite les intérêts des élèves-maîtres aux seuls sujets qu'ils rencontreront en classe. Ils s'appuyaient pour cela sur leur expérience des classes, à laquelle ils devaient, plus qu'à leur connaissance en sciences de l'éducation, leur nomination et leur autorité auprès des étudiants, lorsque, les accompagnant en stage, ils avaient l'occasion de montrer leurs connaissances et leur maîtrise des situations pédagogiques réelles. Mais un tel enseignement, qui atténuait la spécificité et la rigueur propres aux approches psychologique, historique, philosophique et sociologique risquait de favoriser l'étroitesse d'esprit et la confusion des idées (Taylor, 1969). Ce que les professeurs d'éducation énonçaient comme les mailles (*mesh*) d'un réseau d'intelligibilités se transformait souvent dans la tête des élèves-maîtres en une bouillie (*mush*) d'approximations. Cette attaque virulente est venue de Reid en 1962.

Comme le rappelle Simon (1983), elle fut puissamment et opportunément reprise en 1964, peu après le Rapport Robbins, lors du colloque de Hull, organisé conjointement et significativement par l'Association des professeurs d'université en éducation et le Ministère (Department of Education and Science). L'offensive

fut menée par Peters (philosophie), relayé par Wiseman (psychologie), Bernstein (sociologie) et d'autres, Gill (inspection générale, formation des enseignants) tirant les conclusions: le plus nécessaire était l'étude rigoureuse des disciplines qui sous-tendent la connaissance du phénomène éducatif ou y contribuent, c'est-à-dire, nommément, la philosophie de l'éducation, chargée de clarifier conceptuellement la nature de l'éducation, comme l'avait déclaré un an auparavant Peters, lors de sa conférence inaugurale, la sociologie de l'éducation, que Clarke, directeur de l'Institut d'éducation de l'Université de Londres avait introduite dans les études éducatives en invitant Mannheim, et qu'avait ensuite commencé à développer Bernstein dans le même lieu, et, enfin, la psychologie et l'histoire de l'éducation, établies depuis beaucoup plus longtemps dans la formation des enseignants. La configuration particulière que l'on prit l'habitude de nommer les quatre disciplines, correspondant assez bien à ce que l'on nomme en France les sciences de l'éducation, était ainsi lancée. Le moment était bien choisi. L'attaque fut décisive. Leur règne s'établit pour de nombreuses années.

### *Les quatre disciplines et le formateur d'enseignants spécialistes*

L'enseignement global et indifférencié des principes d'éducation, que l'on trouvait aussi bien dans certains départements d'éducation des universités que dans les collèges, recula vite sous l'effet de ces attaques. La conjoncture était favorable. La nouvelle possibilité qui était conférée aux collèges d'éducation récemment renommés de délivrer, sous contrôle, un diplôme universitaire, la licence d'éducation, les obligeait à construire un programme de style académique, avec des enseignants spécialisés et des frontières fortes entre les disciplines. Certains enseignants s'étaient déjà un peu spécialisés en suivant un diplôme approfondi d'un an dans l'une des quatre disciplines. Par ailleurs, la très forte augmentation des effectifs a ouvert des possibilités de recrutement<sup>5</sup> pour lesquelles la préférence fut donnée à de jeunes assistants connaissant moins bien le métier d'enseignant, mais plus qualifiés académiquement. D'autres enseignants en poste ont fini par comprendre avec le temps que le pouvoir, le prestige et même la simple légitimité devaient maintenant être cherchés dans la spécialisation académique et non plus dans l'expérience antérieure (Bell, 1981). Il leur fallait donc reconstruire leurs cours en fonction des savoirs issus des quatre disciplines, dont les créateurs se trouvaient dans les départements d'éducation de quelques grandes universités.

Ce fut l'époque glorieuse des quatre disciplines. Les chaires d'éducation universitaires sont passées en trois ans (1964-1967) de 31 à 60 (Taylor, 1969), avant d'atteindre 102 en 1982 (Alexander, 1984), soit une croissance annuelle moyenne de 65 % pendant les trois premières années et de seulement 11 % pendant les 15 années suivantes. Les contenus ont connu une évolution aussi contrastée, faible et sans bouleversement majeur pour l'histoire et la psychologie de l'éducation, qui étaient depuis longtemps présentes dans la formation des enseignants<sup>6</sup>, étonnante et explosive pour la philosophie et la sociologie de l'éducation, avec un renouvellement remarquablement créatif de leurs

problématiques. La philosophie de l'éducation, dominée par l'École de Malet Street, avec entre autres Hirst, Peters, Dearden, a abandonné l'étude de la pensée et de la vie des grands éducateurs pour se pencher de manière méthodique et méticuleuse, comme le veut la philosophie analytique, sur l'examen des concepts et des questions éthiques et épistémologiques au cœur de l'entreprise éducative (Forquin, 1989b). La sociologie de l'éducation, qui s'est trouvée confrontée dans les départements d'éducation — ses nouveaux lieux d'action — à l'impatience des futurs enseignants sur ce qui se passait dans les classes, a abandonné la tradition d'arithmétique politique de la London School of Economics. Des sociologues comme Halsey et Floud y étudiaient les facteurs environnementaux de l'éducabilité, y exploraient les possibilités d'ingénierie macrosociale et d'orientation de la société que recelait l'éducation, et y jouaient le rôle de conseillers du prince, en l'occurrence un gouvernement travailliste. Les sociologues se sont désormais consacrés à la description de ce qui se passait dans les classes, des savoirs qui s'y échangeaient et des relations qui s'y nouaient, et ceci, du point de vue contestataire des acteurs qui les vivaient, et non des princes qui les gouvernaient. Ce fut la nouvelle sociologie de l'éducation anglaise (Karabel et Halsey, 1977; Forquin, 1983, 1989a).

