Des « religieuses dans le siècle » et des hommes de ce monde

Les élèves australiens de deux établissements d'enseignement secondaire non mixtes se souviennent de leurs professeurs (1930-1950)

Of Secular Nuns and Worldly Men : Australian students from two single-sex high schools recall their teachers in the 1930s to the 1950s

Von weltlichen Nonnen und Männern von Welt: die Schüler zweier australischer Oberschulen mit Geschlechtertrennung erinnern sich an ihre Lehrer der Jahre 1930-1950

Josephine May

Traducteur : Céline Grasser

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/659>

DOI : 10.4000/histoire-education.659

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2003

Pagination : 161-185

ISBN : 2-7342-0950-0

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Josephine May, « Des « religieuses dans le siècle » et des hommes de ce monde », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 98 | 2003, mis en ligne le 27 mai 2009, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/659> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.659>

Ce document a été généré automatiquement le 20 mai 2021.

© Tous droits réservés

Des « religieuses dans le siècle » et des hommes de ce monde

Les élèves australiens de deux établissements d'enseignement secondaire non mixtes se souviennent de leurs professeurs (1930-1950)

Of Secular Nuns and Worldly Men : Australian students from two single-sex high schools recall their teachers in the 1930s to the 1950s

Von weltlichen Nonnen und Männern von Welt: die Schüler zweier australischer Oberschulen mit Geschlechtertrennung erinnern sich an ihre Lehrer der Jahre 1930-1950

Josephine May

Traduction : Céline Grasser

- 1 Tout le monde a des histoires à raconter sur ses professeurs du secondaire. Il est cependant rare que de telles histoires aient été prises au sérieux comme sources permettant de comprendre l'identité des enseignants et la nature de leur activité dans le passé¹. Une recherche en histoire orale s'est proposé d'explorer la construction historique de la figure du professeur dans la mémoire des élèves, en s'attachant plus particulièrement aux souvenirs de quarante d'entre eux, qui ont fréquenté deux établissements secondaires d'État non mixtes et sélectifs – la *Newcastle Girls High School* (NGHS) et la *Newcastle Boys High School* (NBHS) – à Newcastle (Nouvelle Galles du Sud, Australie) des années 1930 aux années 1950². Cette recherche a été conçue pour faciliter une analyse fondée sur le genre, afin de comprendre l'apparition de figures narratives spécifiques concernant les enseignants masculins et féminins. Malgré l'existence de points communs dans ce que les enseignants sont censés faire en classe, la comparaison entre les récits des hommes et des femmes interrogés sur leurs professeurs révèle des différences sensibles dans les souvenirs qu'ils ont des caractéristiques de ces derniers selon leur sexe. Ces constructions des enseignants masculins et féminins du secondaire, ancrées dans la mémoire de leurs élèves, reflètent les rapports de genre en vigueur à une époque antérieure, et continuent de jouer un rôle dans la manière dont sont perçus les enseignants actuellement.

- 2 Après avoir présenté les caractéristiques de l'enseignement secondaire en Nouvelle Galles du Sud, on exposera la méthode de travail et nos choix d'interprétation vis-à-vis des récits oraux qui constituent l'essentiel des sources utilisées. Bien que la mémoire et l'histoire orale fassent actuellement l'objet de discussions abondantes au sein des sciences humaines et sociales, l'usage de cette méthode pour comprendre la construction sociale de représentations professionnelles sexuées n'a pas encore reçu toute l'attention nécessaire de la part des historiens. La majeure partie de cet article se fonde sur les interviews elles-mêmes, dans un premier temps pour établir une comparaison entre la manière dont les hommes et les femmes perçoivent leurs professeurs sur leur lieu de travail et construisent des représentations du « bon » ou du « mauvais » enseignant. Enfin, on a examiné de plus près les souvenirs qu'ont gardés de leurs professeurs les femmes, puis les hommes, en mettant en contraste les différentes représentations sociales qu'ils en ont, et en réfléchissant au rôle plus important que joue le physique dans les souvenirs des femmes. Fondamentalement, on a cherché à comprendre la manière dont le genre agit sur la mémoire individuelle pour forger des représentations professionnelles durables dont les effets méritent réflexion.

I. L'enseignement secondaire en Nouvelle Galles du Sud

- 3 L'idée que les filles pourraient, aussi bien que les garçons, tirer profit d'un enseignement secondaire apparaît en Australie en 1788 avec la colonisation européenne. Pendant près d'un siècle encore, l'enseignement secondaire se développe sans ordre ni méthode, est essentiellement privé, et s'adresse principalement aux garçons. En 1883 cependant, les autorités coloniales de Nouvelle Galles du Sud, l'État australien le plus peuplé, mettent en place des établissements secondaires séparés à l'usage des filles et des garçons³. Ces premières écoles secondaires publiques sont non mixtes et sélectionnent à l'entrée. Elles s'adressent à des élèves âgés d'environ douze à seize ou dix-sept ans. Ces lycées sélectifs occupent depuis ce temps le sommet du système pyramidal d'éducation d'État en Nouvelle Galles du Sud⁴.
- 4 Malgré une expansion massive du système, les établissements secondaires sélectifs de Nouvelle Galles du Sud connaissent relativement peu de changements en termes d'instruction, de culture et d'organisation de 1911 aux années 1960. Le programme, qui est largement le même pour les filles et les garçons, comprend la langue et la littérature anglaises, l'histoire, des langues anciennes et modernes, les mathématiques et les sciences. Des matières relevant de l'économie domestique, comme la couture et la cuisine, sont enseignées aux filles, mais ne sont pas considérées par les enseignantes ni par les élèves comme « sérieuses ». Des travaux manuels tels que la menuiserie, le travail des métaux et le dessin technique sont proposés aux garçons. L'enseignement s'organise autour d'un système d'examens externe, en particulier pour les élèves les plus âgés, qui se trouvent en situation de compétition féroce. Au cours de cette période existent deux examens organisés de manière externe à l'échelle de l'État : le *Intermediate Certificate* (Certificat intermédiaire), à la fin de la troisième année, qui s'adresse à tous les élèves, et le *Leaving Certificate* (Certificat de fin d'études secondaires), à la fin de la cinquième et dernière année, auquel ne se présentent qu'environ 10 % de l'ensemble des élèves. Afin d'obtenir le droit d'entrer à l'université (*matriculate*), les élèves doivent atteindre un certain niveau de réussite au *Leaving*

Certificate. Les établissements scolaires, les gouvernements et les citoyens jugent la valeur d'une école au nombre d'élèves susceptibles d'entrer à l'université qu'elle produit. Ces écoles se modèlent en outre sur la ligne des « *grammar schools* » privées existantes qui avaient adopté la tradition britannique arnoldienne. On admet généralement que les lycées sélectifs offrent un « capital culturel » supérieur⁵. Les établissements secondaires sélectifs d'État de Nouvelle Galles du Sud s'avèrent particulièrement efficaces dans la création d'une nouvelle élite professionnelle⁶.

- 5 Cette étude porte sur Newcastle, la plus grande ville d'Australie qui ne soit pas capitale d'un État et la sixième du pays par la taille. Ville portuaire, Newcastle est un centre d'industrie lourde, fondée sur le charbon et la sidérurgie. Elle est située à 167 kilomètres au nord de Sydney, à l'embouchure de l'Hunter. Bien que son profil démographique ait depuis lors beaucoup changé, des années 1930 aux années 1950, Newcastle est avant tout une cité anglo-saxonne, protestante et ouvrière⁷. Elle constitue donc le terrain idéal pour mener à bien une enquête d'histoire orale sur l'éducation secondaire sélective d'État au cours de cette période, sa structure sociale relativement homogène réduisant la diversité des variables de race, de classe et de religion à mettre en œuvre. En outre, du fait du profil ouvrier de la région, les écoles privées n'y prospèrent guère.
- 6 Les citoyens de Newcastle se battent pour la création dans leur ville d'établissements secondaires sélectifs d'État pour filles et pour garçons. De leur ouverture en 1930 à leur fermeture (et transformation en établissements mixtes d'enseignement général) au milieu des années 1970, les deux écoles d'État non mixtes dont il est question ici dominent l'enseignement secondaire à Newcastle. C'est aujourd'hui encore une source de fierté, que d'avoir fréquenté NGHS ou NBHS⁸. Le fait que ces écoles aient généralement employé les enseignants les plus confirmés et les plus talentueux du système contribue à accroître leur prestige social élevé⁹.
- 7 Des années 1930 aux années 1950, selon la norme en vigueur pour les enseignants du secondaire en Nouvelle Galles du Sud, les membres du personnel de la NGHS et de la NBHS possèdent au moins une licence (*bachelor degree*)¹⁰. Certains possèdent une maîtrise, tandis qu'un professeur de l'école de garçons au moins est diplômé dans deux matières¹¹. On compte presque exclusivement des femmes parmi les trente-cinq membres du personnel de l'école de filles¹², pour la plupart célibataires¹³. L'interdiction d'enseigner pour les femmes mariées est imposée par la loi en Nouvelle Galles du Sud en 1932 avec le *Married Women (Lecturers and Teachers) Act*, n° 28. Passée cette date, les enseignantes mariées reçoivent en général un préavis de licenciement d'un mois des services éducatifs de l'État. Le personnel de l'école de garçons, qui compte en moyenne trente-neuf membres, mariés pour la plupart, est exclusivement masculin jusqu'à la fin des années 1940, où une femme est nommée professeur de musique. Comme on le montrera, le statut marital de leurs professeurs a un impact profond sur les souvenirs que gardent les femmes de leurs années d'études secondaires, tandis que dans le souvenir des hommes, le sujet n'apparaît guère¹⁴.

II. L'histoire orale : théorie et méthodologie

- 8 Pierre Nora a écrit qu'on assistait à « l'avènement de la mémoire »¹⁵. Cet avènement se reflète dans le nombre croissant de travaux d'histoire orale qui apparaissent au sein des sciences humaines et sociales. Cette étude repose sur l'idée que tout individu est

« porteur et créateur d'histoire »¹⁶. Les individus construisent des récits sur le passé, qui émanent non seulement de leur expérience personnelle, mais aussi du monde social¹⁷. Les témoignages oraux sont des actes sociaux, des récits qui impliquent des sélections, des répétitions et une mise en forme¹⁸. Ce que l'on qualifie de faits historiques (dont le caractère « véridique » est considéré par les critiques de l'histoire orale comme le principal « problème » pour la recherche en ce domaine) est peut-être le produit le moins intéressant contenu dans ces récits¹⁹. Selon la méthode d'histoire orale employée ici, les témoignages sont étudiés non seulement pour les faits historiques qu'ils contiennent, mais aussi la manière dont ils sont marqués par des facteurs tels que le genre, la race, la classe et l'âge. Ils sont considérés comme des documents subjectifs, traversés d'opinions, d'oublis, de choix conscients et inconscients, d'architectures du désir et de matériaux culturels ayant fait l'objet d'une appropriation²⁰. En outre, ces témoignages constituent une « histoire du passé et du présent »²¹. Des styles narratifs et des figures plus anciennes inspirent et étayent le présent, et participent à la nature dialogique de la construction du sens au niveau de l'individu, une activité qui unit le passé, le présent et le futur. Ce type de recherche historique contribue donc à notre compréhension du présent. En outre, il met en lumière des continuités, plutôt que des changements. G. Prins a fait remarquer que « dans certaines circonstances, la continuité est bien plus intéressante, et plus difficile à expliquer, que le changement »²².

- 9 En histoire de l'éducation, l'approche orale offre une « méthode d'interprétation » permettant d'explorer « la vie quotidienne des écoles »²³. Elle permet de mettre au jour des renseignements nouveaux sur des sujets négligés tels que les expériences et les résultats des élèves²⁴. Les souvenirs de ces derniers sur leurs professeurs complètent notre connaissance de la construction sociale de l'enseignement et de l'identité des enseignants. Ils peuvent également révéler la manière dont des figures culturelles plus anciennes sont utilisées et embellies pour composer la mémoire. De cette manière, ils apportent des informations sur les limites discursives au sein desquelles les enseignants construisent leur identité professionnelle et accomplissent leur travail, domaine largement inexploré de l'histoire de l'éducation²⁵.
- 10 La méthode de recherche développée pour le travail plus vaste duquel cet article est tiré, comprend trois phases simultanées²⁶. La première consiste en une consultation de la littérature théorique et méthodologique sur l'histoire de l'éducation, le genre, la mémoire et l'histoire orale, ainsi qu'en la consultation d'autobiographies d'enfance et de souvenirs scolaires australiens du milieu du XXe siècle. La seconde comprend la recherche de sources sur l'éducation secondaire d'État à Newcastle et en Nouvelle Galles du Sud en général. La troisième phase consiste en la collecte, la transcription et l'analyse des interviews d'histoire orale qui constituent la base de la recherche.
- 11 Quarante personnes ont été interviewées : vingt-quatre femmes et seize hommes. Tous ces témoins sont nés en Australie. Ils ont répondu à des appels lancés notamment dans les médias. Il n'a pas été possible d'appliquer une méthode d'échantillonnage stricte. Tous ceux qui ont fréquenté NGHS ou NBHS des années 1930 aux années 1950 ont été retenus²⁷. La distribution des témoins par année de naissance est de ce fait irrégulière. Le plus âgé, Alfred, est né en 1913, le plus jeune, Gary, en 1944. Trente personnes sont nées entre 1920 et 1940, quinze dans chaque décennie. Ce sont les souvenirs de leur passage dans l'enseignement secondaire dans les années 1930 et 1940 qui constituent le noyau de l'analyse.