Cette forte évolution institutionnelle et intellectuelle s'est aussi manifestée sur le plan éditorial. Comme l'a montré Browne (1971) en comparant les bibliographies données aux étudiants en 1950 et 1970, les titres de livres sont passés des *Enfants auxquels nous enseignons*, *Les activités de l'école élémentaire*, *Les grands éducateurs*, à l'ouvrage très représentatif, souvent réédité et même imité de Tibble (1966), *L'étude de l'éducation*, la contribution de chacune des quatre disciplines à cette fin étant explicitée par un de ses spécialistes<sup>7</sup>, et aux textes classiques eux-mêmes de ces spécialistes universitaires, Piaget, Bernstein, Peters, Douglas. Un éditeur entreprenant, Routledge and Kegan Paul, lança même une collection, *La Bibliothèque de l'étudiant en éducation*, dont le comité éditorial était composé par un représentant de chacune des quatre disciplines et présidé par Tibble. Il n'y avait pas place dans le projet initial pour des livres de pédagogie, qui formaient auparavant l'essentiel de la littérature à destination des futurs enseignants. Plus tard, une section fut ajoutée pour permettre de publier de tels ouvrages, mais il fut difficile de déterminer qui en serait le responsable: on sortait en effet des disciplines universitaires qui, elles, ont des responsables reconnus [Simon (1983), qui était lui-même membre du comité éditorial en tant qu'historien]. On trouve une évolution semblable dans la revue des formateurs d'enseignants, dans son titre d'abord, passant significativement d'*Education for Teaching* à *Journal of Further and Higher Education*. Dans son contenu ensuite car, comme l'observe Alexander (1984), entre 1970 et 1980, on serait bien en peine d'y trouver quelque chose permettant de répondre à une question qui jadis alimentait ses colonnes: «De quel genre de savoir professionnel ont besoin les futurs enseignants?».

Ainsi, la situation était claire vers 1975. La plupart de ceux qui donnaient des cours d'éducation pour le B. Ed. les orientaient en fonction de leurs propres

intérêts disciplinaires et universitaires, et non en fonction des besoins des élèves-maîtres. Leur référence n'était plus le maître d'école, mais le maître de conférence (Shipman, 1969). Les critiques n'ont pas tardé, venant des étudiants et des enseignants en exercice (Patrick, Bernbaum et Reid, 1981), de professeurs d'éducation (Dawson, 1984; O'Hear, 1988; Hargreaves, 1989a, 1989b), de l'inspection générale, d'un rapport officiel, celui de James (Department of Education and Science, 1972) et bien sûr d'hommes politiques travaillistes (Callaghan, 1976) et conservateurs (Joseph, Thatcher). Ces critiques sont de trois ordres. Les premières ont dénoncé l'hypertrophie théorique introduite par les quatre disciplines, la coupure résultante d'avec la pratique et la perte d'efficacité que cela a entraînées pour les futurs enseignants. Les secondes ont stigmatisé l'enfermement corporatif des universitaires formateurs d'enseignants dans leurs propres intérêts et leurs propres idéologies, sans tenir compte, sinon sur le mode dénonciatoire, du reste de la société et de ses valeurs. Les dernières, plus radicales et plus récentes, mettent en cause la nécessité d'une formation professionnelle des enseignants à l'université. Dans les trois cas, les critiques s'en prennent à la nature des savoirs nécessaires au futur enseignant et à l'efficacité que l'on attend de lui et de ses éventuels formateurs.

### ***Le savoir professionnalisé et le formateur efficace***

#### *De la formation centrée sur les disciplines à celle centrée sur l'école*

Les critiques apparues les premières ont dénoncé le divorce complet entre théorie et pratique qu'avaient instauré les quatre disciplines et plus largement le rapprochement avec l'université<sup>8</sup>. On reprochait à ces quatre disciplines d'apporter peu d'aide dans l'action et de ne pas avoir d'effet direct sur les pratiques de l'enseignant. Quant aux effets indirects, d'autant plus mis en avant qu'ils étaient mal cernables, force était de reconnaître que les constats faits par l'inspection générale révélaient des pratiques bien éloignées des théories apprises. D'où l'insistance du Rapport James pour que soit établi un lien explicite et rationnel entre les savoirs académiques et les capacités professionnelles pratiques: «Les cours doivent être sans honte spécialisés et fonctionnels [...] étroitement centrés et leurs objectifs spécifiés aussi précisément que possible.» Il doute plus loin que «les disciplines éducatives» soient «d'une utilité majeure en formation initiale», sauf si elles s'avèrent directement applicables à la pratique.

D'où de multiples tentatives pour se départir d'un enseignement étroitement disciplinaire. Citons-en brièvement trois:

- l'intégration des quatre disciplines autour de thèmes (exemples: l'adolescence, les aspects psychologiques, sociologiques et historiques ...);
- l'atténuation des frontières entre études éducatives et professionnelles (par exemple, un peu de psychologie du développement cognitif intégré dans le cours de mathématiques);



- l'application de schémas conceptuels dans les activités centrées sur l'école (par exemple, le sens donné au même comportement d'indiscipline par les différents acteurs: élève en échec ou bon élève; professeur de mathématiques ou de musique, ...).

Une autre manière de résoudre le même problème a été de diminuer le nombre de formateurs de ces spécialités. Ainsi, lorsque Harry Judge est arrivé à la direction du Département des études éducatives d'Oxford, sur les six universitaires qui y travaillaient, deux étaient psychologues, deux sociologues, un philosophe, un spécialiste de l'anglais langue maternelle et un demi de mathématiques. Une telle sous-représentation des professionnels représentant les disciplines d'enseignement lui a paru absurde. Imagine-t-on une école de médecine avec deux microbiologistes, deux biochimistes, un physiologue, un médecin et un demi-chirurgien? C'était d'autant plus absurde qu'on pouvait les remplacer facilement en ayant recours à faible coût aux excellents spécialistes des départements de sciences humaines de l'université<sup>9</sup>. Actuellement, le nombre de spécialistes des quatre disciplines a fortement diminué dans les départements et collèges d'éducation. Toutes les universités, sauf une, ont renoncé aux enseignements centrés sur les quatre disciplines. On leur préfère des enseignements thématiques, dans lesquels elles interviennent.

#### *De la créativité des approches critiques et des méthodes ouvertes à l'obligation civique des valeurs communes*

Les années 1960, les *golden sixties*, furent une époque heureuse d'expansion économique et technique, de croissance des besoins en main-d'œuvre créative et mobile, d'optimisme et de confiance dans les pouvoirs de l'éducation. Elle était devenue pour les théoriciens du capital humain un des investissements les plus productifs pour la croissance économique. Les sociologues anglais du début des années 1960 (Halsey, Floud) avaient su en tirer des analyses et des propositions d'ouverture et de développement des différents ordres d'enseignement et, notamment, des *comprehensive schools*. Ceci a provoqué une forte croissance du nombre des élèves et, conséquemment, du nombre des professeurs recrutés. Cette volonté d'ouverture se manifestait dans la pédagogie, désormais centrée sur l'adaptation et la créativité individuelles, avec ouverture des programmes, multiplication des options, affaiblissement des frontières entre les anciennes disciplines et participation des enseignants à la construction du tout. On insistait sur le rôle social et affectif du maître plutôt que sur ses fonctions cognitives et d'autorité, d'où l'importance des programmes de sociologie et de psychologie dans sa formation initiale, lesquels recouraient d'ailleurs à une pédagogie semblable, avec des méthodes très libérales et beaucoup d'options (Berbaum, 1988).