- 12 Avant l'interview, les témoins ont reçu un ensemble de matériaux destinés à préparer l'enquête, parmi lesquels une liste de sujets potentiels (et non de questions) présentant un intérêt pour la chercheuse – par exemple, souvenirs sur les enseignants, sur les matières et sur les camarades de classe –, une brève fiche de renseignements permettant de retracer chronologiquement leur parcours scolaire (écoles fréquentées, dates), l'enseignement post-secondaire, la formation professionnelle, puis la carrière qu'ils ont suivies, etc., une lettre présentant la chercheuse et l'étude qu'elle se proposait de mener, et un formulaire de décharge précisant les droits des interviewés. Lors de l'entrevue, les témoins sont invités à montrer des photos de classe, de vieux manuels ou cahiers d'exercices, ou tout autre objet se rapportant à leur scolarité. Ces « accessoires » ont fréquemment constitué un stimulant pour la mémoire. Les interviews ont été semi-directives : les témoins ont été encouragés à parcourir leurs années d'école et leurs souvenirs avec une intervention minimale de la part de l'enquêtrice. Chaque interview a duré au minimum une heure et demi, mais très souvent plus longtemps. Un journal d'enquête a été tenu afin de noter les détails importants de l'entrevue elle-même.
- 13 L'analyse des enregistrements des interviews après transcription commence par la lecture globale de celle-ci et par l'écoute des cassettes des différents témoins. Les grandes lignes des récits sont relevées, tandis que sont classés par catégories les sujets importants, les styles narratifs et les métaphores qui émergent. Sont ensuite créées des bases de données thématiques des interviews, selon le sexe des témoins. Ces bases de données fonctionnent généralement par paires, comme par exemple « Souvenirs que gardent les femmes de leurs professeurs » et « Souvenirs que gardent les hommes de leurs professeurs », et contiennent de longues citations des transcriptions. Les bases de données sont analysées de manière interne par témoin et par groupe de même sexe, puis comparées avec les résultats correspondants de l'autre sexe. Là, sont recherchés des métaphores importantes, des motifs, des mots et des phrases récurrents, comme le suggère l'historienne M.-F. Chanfrault-Duchet²⁸. Ces derniers éléments révèlent le fonctionnement d'une compréhension partagée du passé, ou « mythologie »²⁹.
- 14 Il est intéressant de noter que, malgré la disparité des dates de naissance, les souvenirs que les témoins ont gardés de NGHS et de NBHS sont remarquablement uniformes à travers le temps. Ceci s'explique, comme on l'a mentionné auparavant, par le fait que les écoles secondaires sélectives non mixtes changent relativement peu en termes de culture et d'organisation jusqu'aux années 1960. En outre, en tant qu'institutions de prestige, les établissements scolaires opposent une résistance au changement. Dès leur création, NGHS et NBHS ont activement développé et cherché à maintenir des « traditions » scolaires imitées d'autres établissements d'élite, telles que chants de l'école, uniformes, insignes, codes, désignation de *prefects* (élèves des grandes classes chargés de la discipline), etc. Enfin, la continuité est renforcée par le fait que de nombreux enseignants y restent de nombreuses années, souvent jusqu'à leur retraite.

III. Les enseignants dans le souvenir des élèves : savoir et discipline³⁰

- 15 Les enseignants sont liés dans les souvenirs des témoins à deux fonctions importantes : ils sont porteurs de savoir et agents de contrôle. Les élèves comprennent que la discipline et l'apprentissage en classe sont intimement liés³¹. Les « bons » enseignants

sont compétents et passionnés par leur matière, et/ou savent tenir une classe. Les « mauvais » enseignants ne contrôlent pas leurs classes ou emploient une violence inutile pour ce faire, et/ou ne se soucient guère de la matière qu'ils enseignent³². Les témoins jugent de plus leurs professeurs sur les résultats de leur pratique pédagogique, en particulier lors des examens : un « bon enseignement » se traduit par de « bons résultats » pour les élèves. Grace se souvient que son professeur de mathématiques était « l'incarnation d'une machine efficace et efficiente » : « Je ne crois pas que les 16 ou les 18/20 étaient inhabituels parmi les résultats qu'elle obtenait ». Pour Keith, un bon enseignant, comme son professeur de physique, présentait ses cours de manière « très structurée et [était] très habile à faire passer son message ». En outre, les « bons » enseignants n'ont pas besoin d'être aimés du moment qu'ils enseignent bien leur matière. Gordon se souvient que l'un de ses professeurs avait « un tempérament violent », mais que toute sa classe a été reçue avec un A au *Intermediate Certificate*. Son usage du terme « manifestement » dans la citation suivante indique le caractère normatif de cette façon de voir : « C'était un bon enseignant manifestement. [...] Il lui arrivait de délirer et de crier mais en général je pense que c'était un bon prof, il savait sans aucun doute de quoi il parlait. On avait tous peur de lui parce qu'il pétait les plombs, il devenait tout rouge et se troublait. Ce n'était pas un homme vraiment impressionnant physiquement, mais c'était quelqu'un de très compétent intellectuellement ».

- 16 Si les bons enseignants sont compétents dans leur matière, ils contrôlent également leurs classes, principalement en suscitant la crainte chez leurs élèves. Joan fait remarquer que : « nous avons toutes très bien réussi en sciences parce que nous étions pétrifiées ». Brian explique comment son professeur de latin abordait les leçons : « Il vous effrayait, il était bon ». Richard dit que son professeur de français était un « enseignant né » : « Il était partisan d'une discipline très stricte, [et] arrivait à vous faire tenir tranquille en maintenant éveillé votre intérêt. Donc il n'avait pas besoin de vous rudoyer, et je ne me souviens pas qu'il y ait jamais eu de chahut dans [ses] cours ».
- 17 Qu'un professeur soit resté dans les souvenirs comme bon ou mauvais peut varier selon les personnes interrogées. Au lycée de filles, ceci est particulièrement perceptible dans le cas d'un professeur de sciences. Rose se rappelle la crainte que cette enseignante « très stricte » inspirait : « Nous entendions toutes ses pas se rapprocher dans le couloir. Nous étions toutes assises bien droites à l'attendre, et nous devions tracer nos marges d'un trait parfaitement droit ou nous risquions de sérieux ennuis. Elle a fait réussir plein de filles en sciences parce qu'on avait peur d'elle, un ton très strict, pas de sourire ».
- 18 Meg se souvient, quant à elle, de cette femme comme « de la prof la plus formidable de l'école ». Selon elle, ses camarades et elle n'étaient pas motivées par la crainte, mais « par l'amour » : « Toutes ses élèves travaillaient pour elle parce qu'elles l'aimaient, et elles n'auraient pas voulu faire la moindre erreur. Mais c'était un véritable bourreau de travail à notre égard, il fallait être vraiment présente. Nous avions l'impression de faire cela parce que nous ne voulions pas la décevoir, pas parce que nous y étions forcées ou que nous ayons eu peur d'elle. Elle était formidable pour vous faire travailler pour elle ».
- 19 Au lycée de garçons, l'un des professeurs de français paraît avoir suscité des opinions diamétralement opposées : soit il était très aimé, soit il passait pour un cas désespéré. Éric considère cet enseignant, dont le surnom était Goofy, comme « un prof absolument