Mais la fin des années 1970 a connu un retournement des conjonctures économique et démographique. Après la crise du pétrole de 1973, il s'est avéré que les jeunes entrant sur le marché du travail étaient les plus touchés par le

chômage. La conclusion vint vite: l'école et ses méthodes libérales les avaient mal préparés à la vie de travail. Le niveau était trop bas, les disciplines de base avaient été négligées ainsi que l'enseignement technique. Les enseignants avaient été trop peu attentifs aux besoins des entreprises et aux inquiétudes des parents. C'étaient là les critiques polies mais fortes d'un premier ministre travailliste, James Callaghan, au cours d'un discours qui eut un grand retentissement (1976). Cet homme politique ne mettait pas trop en cause les enseignants, qui étaient ses électeurs. D'autres n'eurent pas ces précautions. À partir de 1969, les *Black Papers*, imitateurs sombres et sans nuance des *White Papers* gouvernementaux, ont dénoncé de manière répétitive la responsabilité des enseignants dans le déclin de la nation (Cox et Dyson, 1969; Cox et Boyson, 1975). D'autres ont stigmatisé leurs insuffisances disciplinaires et leur ignorance, leur hostilité même à l'égard des entreprises. La responsabilité en revenait à leur formation et à leurs formateurs, qui, dominés par leurs intérêts corporatistes et forts de leur pouvoir d'imposition légitime, avaient fait apprendre à des milliers d'étudiants leur conception dénonciatoire de l'enseignement et de la société à travers des cours qu'ils choisissaient sans tenir compte des intérêts de la majorité, mais en fonction de leur situation d'universitaires salariés par l'État et à l'abri des rigueurs et des valeurs du reste de la société marchande.

Sous cette avalanche de critiques, au centre de la danse, la sociologie, et tout particulièrement la branche critique et conflictualiste de la nouvelle sociologie de l'éducation. Certains, comme Judge, s'interrogent sur la présence, dans une formation professionnelle initiale, d'enseignants contestant l'enseignement: une faculté de médecine entretiendrait-elle un enseignant disciple d'Ivan Illich qui contesterait l'exercice de la médecine? D'autres, comme Hargreaves, qui fut pourtant l'un des plus éminents sociologues de l'éducation, ont volontairement abandonné cette activité. Devenu inspecteur général, il s'était aperçu qu'elle ne lui servait quasiment pas. Devenu directeur du Département d'éducation de l'université de Cambridge, il pense que la place de la sociologie doit être faible en formation initiale. Il est vrai qu'il accorde autant, sinon plus d'importance à un soutien fort lors de la prise de fonction et même beaucoup de formation continue au cours des cinq premières années, car c'est le temps nécessaire pour que se forment les compétences professionnelles. Peut-être la sociologie a-t-elle une place là, car elle peut aider le maître à réfléchir à partir de son expérience propre<sup>10</sup>. D'autres auteurs sont beaucoup plus critiques. Dawson (1984) déclare sans détour que la sociologie a pour résultat de «rendre les enseignants incapables d'enseigner», selon le titre même de son chapitre. Elle leur fournit «une interprétation décevante et démoralisante» de l'enseignement et leur inculque des valeurs hostiles à l'éducation et à l'entreprise, valeurs qui sont aussi légitimes que d'autres dans une société démocratique, mais qui n'ont pas plus que d'autres à être enseignées aux frais du contribuable. En outre, ajoute O'Hear (1991), elle accentue de manière disproportionnée les questions d'inégalité de classe, de sexe et de race, manifestant ainsi une conception de l'éducation comme travail social et politique sur la société et non comme initiation à des formes de pensée recon- nues et valorisées. Nous n'avons guère rencontré, au cours de cette trop brève

incursion dans la sociologie de l'éducation, de sociologue revendiquant avec vaillance le maintien de sa large place antérieure. Le colloque annuel du *British Journal of Sociology of Education*, auquel j'ai assisté en 1987<sup>11</sup>, m'a paru proche d'une réunion d'anciens combattants; l'on échangeait des nouvelles sur ce qu'étaient devenus les absents, l'on se rappelait par moment les heures de gloire et l'on partageait discrètement ses difficultés présentes, les acrobaties pour maintenir un cours, pour obtenir un semblant de crédit, tandis que planait sur cette banlieue triste de Birmingham l'atmosphère déprimée d'un présent sans plaisir, d'un avenir sans désir et d'un passé qui avait tout absorbé.

J'ai quand même rencontré un sociologue heureux, et qui croit au rôle de la sociologie dans la formation des enseignants: Peter Woods<sup>12</sup>. Un des livres récents qu'il a coordonné avec Pollard (1988) l'indique dans son titre même, *Sociology and Teaching. A New Challenge for the Sociology of Education*. Certes, il reconnaît quelques-unes des difficultés de la sociologie, son jargon inaccessible, la coupure résultante d'avec les enseignants, son absence d'impact, bref ce que certains ont nommé un peu vite son inutilité. Mais cela est dû, selon lui, à son statut de nouvelle discipline qui, pour obtenir quelque considération académique, accentue sa rigueur au détriment de son orientation pratique. C'est aujourd'hui une phase dépassée, d'autant plus que ce que l'on attend d'elle avec l'aide de l'ethnographie, qui sert de pont entre elle et la pratique des enseignants, c'est une contribution pratique dans les décisions de l'enseignant (qu'elle informe), dans sa compréhension des intérêts et perspectives d'autrui (qu'elle fait connaître) et dans l'augmentation pour l'enseignant de ses capacités cognitives (compréhension des phénomènes), morales (compréhension d'autrui et plus grande tolérance) et éducatives (meilleure lucidité sur soi et ses *a priori*). Bref la sociologie peut contribuer au développement professionnel de l'enseignant, comme l'indique d'ailleurs le titre d'un livre qu'il a publié (Woods, 1989). Dans son inébranlable optimisme, Woods en vient même à penser que l'importante loi sur l'éducation de 1988, inspirée par les pessimistes que sont selon lui les traditionalistes de l'aile droite des conservateurs (O'Hear) et les néo-libéraux, qui ne voient que par le marché (Dawson), sert quand même son projet en obligeant la sociologie de l'éducation à soigner son marché, à être plus proche, plus utile et plus désirable pour ses consommateurs, les enseignants.