extra » : « Il était aussi un peu bouffon. C'était un homme très compliqué, de toute évidence un pochard. Selon mes critères, c'était un prof absolument extra, même si c'est difficile à raconter, mais je pourrais vous écrire une page de vocabulaire spécial que je me rappelle à partir d'une leçon qu'il nous a faite. C'était un homme formidable, un type très humain. Très humain. Il détestait la bureaucratie et le système [...]. Il adorait vous raconter des histoires hors de l'école [...] souvent [des histoires] assez gaillardes en fait, c'était une école de garçons vous savez, et il pouvait se le permettre ». Bob, quant à lui, considère cet enseignant comme peu efficace. Il se souvient en particulier du fait qu'il fumait en classe et qu'il mettait parfois le feu à la poubelle, et qu'à une occasion il a vidé le contenu de celle-ci par la fenêtre du deuxième étage.

- 20 Les jugements sur le fait qu'un enseignant soit bon ou mauvais changent non seulement selon la personne, mais également avec le temps. Ainsi, Bill se souvient que ses camarades et lui ont changé d'opinion à propos de leur professeur de sciences dans les dernières années d'école. Alors que les élèves ne l'aimaient pas beaucoup dans les petites classes, ils l'apprécient quand il leur enseigne la physique en quatrième année. « Il nous a dit qu'il ne connaissait pas grand chose à la physique, qu'il avait deux leçons d'avance sur nous. On débrouillait les choses ensemble et on l'aimait bien ». La maturité et le recul ont en outre joué en matière de réhabilitation de certains enseignants de NGHS et de NBHS dans le souvenir de leurs élèves. Ainsi, le professeur d'anglais de Raie se détache dans sa mémoire : « Elle nous menait avec une baguette de fer [...] à l'époque je la détestais je crois, mais je la respectais et nous aimions ses cours car elle était toujours stimulante ». Meg dit que, bien qu'elle ait trouvé cette enseignante cruelle à l'époque, aujourd'hui elle lui est reconnaissante : c'était « une prof d'anglais formidable et une adepte très stricte de la discipline ». Le fait que les enseignants soient présents dans les souvenirs différemment selon le moment renvoie à la nature sédimentaire de la mémoire : le « moi » est constitué de couches, et il y a de nombreux « moi » antérieurs dont peut se souvenir le moi qui fait l'effort de mémoire. Mais ce fait pourrait également refléter l'élaboration d'une version commune du souvenir parmi les anciens élèves qui se retrouvent pour se remémorer ensemble le passé, ce qu'ont fait de nombreux témoins de l'enquête. Le souvenir des « mauvais » enseignants qui brutalisaient leurs élèves ou ne savaient pas les tenir semble cependant n'avoir pas varié avec le temps : ils étaient considérés comme « mauvais » à l'époque, et le sont toujours au moment de l'interview.
- 21 Ce sont tout particulièrement les hommes qui se souviennent de « mauvais » enseignants. Bill a eu un professeur de latin violent, qui frappait les enfants au visage, malgré un règlement du ministère interdisant de frapper les élèves à la tête³³. Cet enseignant passait pour alcoolique et était « une légende au sein de l'école » : « J'ai été content d'être débarrassé de lui parce qu'il nous frappait tellement sur la tête. [...] Nous avions peur de lui [...] il n'avait pas de patience avec nous. Il trouvait normal de nous frapper pour des motifs qui ne le justifiaient pas, c'était ce style d'enseignement. Je ne me souviens pas que l'on ait appris grand chose avec lui ».
- 22 Colin a eu un professeur qui était « un peu vicieux » et n'avait pas la capacité de « faire passer les choses ». Quelques enseignants dans les deux établissements n'étaient pas tant « mauvais » que des cas « désespérés ». Keith se rappelle d'un professeur : « C'était un cas désespéré, non, ce n'est pas exact, ce n'était pas un mauvais prof, il ne savait pas tenir une classe, il [n'était] pas fort du tout pour la discipline. Il ne contrôlait rien du tout, rien à redire vis-à-vis de ses connaissances ou de son savoir, [mais] il ne savait pas

le faire passer [...], il ne savait tout simplement pas maintenir votre intérêt éveillé parce qu'il n'avait pas de force, pas de présence »³⁴.

- 23 À l'école de filles, Grace avait pitié de l'une des enseignantes car elle n'arrivait pas à tenir sa classe de première année. Elle se souvient de certaines des tortures que les élèves lui infligeaient, comme d'amener des abeilles à l'école dans une bouteille et de les lâcher dans la salle de classe après avoir fermé portes et fenêtres, d'apporter de la « poudre à éternuer » en cours, et de bloquer les allées de la salle avec leurs cartables. Grace ajoute : « elle souffrait [...] ; certaines des choses qu'on faisait étaient en fait plutôt intelligentes dans une veine odieuse. La pauvre, elle avait un cœur d'or ». Le pouvoir au sein de la salle de classe se négociait, et parfois c'est l'enseignant qui perdait.
- 24 Si les deux groupes sont conscients que les enseignants sont les principaux agents de la discipline scolaire, en général les hommes tendent à se remémorer cet aspect du rôle de leurs professeurs davantage que les femmes. Une raison pourrait tenir à la différence la plus importante existant en matière de discipline entre les établissements de filles et de garçons, qui est que ces derniers peuvent être frappés. Le règlement du Département de l'Éducation de Nouvelle Galles du Sud interdit de battre les filles passées douze ans³⁵. La plupart des hommes se souviennent avoir été frappés par des enseignants ; leurs souvenirs de la discipline sont donc inscrits dans leurs corps. Une autre raison à la plus grande attention prêtée à la discipline dans les récits des hommes pourrait être que les « compétences » dont font preuve leurs professeurs sur leur lieu de travail et leur capacité à exercer leur autorité sont associés de près à des questions de masculinité. Comme le montrent les souvenirs de Keith rapportés plus haut, le contrôle de la classe est lié à la « force » et à la « virilité » : celle-ci, dans le cas des enseignants hommes, se juge à leur capacité à tenir une classe³⁶. Certains professeurs sont plus efficaces dans ce domaine et sont de ce fait plus « virils » que d'autres. En donnant à voir différents styles d'exercice du pouvoir, les enseignants masculins présentent différentes manières d'être homme. En tant qu'adolescents en train de devenir des hommes, les garçons accordent une attention particulière à la discipline.
- 25 Aucune des femmes interrogées ne se souvient de violences physiques exercées par les professeurs. Leurs souvenirs donnent à voir une école de filles calme et contrôlée. À la différence de Grace, Jane ne se souvient d'aucun problème de discipline lorsqu'elle était à NGHS, et précise : « Il suffisait que la prof vous regarde de côté ». Rose se souvient que : « L'école dans son ensemble était très calme [...]. Nous n'avions aucune latitude, aucune liberté d'expression en tant que telle, vous deviez vous aligner, vous deviez porter ce qu'on vous disait ». Elle se souvient « d'un grand nombre de propos sarcastiques proférés à l'école ». La plupart des femmes disent n'avoir à peu près jamais été punies. Si toutes se rappellent avoir été obéissantes, elles considèrent cependant que leurs professeurs étaient « strictes ». Gladys pense que les enseignantes étaient « très strictes ». « La discipline était le maître mot », selon Thelma, tandis que Louise se rappelle qu'« il y avait une réglementation, très stricte. La cloche sonnait et on changeait de cours ». On attendait des filles qu'elles développent une forme d'autodiscipline. Elles étaient plus susceptibles d'être tenues par des stratégies destinées à produire un sentiment de honte, comme le sarcasme, que par la peur de châtiments corporels. L'anthropologue britannique J. Okeley a observé que les filles ne sont pas disciplinées à travers la chair, mais « par des voies intangibles et

métaphoriques menant à l'âme ». La mise à nue psychologique remplace la douleur physique des coups³⁷.

IV. Les enseignantes : des « religieuses dans le siècle »

- 26 Trois aspects principaux ressortent des commentaires des femmes interrogées sur leurs professeurs : leur distance, leur indépendance (avec un célibat présumé) et leur vocation pour l'enseignement. Les professeurs sont perçues comme distantes, dévouées et consacrées à leur métier. Elles suscitent à la fois de la vénération et de la crainte chez leurs élèves. Pris ensemble, ces concepts construisent la figure narrative de la « religieuse » dans le siècle.
- 27 Le thème de la distance des professeurs apparaît de manière forte dans les témoignages féminins, par exemple :
- 28 - *Margaret* : Vous n'aviez pas de relation de proximité avec elles. Elles étaient l'enseignante et vous étiez l'élève. Il y avait clairement une séparation.
- 29 - *Olga* : Elle [la relation] n'avait rien d'intime, c'était quelque chose de hiérarchique.
- 30 - *Thelma* : Toutes ces enseignantes, je ne dirais pas qu'elles étaient sociables, elles avaient tendance à aller directement en salle des profs pour leur thé du matin, et vous ne les dérangiez pas. Vous pouviez aller voir l'enseignante de surveillance dans la cour de récréation, mais tout était très routinier... Les profs entraient quand la cloche sonnait, commençaient à faire cours et terminaient à la cloche suivante.
- 31 - *Nancy* : Elles ne donnaient pas l'impression de s'attacher à qui que ce soit, n'avaient pas de favorites ou quoi que ce soit de ce genre, pas une seule dont je me souviens [...]. Nous avions ce qu'on appelle une professeur responsable de classe, elle venait à trois heures vingt pour noter les présences et c'était tout ce qu'elle faisait. Vous ne lui parliez pas du tout.
- 32 Gladys pense que les enseignantes étaient distantes. « Elles n'étaient pas nos copines, elles étaient là pour enseigner, et c'est ce qu'elles faisaient ». La description faite par Esme des membres du personnel enseignant comme « gris fer » résume leur froideur. Le rapport hiérarchique des enseignantes avec leurs élèves fonctionne à travers l'adhésion stricte à une routine et grâce à la culture d'efficacité sans passion que partagent les professeurs.
- 33 Le respect que beaucoup des femmes interrogées se souviennent avoir ressenti à l'égard de leurs professeurs est une autre caractéristique de la distance réciproque. Les professeurs étaient « estimées ». Raie se souvient qu'elles étaient « sur un piédestal » ; Enid précise que « vous aviez tendance à vénérer vos professeurs », tandis qu'Elaine se rappelle avoir ressenti une « crainte respectueuse » à leur égard. Les élèves savaient peu de choses sur leurs professeurs en tant que personnes. Elaine rapporte qu'elle ne connaissait le prénom que d'une seule des enseignantes car elle signait les bulletins de son nom complet. Raie se souvient qu'elle ne savait « rien de personnel » sur ses professeurs : « Je ne me rappelle pas qu'elles nous aient dit quoi que ce soit sur elles-mêmes. C'étaient toutes des célibataires ». La surprise est d'autant plus grande quand une enseignante permet aux élèves « une certaine proximité ». Margaret se souvient que l'une des professeurs « vous laissait l'approcher. Vous aviez vraiment l'impression qu'elle était votre amie. Elle se détache comme une personne différente du reste. Elle

vous parlait même dans la cour de récréation. C'était inhabituel, vous n'aviez normalement pas ce type de contact avec les enseignantes ».

- 34 Mis à part la distance, les deux autres caractéristiques qui dominent dans les souvenirs – le célibat et l'attachement à l'enseignement – sont intimement liées. Le fait que les professeurs n'aient pas été mariées est en relation directe avec leur professionnalisme en tant qu'enseignantes. On peut supposer que les femmes célibataires étaient considérées comme libres de se consacrer entièrement à leur travail, d'être « mariées » avec lui. Il n'y avait rien pour les en détourner. La chercheuse en éducation américaine S. Biklen a observé que « l'engagement d'une femme vis-à-vis de sa carrière se mesure au temps qu'elle consacre au travail, par opposition à celui qu'elle consacre à sa famille »³⁸. Du fait de l'interdiction d'exercer liée au mariage, les enseignantes célibataires sont considérées comme des femmes qui veulent faire carrière. L'historienne anglaise, A. Oram, a affirmé que le célibat, qui est de plus en plus construit comme « pathologique » au cours de la période où l'interdiction d'exercer liée au mariage est en vigueur en Angleterre³⁹, « est néfaste à l'expression des capacités professionnelles des femmes »⁴⁰. Cependant, en Australie à la même époque, si en dehors du système scolaire le célibat féminin est un sujet de dérision et de suspicion, au sein des lycées de filles sélectifs comme dans les souvenirs des élèves, il confère un statut professionnel plus élevé plutôt qu'il ne le diminue, bien qu'il faille comprendre cela dans le cadre d'un discours sur la notion de « service » rendu à autrui⁴¹. Le fait que des femmes célibataires aient exercé des rôles de pouvoir au sein de l'environnement scolaire ajoute à la particularité qu'il y a à avoir fréquenté un lycée de filles sélectif dans les années 1930-1950.
- 35 Certains exemples tirés des interviews montrent comment le célibat et l'attachement au travail se mêlent dans les souvenirs des élèves :
- 36 - *Meg* : Je me souviens que toutes ces enseignantes avaient une *vocation*, elles n'étaient pas juste là pour gagner leur vie. La plupart d'entre elles étaient *célibataires*, et au cours des années de guerre, je dirais que la majorité d'entre elles étaient des *enseignantes de métier*
- 37 - *Louise* : Nous avions des professeurs formidables, c'étaient des *célibataires par vocation*. Nous n'avions pas une seule femme mariée. Nous avions toutes ces femmes célibataires, certaines étaient des vieilles filles desséchées et ratatinées, certaines étaient très belles, certaines étaient un peu givrées, mais elles étaient *très bien*
- 38 - *Gladys* : Nous n'avions que des *dames pour enseignantes* et elles étaient fantastiques. Elles avaient la *vocation*, je crois qu'il n'y avait que deux femmes mariées parmi le personnel, c'étaient essentiellement des dames célibataires, c'était là toute leur vie, l'enseignement était leur vie. Ça se voyait bien que les enfants leur importaient vraiment.
- 39 Les commentaires d'Elaine qui suivent montrent comment les trois caractéristiques des enseignantes – éloignement, célibat et prestige professionnel – sont liées dans ses souvenirs, qu'elle réinterprète avec le recul. Elle suppose à présent que ses professeurs étaient simplement des personnes ordinaires, alors qu'autrefois elle les considérait comme extraordinaires. Elles étaient l'antithèse des femmes « normales » qui étaient, par déduction, affectivement disponibles, mariées et sans profession. « Vous regardiez vos profs avec respect comme si elles étaient des personnes spéciales, vous voyez, à les considérer avec le recul de l'âge, elles devaient être, je veux dire, elles étaient juste des