Cette trop courte intrusion dans une discipline menacée ne doit pas laisser penser que les trois autres ne le furent pas. Dans tous les cas, des cours furent arrêtés, des postes supprimés. Pour cette politique, l'état thatchérien ultra libéral s'est paradoxalement doté des moyens nécessaires pour intervenir, y compris dans des secteurs qui avaient toujours été largement hors de son contrôle, les universités. Ainsi fut créée en 1983 une instance de contrôle puissante, à laquelle nul n'échappe, le Council for the Accreditation of Teacher Education. Comme le remarquent Whitty, Barton et Pollard (1987), qu'il soit inspiré par son aile de droite ou par sa tendance néolibérale, le gouvernement conservateur a su, en dépit de ses principes libéraux, renforcer le pouvoir de l'État pour attaquer tout ce que décidément il n'aimait pas, notamment les quatre disciplines. Mais il ne fut

pas le seul, et il serait beaucoup trop simple de dire que de Margaret Thatcher vinrent tous les malheurs.

*De la formation à l'université à la formation sur le tas: un retour en arrière?*

À la faveur de l'instauration de mesures facilitant le recrutement d'enseignants, deux auteurs, Hargreaves (1989a, 1989b, 1989c) et O'Hear (1988, 1991) sont allés beaucoup plus loin dans l'attaque, en proposant carrément de diminuer de moitié ou même de supprimer carrément la formation professionnelle des enseignants à l'université, en tout cas de la rendre non obligatoire. C'est le «camp des radicaux», comme le nomme Hargreaves lui-même (1989b), tout en distinguant soigneusement les positions des uns et des autres. Les propositions gouvernementales qui leur servent de point de départ paraissent pourtant de simples mesures de gestion pour tenter d'enrayer la crise de recrutement. Elles proposent deux nouvelles voies d'accès supplémentaires au statut de professeur qualifié, celui qu'obtiennent les titulaires d'un PGCE ou d'un B. Ed. après avoir suivi la voie A, ordinaire et majoritaire: un stage probatoire d'un an. La nouvelle voie B élargit cet accès à tous ceux qui, après avoir obtenu des notes moyennes en anglais et en mathématiques au baccalauréat, avoir fait deux ans d'enseignement supérieur et avoir dépassé les 26 ans, sont recrutés, avec un plan de formation individualisé, par une autorité locale d'enseignement ou par un chef d'établissement pour enseigner pendant deux ans avec le statut de professeur autorisé (*licensed teacher status*; mais attention aux faux amis: ces personnes ne possèdent pas le diplôme de licence, mais une autorisation administrative permettant d'enseigner sans la licence). Si après ces deux ans d'exercice, les autorités qui l'ont recruté estiment, après avis du professeur responsable de la discipline enseignée, que le candidat possède les qualités personnelles, les connaissances disciplinaires et les compétences professionnelles en classe et ailleurs qui sont nécessaires pour se conduire de manière satisfaisante comme professeur débutant, il obtiendra le statut de professeur qualifié. La troisième voie, la voie C, est offerte conjointement par une autorité locale et un centre de formation à ceux qui, possédant déjà une licence, veulent obtenir le PGCE en deux ans, tout en étant payés et en travaillant à mi-temps dans un établissement. De ces mesures assez anodines, semblables aux listes supplémentaires des concours français d'instituteurs et plus correctes que le recrutement d'auxiliaires sans statut ni avenir, nos deux auteurs ont pourtant tiré des conséquences assez redoutables<sup>13</sup>.

O'Hear s'intéresse à la voie B et à la logique qu'il y a derrière. Le fait que le ministère la propose suppose qu'il admet ce point majeur: on peut parfaitement devenir un bon enseignant sans avoir suivi une formation d'enseignant, car ce qu'on doit savoir peut s'acquérir tout en enseignant. O'Hear se félicite de cela. Une seule réserve, cependant: pourquoi maintenir la voie A dans une position dominante et limiter l'accès par la voie B? Il faudrait au moins laisser les intéressés choisir la voie qu'ils préfèrent. Apparemment le propos est modéré: on ne cherche pas à supprimer les formations habituelles, mais simplement, en libéral conséquent, à briser leur monopole et à élargir le choix des «consomma-

teurs». En fait, la manière dont il conçoit l'enseignement rend sa critique plus incisive. L'enseignement est plus qu'une activité superficielle d'acquisition de connaissances, il implique aussi la transmission des attitudes, de la sensibilité et de la tradition de pensée liées à chaque discipline. Dans les enseignements scientifiques, il faut, en plus des savoirs, transmettre l'esprit scientifique, chose mal explicitable, fait de respect de la vérité, d'honnêteté dans les expériences, de curiosité face au réel, de sensibilité envers les constructions théoriques de l'esprit. Tout cela, qui est aussi vrai pour les humanités, est mal explicitable et néanmoins essentiel. Le seul moyen de le transmettre, c'est le maître lui-même, car il a déjà acquis et incarne aux yeux des élèves ces aspects subtils. Il possède l'élément essentiel sur lequel repose une grande partie de son pouvoir de conviction, l'amour et la connaissance approfondie de son sujet. Pour le reste, l'enseignement est une activité pratique, qui s'acquiert par expérience, et non par théorie. Un professeur de mathématiques doit avoir une certaine quantité de savoirs explicitables sur les mathématiques qu'il devra transmettre oralement. Mais il n'a pas besoin de savoirs explicitables verbalement sur la manière d'enseigner les mathématiques. Cela, il a besoin de le faire, non de le dire. Ceci ne disqualifie pas la didactique, mais place son enseignement sur le terrain de l'effectuation et non de la simple transmission. C'est la même chose pour les connaissances théoriques sur une activité pratique. On peut les ignorer pour la faire: pas besoin de connaître la physiologie pour marcher ou courir; pas besoin de connaître les sciences de l'éducation pour enseigner. Une différence cependant avec la physiologie: en sciences de l'éducation, on sait très peu de choses, d'où le poids des modes sur elles.

O'Hear ne propose pas pour autant de réduire la recherche en ces matières, car elle peut faire avancer les savoirs positifs et réduire l'empire des modes. Il n'est même pas contre le fait que ceux qui veulent devenir enseignants par la voie normale des études éducatives le fassent, encore qu'il pense que ces études sont plus profitables en formation continue, lorsqu'on a déjà de l'expérience. Il devient cependant beaucoup plus sceptique lorsqu'il examine leurs programmes, notamment celui de sociologie, pour les raisons que nous avons déjà indiquées. Le plus important dans l'enseignement, c'est la transmission des savoirs et des valeurs disciplinaires. Ceci ne doit pas être compromis par d'autres finalités sociales (l'école comme moyen d'égalisation sociale ou d'amélioration de la compétitivité nationale) ni par les sciences de l'éducation critiques et relativistes, qui vont contre l'engagement éducatif du maître et donc contre l'efficacité de son enseignement. De toute façon, renoncer à des enseignements théoriques encore lacunaires et fragiles ne signifie pas qu'il n'y ait pas d'autres savoirs, ceux de la pratique, qu'accumule la sagesse collective du corps professoral. Il vaut mieux transmettre ce savoir plus opératoire et mieux adapté, en utilisant pour cela le processus le plus approprié, l'apprentissage par compagnonnage, qui permet d'apprendre en faisant, auprès d'un maître qualifié. L'on revient bien ici au processus très ancien de la formation sur le tas amélioré par les corporations, aménagé institutionnellement en France pour les enseignants du secondaire, avec le stage d'agrégation, au début du siècle et l'année de CAPES,

après la guerre. Le processus est ancien, très puissant et bien connu. Ses limites aussi!

Hargreaves (1989a) souligne quant à lui l'intérêt de la voie C, qui rapproche la formation des écoles d'application (*teaching schools*) semblables aux hôpitaux d'application (*teaching hospitals*) que sont les centres hospitalo-universitaires<sup>14</sup>. Dans les deux cas, trait caractéristique des professions établies, sont effectués dans un même lieu et par les mêmes personnes, l'exercice professionnel (soigner des malades, enseigner à de jeunes élèves), la recherche à l'occasion de cette pratique pour l'améliorer et enfin la formation en même temps, des futurs professionnels. Le licence d'éducation est certes éloignée de cette logique et non concernée par la troisième voie. Mais considérant qu'elle donne une formation moins solide qu'une licence ordinaire et qu'elle oblige à choisir sa profession trop tôt, Hargreaves propose de la supprimer. D'où le titre ironique de son article, *Out of B. Ed. and into Practice*, qu'on pourrait traduire en gros par «Finie la licence, au boulot».

La suppression de la licence d'éducation préserve et même augmente l'importance du PGCE. Cela oblige toutefois à séparer les trois fonctions que réunissent les *teaching schools*, avec d'un côté les formateurs universitaires qui forment les futurs praticiens et font de la recherche, mais qui n'ont pas ou plus la pratique du métier qu'ils enseignent, et, de l'autre côté, les étudiants qui sont les seuls à avoir un rapport direct à la pratique à travers les stages (PGCE normal) ou l'exercice à mi-temps (PGCE en deux ans). Il faut choisir: soit on croit à la valeur du PGCE, sous responsabilité des universitaires non praticiens, et on ne peut dès lors avoir de véritables *teaching schools*; soit on croit en celles-ci, sous la responsabilité d'enseignants praticiens (du même genre que nos conseillers pédagogiques, mais avec des responsabilités plus fortes), et il faut supprimer alors le PGCE. Hargreaves argumente pour cette seconde solution: beaucoup d'enseignants souhaitent assumer des responsabilités dans la formation et en sont parfaitement capables. La suppression du PGCE enrichirait leur travail et permettrait de mieux les rémunérer et les préparer. Ce dernier aspect serait, avec la recherche et la formation à la recherche, ce qui resterait aux départements d'éducation des universités, qui perdraient une grande partie de leur personnel. Certes en menaçant aussi directement l'emploi et le monopole des universitaires dans la formation des enseignants, Hargreaves s'est attiré leurs critiques, y compris celles de collègues proches, Adams et Tulasiewicz (1989), tous deux maîtres de conférence au Département d'éducation de l'Université de Cambridge, que dirige Hargreaves. Mais, arc-bouté sur la force du modèle professionnel, il y répond point par point (1989b, 1989c), en étant soutenu, comme il le souligne, par beaucoup d'enseignants, qu'une telle réforme valorise, en même temps qu'elle les professionnalise.

Hargreaves le reconnaît volontiers; il partage avec O'Hear et quelques autres «radicaux» la volonté de mettre en cause la structure actuelle et le monopole des B. Ed. et des PGCE, que cherche à préserver à tout prix la corpora-

tion des formateurs d'enseignants<sup>15</sup>. Mais c'est leur seul point commun. Hargreaves veut avancer dans la professionnalisation des enseignants en leur confiant la formation de leurs futurs collègues et en établissant un partenariat plus égalitaire entre la profession et l'université. Ce faisant, il continue astucieusement à appliquer aux enseignants la logique du processus de professionnalisation instauré avec le transfert de leurs formations à l'université. Au contraire, O'Hear s'insurge contre «cette soi-disant professionnalisation» qui prétend élever les normes de la pratique, mais qui, depuis 60 ans qu'elle les réclame, laisse plutôt le bilan d'une très forte détérioration. Pour sa part, il cherche simplement à atténuer le manque d'enseignants, ce qui peut être efficace en un premier temps, selon Hargreaves, mais qui est risqué sur le plan de la qualité et du maintien en poste des jeunes enseignants mal préparés aux conditions actuelles d'exercice. En fait, la position d'O'Hear — privilégier la connaissance de la discipline, ignorer la formation professionnelle explicite, se réfugier dans l'indicible et l'exemplaire de l'amour disciplinaire — rappelle celle d'auteurs français comme Régis Debray, Élisabeth Badinter ou Alain Finkelkraut. La seule différence entre eux, c'est qu'O'Hear et son éditeur, *The Social Affair Unit*, représentent la droite du parti conservateur, tandis que nos auteurs français représentent bien la gauche au pouvoir: ils exercent dans les médias et les palais, non dans les préaux de la République. Une telle différence est-elle d'importance face à ce qui les unit, le souvenir de l'enseignement qui a fait d'eux des élites?

### *Quelles leçons tirer de cette histoire?*

Lorsque l'on est Français<sup>16</sup>, la tentation est grande de se projeter dans cette histoire anglaise, qui n'est pas sans analogie en ses débuts avec la nôtre. Est-on à cette période charnière d'un transfert à l'université, où les sciences de l'éducation vont enfin avoir accès aux larges masses des nouveaux enseignants et trouver ainsi une place incontestable (pour un temps)? Va-t-on voir surgir en certaines de ses branches une sève vigoureuse, nourrie de ses nouvelles racines institutionnelles, et qui renouvelle complètement leur problématique? Va-t-on voir arriver dans les départements de sciences de l'éducation de très nombreux ex-professeurs d'école normale ou d'école normale nationale d'apprentissage (ENNA) voulant retrouver, grâce à une thèse, une carrière et une position non dominée et être du même coup intronisés dans la nouvelle orthodoxie<sup>17</sup>? Va-t-on encore, forts des plages d'enseignement réservées et des postes obtenus, imposer sous le nom d'apports des sciences de l'éducation les perspectives et la logique de sciences encore balbutiantes à de futurs praticiens à l'esprit déjà ordonné par une discipline et essentiellement préoccupés par les aspects pratiques de leur futur métier? Remplaçant simplement un académisme par un autre, ne risquerions-nous pas alors d'être vite rejetés par les étudiants avant d'être mis en cause par l'opinion et les politiques?