personnes ordinaires. Elles étaient *toutes célibataires* [...] elles étaient *l'élite des enseignantes* parce que c'était une école sélective ».

40 Telles qu'elles sont décrites dans les souvenirs des femmes interrogées, les enseignantes de l'école de filles sont conceptualisées selon le mode narratif utilisé pour décrire la vie des religieuses. Ces dernières constituent le seul groupe comparable de femmes publiques, distantes et exerçant un pouvoir, qui sacrifient le destin habituel des femmes pour consacrer leur vie à la vocation « supérieure » que représente l'enseignement⁴². En Australie, les couvents catholiques composés de religieuses dont « le dévouement à la tâche incarne l'idéal féminin de désintéressement » constituent le « réseau d'enseignement post-élémentaire à l'usage des filles le plus développé et le plus accessible » de Nouvelle Galles du Sud tout au long du XIX^e siècle et pour une bonne partie du début du XX^e siècle. Des Dominicaines dirigent des écoles dans le district de Newcastle à partir de 1867, tandis que les Sœurs de la Miséricorde établissent une école d'élite pour jeunes filles de bonnes familles au cœur de la banlieue de Newcastle en 1890⁴³. Les religieuses constituent un élément de comparaison évident quand il s'agit de comprendre l'anomalie sociale que représentent ces femmes respectées, enseignantes, célibataires et laïques.

41 La répétition de métaphores et d'un vocabulaire religieux renvoie également à ce schéma narratif. On considérerait que les enseignantes de NGHS avaient une « vocation ». L'une des femmes interrogées se souvient que quand une des professeurs s'est mariée et a donné naissance à des jumeaux, ses élèves « ne pouvaient y croire, c'était comme une naissance divine ». La rhétorique religieuse apparaît, bien que sur un mode ludique, dans le journal de l'école en 1934, sous la forme des « Dix Commandements ». Il est intéressant de noter l'usage de termes comme « habit » pour désigner l'uniforme, « sœurs » qui renvoie aux camarades de classe, ou encore « sacrifices » et « pèlerinages » qui renforcent l'idée de couvent.

1. Tu porteras l'habit d'une manière qui sied à une écolière.
2. Tu porteras des manches à ton chemisier, en vérité, même s'il ne s'agit que d'un simulacre de manches.
3. Tu porteras des tabliers bleu marine et non des jupes bleu marine sur ta personne.
4. Tu couvriras tes jambes de bas noirs.
5. Tu noirciras et cireras tes chaussures, même leurs talons.
6. Tu ne poudreras pas ton visage, et ne le coloreras pas de manière artificielle.
7. Tu inscriras ton nom sur tes habits, en vérité, même sur tes bas.
8. Tu te rappelleras également que tu ne dois pas parler à tes sœurs dans les couloirs de ton école, car tu connais la punition sévère que ton grand bienfaiteur t'a imposée.
9. Tu sais également que tu dois avoir de la dignité et te conduire comme une dame.
10. Tu seras muette pendant tes déplacements pour venir à, ou partir de, ton lieu de sacrifices scolaires. Au cours de ces pèlerinages tu ne parleras pas à tes frères pèlerins⁴⁴.

42 Une femme se souvient en outre qu'à l'école normale mixte de Newcastle, créée à la fin des années 1940, les filles de NGHS étaient considérées par les élèves masculins comme les filles « du couvent ». L'école de filles est un lieu asexué, un couvent, où les élèves sont des néophytes, des novices initiées à un style de féminité différent et étranger, qui est basé sur la contrainte du corps et l'autorité professionnelle.

43 Tout ceci ne veut pas dire que les enseignantes ne bénéficiaient pas d'une opinion générale largement en leur faveur. Les femmes interrogées se souviennent qu'elles

aimaient leurs professeurs. Elles étaient contentes d'être instruites par elles. Anne rapporte que les élèves « ne se sont jamais senties contraintes » : « Nous n'avons jamais ressenti de manque causé par l'absence des hommes dans l'école. On n'était que des femmes ensemble, et les femmes qui nous éduquaient étaient des personnes exceptionnelles, elles étaient des modèles de femmes actives fantastiques, c'était des femmes formidables ».

- 44 M. Theobald et S. Biklen ont montré l'insuffisance de l'explication par la « grande romance de l'enseignement », elles ont affirmé également que la « figure rhétorique héroïque » ne peut plus « convenir » pour rendre compte des vies des enseignantes⁴⁵. Cette idée de la célibataire héroïque exerçant une profession et renonçant à sa « destinée naturelle » pour l'amour de son métier n'en est cependant pas moins activement présente dans les souvenirs des anciennes élèves. Les hommes ont, quant à eux, une vision différente de leurs professeurs, moins détachée de ce monde, une vision d'hommes ordinaires, non pas hors du monde, mais *de* ce monde.

V. Des professeurs hommes de ce monde

- 45 Les hommes font montre d'une grande diversité d'opinions quand ils se remémorent les enseignants de NBHS. Ceci pourrait s'expliquer par le fait qu'ils sont plus susceptibles que les femmes de considérer leurs professeurs comme des personnes ordinaires. La distance psychologique et personnelle est moindre entre le personnel masculin et les élèves, tandis que ces derniers ont moins tendance à idolâtrer leurs professeurs de quelque manière que ce soit. Ceux-ci n'ont pas besoin d'abandonner leur « normalité » pour enseigner : ils n'ont pas à intégrer le cloître en choisissant le célibat. Ils ne sont pas « intouchables », ils sont de ce monde. Les hommes parlent de ce fait souvent de leurs professeurs en termes rien moins que révérencieux. Ils leur donnent des surnoms tels que « le petit caporal », Spot, Goofy, Mickey, Creeping Jesus, Horserug Harry, Iky, Keg, ou Toc, tandis qu'une seule des femmes se souvient d'un surnom attribué à une enseignante⁴⁶. Brian se rappelle son professeur de français, qui était connu sous le nom de « Dippy » par de nombreuses cohortes d'élèves, comme d'une « personnalité erratique, et il lui arrivait parfois de se mettre en colère, mais c'était un type tellement comique, vous ne pouviez pas le prendre au sérieux ». Les hommes connaissaient également souvent, à l'époque où ils étaient au lycée, une bien plus grande quantité d'informations personnelles sur leurs professeurs. Ainsi, ils savent fréquemment leur prénom. Ils connaissent aussi d'autres détails personnels comme le fait qu'ils boivent ou non, fument, aiment parier aux courses, ou encore le nombre d'enfants qu'ils ont. Les hommes sont parfois aussi au courant des opinions politiques de leurs professeurs et en tiennent compte. Un professeur de mathématiques étant connu pour être communiste, les élèves avaient pour habitude de cacher son vélo pour montrer leur désapprobation. Reg se souvient que « tout le monde savait. Il portait une cravate rouge tous les jours, mais c'était un brave type ». Comme cela a déjà été mentionné, les hommes parlent également davantage de contrôle et de discipline quand ils évoquent leurs professeurs.
- 46 La diversité des souvenirs qu'ont gardés les hommes des enseignants indique que ces souvenirs sont moins susceptibles d'être teintés d'une coloration romantique que ceux des femmes. Certains se rappellent que leurs professeurs faisaient bien leur travail et étaient des « types bien ». Colin dit que ses professeurs étaient de « premier ordre » :

« la plupart des enseignants que j'ai eus sont ensuite devenus directeurs d'école dans d'autres régions [...] à cette époque vous ne pouviez être directeur si vous n'étiez pas bon dans votre travail ». C'était un « groupe de pros ». Cyril affirme : « j'avais de bon profs, des types bien ». D'autres font un récit plus équivoque. Gordon dit que : « au lycée, vous aviez sept ou huit profs différents. [...] Certains, vous les aimiez, et certains, vous ne les aimiez pas trop ». Éric déclare qu'il ne peut faire « aucune généralisation utile à leur propos » car « ils étaient différents les uns des autres ». Wal dit que, malgré « la présence de 'cas' [...] généralement parlant on avait là un bon groupe d'enseignants ». Keith se souvient que le personnel était « constant et ferme », ainsi que d'âge mûr, quand il fréquentait l'établissement en 1941-1942. Il précise que les enseignants de NBHS « étaient en général un groupe de gens intéressants ». Alfred considère que les professeurs au sein de l'établissement sélectif qu'était NBHS n'avaient pas « à travailler aussi dur » que les enseignants dans d'autres écoles parce que les élèves étaient « la crème en matière d'intelligence ». Don pense quant à lui que les enseignants étaient « risibles, nous les trouvions drôles ». Ça ne « prenait » pas entre Colin et son professeur de latin : « Il avait pour habitude d'être assis là à mastiquer des noix de cajou. S'il venait à manquer, il ordonnait à celui qui était au premier rang : 'Fais un saut au magasin et rapporte-moi un paquet de noix de cajou'. Vous voyez, et il restait là à passer son temps à manger ces noix de cajou. Il m'arrivait parfois de penser : 'J'espère que ça va te rendre malade' ».

- 47 Les hommes sont plus disposés que les femmes à défier et à juger négativement les enseignants. Ainsi, Wal considère que son professeur d'anglais était « un peu porc sur les bords ». Gary affirme que celui qui lui a enseigné l'anglais pendant trois des quatre années qu'il a passées à NBHS « me détestait bien avant que je ne le déteste ». Bob, en particulier, qui a fréquenté l'établissement au début des années 1950, est caustique quand il évoque le groupe des enseignants : « Je veux dire, j'ai été saisi d'étonnement dès le début, et encore je n'avais pas vraiment d'élément de comparaison, mais ça m'avait frappé comme étant bizarre, dans ce qui était censé être le meilleur lycée de Newcastle, on avait tous ces alcooliques, on avait tous ces réfugiés de guerre... C'était une idée courante parmi les gosses dans la cour de récréation que la moitié du personnel était communiste, les deux tiers d'entre eux alcooliques, et la plupart ne valaient pas un sou, et je dirais, j'ai eu un seul prof correct sur l'ensemble des cinq ans ».
- 48 Gary, scolarisé comme Bob dans les années 1950 à NBHS, n'a eu qu'un seul enseignant pour lequel il éprouvait un certain respect : « Mais les autres étaient des cas désespérés, ils ne valaient pas un clou ». Les souvenirs de Bob et de Gary, les plus jeunes des hommes interrogés, suggèrent que des changements qui demandent à être approfondis ont pu se produire dans les années 1950 dans la façon dont les enseignants étaient perçus par leurs élèves.
- 49 Une autre différence intéressante entre les récits des hommes et ceux des femmes est que les premiers offrent plus de renseignements sur les professeurs de mathématiques et de sciences que les seconds. Peut-être parce que ces matières sont traditionnellement identifiées comme « masculines », les hommes ont davantage tendance à mêler des souvenirs qui y sont liés dans leurs récits de vie, à les incorporer au sein d'une identité « masculine ». Les professeurs de mathématiques et de sciences possédaient un savoir qui était considéré comme décisif et lié à de nombreuses

carrières auxquelles pouvaient aspirer les hommes, comme celles de médecin et d'ingénieur, quel que soit le domaine précis.

- 50 Les témoins de sexe masculin se souviennent des enseignants comme d'un groupe diversifié, dont les membres donnaient l'exemple de pratiques corporelles masculines. Ils avaient une « présence physique » différente de celle de leurs homologues féminines⁴⁷. Leurs corps avaient des *besoins*, et ceux-ci – par exemple les noix de cajou ou la cigarette – pouvaient être satisfaits, même en pleine salle de classe. Les garçons apprenaient ainsi que les hommes adultes avaient le pouvoir de rechercher le confort et la satisfaction physique, alors qu'à l'école de filles, les enseignantes offraient le modèle d'un régime corporel basé sur le reniement, le refus du contact, la discipline de soi et, comme on le montrera, l'artifice, sous la forme du soin mis à se faire belle.