Cessons de rêver ou de cauchemarder. L'Angleterre n'est pas la France et ni l'une ni l'autre ne sont le Canada. Ce ne sera dans aucun cas la même histoire. Il ne faut pas s'identifier, il faut analyser, et d'abord choisir son angle d'attaque.

Dans les années 60, on parlait de la question: qu'est-ce que les quatre disciplines peuvent apporter à la formation des enseignants ? D'où le succès de tous les livres du type de celui de Tibble ou de Hirst! On se demande aujourd'hui: comment produire de bons enseignants? Ce changement dans la question n'est pas sans importance. Les sciences de l'éducation, qui ne sont plus postulées au départ, n'apparaissent plus forcément à l'arrivée. Il n'empêche que la question importante pour tout le monde, c'est bien la seconde, et non la première, plus catégorielle. Et il appartient aux sciences de l'éducation de se poser cette question en permanence et d'être prêtes à y répondre. Si, partant de cette question sans préalable, l'on peut montrer après examen la nécessité et l'opérationnalité des sciences de l'éducation dans la production de bons enseignants, notre réponse sera d'autant plus forte. Si, dans cinq ou dix ans, on aboutit à une réponse plus nuancée, les attentes des étudiants et le temps disponible étant peu favorables à un véritable enseignement des sciences de l'éducation et la demande portant plutôt sur la maîtrise des problèmes de la classe et de l'école, ce qu'un praticien convenablement formé peut faire avec autant, sinon plus de crédibilité, ce sera sans doute regrettable du point de vue de la surface sociale des sciences de l'éducation, mais ce sera honnête et non corporatif. Restera en outre à former ces formateurs praticiens et à impulser les recherches nécessaires pour mieux adapter l'IUFM. Quant à la réponse entièrement négative, on ne l'imagine pas.

Quel que soit le cas, le fait d'apporter une réponse non seulement argumentée mais aussi basée sur des résultats empiriques suffit à justifier aux yeux de la puissance publique le développement du potentiel de recherche et de formation des sciences de l'éducation et son utilisation pour contribuer à la résolution des problèmes éducatifs de ces trois pays, dont celui que posent le recrutement et la formation des maîtres n'est pas le moindre.

#### NOTES

1. Annoncés dans la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, lancés à titre expérimental dans trois académies au cours de l'année scolaire 1990-1991, les 28 Instituts universitaires de formation des maîtres, ou IUFM (un par académie), ont remplacé le 1<sup>er</sup> octobre 1990 toutes les institutions préexistantes de formation des enseignants du primaire et du secondaire, écoles normales, écoles normales nationales d'apprentissages, centres pédagogiques régionaux, etc. Les IUFM regroupent tous les futurs enseignants des deux cycles primaire et secondaire dans des établissements dont le caractère universitaire est affirmé dans leur nom et concrétisé par des postes de type universitaire et des conventions avec les universités voisines.
2. Ainsi au Québec, les trois universités anglophones parlent de faculté, département ou école d'éducation, alors que sur les quatre universités francophones et les six centres universitaires de l'université du Québec, tous sauf un (Sherbrooke) parlent de sciences de l'éducation.
3. À vrai dire, seulement 4 % des B. Ed. sont délivrés par les universités. Mais 52 % des PGCE le sont par le secteur public non universitaire. C'est donc surtout ce dernier qui a élargi son offre et s'est mis en forte concurrence avec les universités. Voir Judge (1990, p. 22).
4. Cette acception de l'expression «formation personnelle» peut surprendre les lecteurs français et québécois. L'idée en est simple : étudier une discipline pour elle-même, et non pour une quelconque profession, permet l'exercice de l'intelligence, le développement de la rigueur et l'augmentation de l'agilité conceptuelle. Le terme même de discipline implique d'une certaine manière ce pouvoir formateur envers la personne. Mais il s'agit de disciplines intellectuelles, dont le pouvoir formateur en matière de maturité émotionnelle ou de capacités relationnelles, par exemple, n'est pas évident, alors que ces aspects font indubitablement partie de la formation personnelle. Autre inconvénient, cette distinction personnel/professionnel sépare et justifie de manière très différente l'étude de la discipline et celle de son enseignement, comme si la seconde avait moins



de pouvoir formateur et finalement moins d'importance que la première. Cela impliquait qu'il était plus rentable pour le recrutement (et on pourrait dire en France pour le concours) d'approfondir sa discipline plutôt que de s'initier aux aspects professionnels de son enseignement (on pourrait dire en France de faire sa maîtrise plutôt que d'aller en première année d'IUFM). Certains ont bien essayé d'éviter ces obstacles terminologiques en proposant la distinction études académiques/études professionnelles. Mais cela pouvait signifier que les études professionnelles n'étaient pas académiques, sens que défendaient d'ailleurs volontiers certains universitaires disciplinaires. De toute façon, la distinction initiale était si ancienne (McNair), si fortement appuyée sur le pouvoir dominant de l'université et si contraignante — Browne l'avait nommée en 1971 le corset de McNair (*McNair strait-jacket*) — que l'on n'est pas parvenu à s'en libérer. On le sait, les équipes d'IUFM dépensent une grande partie de leur énergie en querelles de vocabulaire. On le comprend aisément, les catégories de formateurs qui composent ces équipes, et qui furent longtemps étrangères les unes aux autres, doivent se mettre d'accord sur les mots. Derrière les mots et la manière dont ils ordonnent le monde, c'est le pouvoir de chacune d'entre elles qui est en jeu.

5. Les équipes de formation passèrent de 3 334 en 1960 à 11 937 en 1970, le nombre d'étudiants s'étant élevé de 33 993 à 107 386. Par ailleurs, la traditionnelle formation en deux ans est progressivement passé à trois ans (Simon, 1983, p. 12).
6. Notons toutefois qu'en psychologie, on se libéra de la psychométrie fataliste, dont la sociologie avait montré le rôle néfaste, en soulignant le « gaspillage humain » qu'entraînait l'orientation scolaire précoce, pour s'adonner à la psychologie du développement cognitif (Piaget, Vygotsky) et de l'apprentissage curriculaire (Bruner).
7. Outre Tibble pour un chapitre historique sur le développement de ce domaine d'étude et Hirst pour une présentation générale de la théorie de l'éducation, on y trouvait Peters pour la philosophie, Simon pour l'histoire, Ben Morris pour la psychologie et Taylor pour la sociologie. À ce recueil fera écho celui édité par Hirst en 1983, avec les contributions du même philosophe (Peters), du même historien (Simon), d'un psychologue (Nisbet) et d'un sociologue (Davies).
8. Un an avant le Rapport James, Tibble, toujours confiant dans un modèle de formation professionnel basé sur les sciences et les sciences humaines, mettait en exergue l'exorde quasi centenaire de Quick : « Je dirai tout de go que ce dont ont besoin aujourd'hui les maîtres d'école, c'est de la théorie. Et j'ajouterai que les universités ont des capacités spéciales pour répondre à ce besoin ». Comme le fait remarquer Alexander, un an après, si beaucoup de gens pouvaient à la rigueur encore accepter la première phrase, très peu acceptaient désormais la seconde.
9. Entretien avec Harry Judge, Oxford, le 19 mars 1991.
10. Entretien avec David Hargreaves, Cambridge, le 22 mars 1991.
11. *Politics and the process of schooling*, dixième Colloque international de sociologie de l'éducation, Birmingham, 5-7 janvier 1987.
12. Entretien avec Peter Woods, Milton Keynes, le 21 mars 1991.
13. On pourrait faire la même chose à partir des mesures palliatives que nous connaissons ici. Peut-être serait-ce aussi possible au Québec!
14. Dès 1986 aux États-Unis, le Holmes Group préconisait de telles *Teaching Schools*, en s'appuyant sur le même exemple médical (voir Bourdoncle, 1991, pour une courte présentation en français). Depuis, ces écoles ont été créées sous le nom de *Professional Development Schools* (Holmes Group, 1990) dans certains États, dont celui du Michigan, l'université de cet état ayant servi de base d'animation au Holmes Group. Le Department of Educational Studies d'Oxford a travaillé sur la même idée pour établir son *Oxford Internship Scheme* (Benton, 1990). Le fait que Harry Judge, son directeur à l'époque, soit professeur invité de Michigan State University n'est pas étranger à cette communauté d'inspiration. Et voilà que la même idée habite certains esprits de Cambridge, dont celui de David Hargreaves, qui développe ailleurs un modèle très proche (Hargreaves, 1990), après avoir proposé avec ses collègues deux ans auparavant (Booth, Furlong, Hargreaves, Reiss et Ruthven, 1988), des solutions basées sur la flexibilité et le partenariat pour résoudre les problèmes de l'insuffisance du nombre d'enseignants et de leur qualité.
15. Notons que des décisions récentes (janvier et juin 1992) reprennent en partie, pour les PGCE, les suggestions de nos deux auteurs: d'ici trois ans, les établissements scolaires devront contrôler la formation et en assurer les deux tiers dans leurs murs, sous la conduite de quelques-uns de leurs professeurs devenus « mentors », avec une responsabilité plus grande et une formation plus solide que les anciens conseillers pédagogiques. Du coup, les départements d'éducation risquent de perdre une grande partie de leurs étudiants, de leurs crédits et même de leur autonomie, puisqu'ils dépendront des établissements. Certes, ils garderont un rôle important, ne serait-ce que pour apprendre aux futurs « mentors » les concepts indispensables pour qu'ils puissent expliciter leur pratique, plutôt que de simplement la montrer pour la faire imiter. La recherche deviendra encore plus nécessaire pour construire les concepts utiles à cette explicitation de la pratique. Les départements d'éducation vont donc de voir à la fois réduire leurs effectifs et leur rôle de formateurs directs et augmenter leurs responsabilités de recherche et leurs charges de formation à la recherche et de formation de formateurs.

16. Peut-être est-ce aussi le cas lorsque l'on est Canadien. Nous ne connaissons pas assez bien la situation dans ce pays pour pouvoir en juger. C'est pourquoi nous espérons recevoir de nombreuses réactions de lecteurs canadiens.
17. C'est ce qu'avait bien réussi à exploiter ceux que Harry Judge a nommé le «gang des Londoniens», philosophes, sociologues et autres professeurs de l'Institut d'éducation de l'université de Londres, qui produisaient à tour de bras thèses et maîtrises de recherche et fournissaient ainsi une large partie des postes d'assistant et de maître-assistant d'éducation. On peut trouver, cachée dans ces recoins de l'autogestion universitaire qui s'exacerbe lors des recrutements, une part non négligeable de la comédie humaine.

**Abstract** — The transfer of responsibility for teacher training to universities and their faculties of education occurred both in England and in Quebec approximately 25 years ago. Current attempts in France to similarly shift the responsibilities for teacher training have been met with general distrust. In analysing this situation, the authors investigate England's experiences and specifically the three periods related to this transfer: before, during, and following the transfer. The first period was characterized by the teaching of educational principles by trainers described as «mother-hens». The second period was characterized by university specialists teaching four major disciplines related to education. Presently, there is a large body of knowledge that should be taught by professionals themselves. In this situation, the authors question the role of education faculties.

**Resumen** — Hace 25 años, cuando se transfirió a la universidad las formaciones de profesores en Inglaterra y en Québec, las ciencias de la educación conocieron un período fastuoso en puestos, debido a que se esperaba mucho de ellas. Hoy en día, al efectuar esta transferencia en Francia por ejemplo, hay desconfianza. Qué sucedió? Es lo que veremos respecto a Inglaterra a través de tres periodos: antes, durante y podría decirse casi después de esta transferencia, tanto es lo que el actual período parece alejar las universidades de las formaciones de profesores. En el periodo de «antes», se trataba de la enseñanza de principios educativos asumidos por formadores «sobreprotectores». En el período de «durante» fue la enseñanza de las cuatro disciplinas por universitarios especializados. Es hoy en día, un saber ampliamente profesionalizado que se quisiera ver enseñar por los mismos profesionales. Cúal será entonces el rol de las ciencias de la educación?

**Zusammenfassung** — Als man vor 25 Jahren die Ausbildung der Lehrkräfte in England und in Québec an die Universitäten verlegte, kannte die Pädagogik eine Periode, wo man zahlreiche Lehrstühle schuf, da man von ihr viel erwartete. Wenn man diese Verlegung heute vornimmt, wie zum Beispiel in Frankreich, ist man misstrauisch. Was ist geschehen? Das wollen wir für England untersuchen, und zwar in drei Etappen: vorher, während, und — man könnte fast sagen — nach der Verlegung, so sehr scheint die gegenwärtige Zeit die Ausbildung der Lehrkräfte von den Universitäten zu entfernen. «Vorher» vertraute man den Unterricht der pädagogischen Grundbegriffe Betreuungslehrern an. Während dieser Zeit gab es den Unterricht der vier Fächer durch Universitätsfachlehrer. Heute möchte man ein weitgehend fachgebundenes Wissen durch die Fachleute selbst vermittelt sehen. Welche Rolle spielt dabei die pädagogische Wissenschaft?

## RÉFÉRENCES

- Adams, A. et Tulasiewicz, W. (1989). Which way the PEGC. *The Time Educational Supplement*, 13 octobre, p. 17.
- Alexander, R. J. (1984). Innovation and continuity in the initial teacher education curriculum. In R. J. Alexander, M. Craft et J. Lynch (dir.), *Changing teacher education. Context and provision since Robbins* (p. 103-160). London: Holt, Rinehart and Winston.
- Barrow, R. et Woods, R. (1975). *An introduction to philosophy of education*. (2<sup>e</sup> éd.). London: Methuen.
- Barrow, R. et Woods, R. (1988). *An introduction to philosophy of education* (3<sup>e</sup> éd.). London: Routledge.
- Bell, A. (1981). Structure, knowledge and social relationships in teacher education. *British Journal of Sociology of Education*, 2(1), 3-23.
- Benton, P. (1990). *The Oxford internship scheme: Integration + partnership in initial teacher education*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Berbaum, G. (1988). Teacher education in England and Wales. In UNESCO Institute for Education and Council of Europe, *New challenges for teachers and teacher education* (p. 41-49). Amsterdam: Swets et Zeitlinger.
- Booth, M., Furlong, J., Hargreaves, D., Reiss, M., et Ruthven, K. (1988). *Teacher supply and teacher quality: Solving the coming crisis*. Cambridge: Department of Education.
- Bourdoncle, R. (1990). La formation professionnelle des enseignants à l'université. Trois exemples étrangers. *Cibles*, 23-24, 70-76.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines. 1: La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Browne, J. D. (1971). The curriculum. In S. Hewett (dir.), *The training of teachers: A factual survey* (p. 81-92). London: University of London Press.
- Callaghan J. (1976). Toward a national debate. *Education*, 148(17), 332-333.
- Cox, C. B. et Boyson, R. (dir. ). (1975). *Blacks paper 5: The fight for education*. London: Dent.
- Cox, C. B. et Dyson, A. L. (dir.). (1969). *The Fight for Education: A Black Paper*. London: Critical Quarterly Society.
- Dawson, G. (1984). Unfitting teachers to teach: Sociology in the training of teachers. In A. Flew (dir. ), *The pied pipers of education* (p. 43-60). London: The Social Affair Unit.
- Debeauvais, M. (1989). Dimension internationale du débat sur la nature des sciences de l'éducation. Une perspective comparative. *Perspectives*, XIX(3), 415-422.
- Department of Education and Science (1972). *Teacher education and training (James Report)*. London: HMSO.
- Ford, B. (1975). Universités et écoles normales: études de l'évolution de leurs relations dans quelques pays européens. In OCDE, *Les institutions responsables de la formation des enseignants. Problèmes et tendances nouvelles dans quelques pays européens et en Amérique du Nord* (p. 5-139). Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- Forquin, J.-C. (1983). La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980). *Revue française de pédagogie*, 63, 61-79.
- Forquin, J.-C. (1989a). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles/Paris: De Boeck/Éditions universitaires.
- Forquin, J.-C. (1989b). La philosophie de l'éducation en Grande Bretagne: orientations et principaux apports depuis 1960. *Revue française de pédagogie*, 89, 71-92.
- Hargreaves, D. (1989a). Out of B. Ed. and into practice. *The Time Educational Supplement*, 8 septembre, p. 22.
- Hargreaves, D. (1989b). Judge radicals by results. *The Time Educational Supplement*, 6 octobre, p. 18.
- Hargreaves, D. (1989c). Looking at a model of health. *The Time Educational Supplement*, 1<sup>er</sup> décembre, p. 18.
- Hargreaves, D. (1990). *The future of teacher education*. London: Hockerill Educational Foundation.
- Hirst, P. (dir.). (1983). *Educational theory and its foundation disciplines*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers*. East Lansing, MI: Author.
- Holmes Group (1990). *Tomorrow's schools. Principles for the design of professional development schools*. East Lansing, MI: Author.
- Judge, H. (1990). The education of teachers in England and Wales. In E. B. Gumbert (dir. ), *Fit to teach: Teacher education in international perspective* (p. 3-28). Atlanta, GA: Georgia State University Press.
- Karabel, J. et Halsey, A. H. (1977). Educational research: a review and an interpretation. In J. Karabel et A. H. Halsey (dir. ), *Power and ideology in education*. (p. 1-85). New York: Oxford University Press.

- O'Hear, A. (1988). *Who teaches the teachers?* London: The Social Affair Unit.
- O'Hear, A. (1991). Fresh routes into teaching. *Daily Telegraph*, 18 avril, p. 7.
- Patrick, H., Bernbaum, G. et Reid, K. (1981). *The way we were: The staff of university departments of education*. Texte d'une conférence, London: UCET.
- Peters, R. S. (1963). Education as initiation (Inaugural Lecture). In R. D. Archambault (dir. ). *Philosophical analysis and education* (p. 87-111). London: Routledge and Kegan Paul.
- Shipman, M. (1969). The changing role of the college of education lecturer. *Paedagogica Europea*, 5, 137-145.
- Simon, B. (1983). The study of education as a university subject in Britain. *Studies in Higher Education*, 8(1), 1-13.
- Taylor, W. (1969). *Society and the education of teachers*. London: Faber.
- Tibble, J. W. (dir.). (1966). *The study of education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Whitty, G., Barton, L. et Pollard, A. (1987). Ideology and control in teacher education. A review of recent experience in England. In T. S. Popkewitz (dir. ), *Critical studies in teacher education. Its folklore, theory and practice* (p. 161-183). London: Falmer Press.
- Woods, P. (dir.). (1989). *Working for teacher development*. Norfolk: Peter Francis.
- Woods, P. et Pollard, A. (dir.). (1988). *Sociology and teaching. A new challenge for the sociology of education*. Beckenham: Croom Helm.