VI. Des souvenirs sexués : les enseignantes et l'apparence physique

- 51 Les souvenirs qu'ont gardés les femmes de leurs professeurs à NGHS offrent une catégorie d'informations absente des récits masculins, qui porte sur l'apparence. Alors que les hommes ont tendance à se souvenir de traits physiques de base, en particulier si leurs professeurs étaient petits ou grands (littéralement, ils les « mesurent »), ils n'ont pas beaucoup d'autres détails à offrir sur leur apparence physique. Les femmes, au contraire, ont souvent gardé en mémoire le style vestimentaire de leurs professeurs, elles se rappellent si elles portaient ou non du maquillage, elles se souviennent de leur âge, et si elles étaient jolies ou non. En tant que jeunes filles, elles en étaient déjà à voir les autres femmes comme des femmes objets, et les jugeaient en fonction de leur pouvoir d'attraction et de leur degré de réussite en tant que modèles vestimentaires.
- 52 La façon dont s'habillent les enseignants est quelque chose que notent tout particulièrement les femmes. Gladys dit que ses professeurs « étaient toujours bien habillés » et, avec un temps de réflexion, Elaine affirme que ce sont « beaucoup les habits qui lui restent en mémoire s'agissant des professeurs ». Elle se souvient de l'histoire d'amour qu'elles avaient échafaudée autour de l'une des enseignantes qui « portait de jolies robes fluides, vous savez, et elle était toujours en train d'écrire des lettres, et on imaginait qu'elle écrivait à son petit ami parti à la guerre loin du pays ou quelque chose de ce genre ». Raie dit qu'elle peut « encore se représenter clairement » les « belles robes » des enseignantes.
- 53 L'âge et le charme des enseignantes vont de pair avec leur tenue vestimentaire dans les souvenirs des femmes interrogées. Kathleen dit de son professeur de français : « Elle était jeune et elle était tout simplement sympa ». Elle aimait également ses deux professeurs de musique qui étaient « belles et jeunes ». Olga rapporte que celle de musique « avait environ vingt-cinq ans et était séduisante ». Nancy aimait tout particulièrement celle de sport car « elle était jeune et blonde de surcroît ». Enid se souvient de Dymphna Cusack, qui était venue leur enseigner l'histoire, comme d'une femme « délicieuse [...] elle était si jolie [...] ». Des cheveux brillants, une peau superbe, et ce sourire formidable. Nous étions toujours ses petites fleurs de miel [...]. Elle nous plongeait dans le ravissement ». Certaines enseignantes, au contraire, paraissaient très vieilles. Esme rapporte que les professeurs étaient des « femmes très mûres » qui avaient coupé leurs cheveux courts dans les années 1920 et les avait gardés ainsi. Jane fait remarquer à propos de son professeur d'anglais qu'elle avait dû être une belle

femme dans sa jeunesse, qui regrettait le passage du temps, ce qui expliquait son maquillage très lourd, « presque comme un masque ».

- 54 Les souvenirs qu'ont gardés les femmes interrogées de l'apparence de leurs professeurs révèlent également l'intersection existant entre les identités des enseignantes comme professionnelles et comme femmes⁴⁸. Ils pourraient également être liés à d'autres facteurs comme la transformation des femmes en objet par leurs homologues, ou une préoccupation pour la sexualité de la part de jeunes filles pubères. Dans un contexte patriarcal, ces souvenirs constituent aussi une tentative pour expliquer le pouvoir des femmes. Tous ces facteurs sont également à l'œuvre dans le concept de la « religieuse dans le siècle ».

- 55 La mémoire est résiduelle et paradoxale, puisqu'elle contient des éléments à la fois personnels et sociaux, intellectuels et émotionnels, simples et complexes, historiques et contemporains. Elle est inévitablement incomplète, mais pourtant rappelée au jour sous la forme de récits complets. Construite à partir des vestiges des souvenirs d'hommes et de femmes portant sur leurs années d'enseignement secondaire, cette analyse montre que les témoins s'accordent sur le fait que les identités professionnelles des enseignants sont liées à leur capacité à transmettre un savoir et à contrôler leur classe. Mise à part cette ressemblance, les récits sur les enseignants apparaissent au sein de systèmes de signification sexués et fournissent une série de notions opposées deux à deux selon les sexes : célibataire/marié ; non connaissable/connaissable ; femme objet/sujet ; discipline psychologique/discipline physique. Ces couples sont à la base des figures rhétoriques les plus importantes que sont la « religieuse dans le siècle » et l'homme de ce monde. Ils reflètent également le régime sexué en vigueur dans les établissements scolaires. À l'école de garçons, le type de masculinité mis en avant dans les pratiques disciplinaires et les comportements personnels des enseignants sont conformes avec les futurs rôles sociaux des élèves. Il est possible de connaître les professeurs en tant que personnes ; ceux-ci font en outre montre d'une grande variété de comportements sociaux. Ils sont chez eux dans le monde. À l'école de filles, les enseignantes célibataires sont distantes mais dévouées. Le fait qu'elles exercent un pouvoir inhabituel crée une discordance entre leur identité féminine et leur carrière, entre la société et l'école. Cette discordance se reflète dans les souvenirs de leurs élèves. Étant donné qu'il n'existe qu'une « gamme limitée de modèles narratifs conventionnels » dont s'inspirent ceux qui racontent des histoires⁴⁹, la résolution rhétorique la plus adaptée de cette tension se trouve dans la fiction de la « religieuse dans le siècle » qui sacrifie sa « destinée naturelle » – se marier et avoir des enfants – pour se consacrer à ses élèves.
- 56 Il reste à se demander quelle influence, s'il y en a une, exercent sur le présent ces constructions narratives des enseignants du passé. Ainsi, considère-t-on toujours qu'un enseignement efficace consiste à transmettre un savoir plutôt qu'à stimuler l'apprentissage, à contrôler la classe plutôt qu'à promouvoir une discipline de soi individuelle, et à obtenir des résultats aux examens plutôt qu'à inspirer le désir d'apprendre tout au long de la vie ? Attend-on davantage des enseignantes que de leurs homologues masculins qu'elles accomplissent leur destin au sein d'un discours spirituel de service et de sacrifice ? Les professeurs hommes arrivent-ils à s'inspirer d'une

gamme plus large de comportements sociaux dans leur rôle professionnel ? L'exercice d'un pouvoir par une femme dans le domaine éducatif est-il toujours considéré comme « autre », et son pendant masculin toujours comme la norme ? Cette étude ponctuelle suggère des raisons pour lesquelles on peut répondre à ces questions par l'affirmative. Le passé n'est pas « une autre contrée » : à travers le travail de mémoire, les mythologies qui lui sont liées façonnent activement le présent. Il nous faut davantage d'études des souvenirs d'élèves sur leurs professeurs, non seulement pour connaître leur contribution à la construction historique des identités des enseignants, mais aussi pour évaluer les possibilités existantes et les contraintes qui pèsent sur les professeurs et les pratiques pédagogiques.

NOTES

1. Les historiens de l'éducation ont principalement cherché à étudier les enseignants et leur activité dans le passé par l'intermédiaire d'une gamme très diverse de sources littéraires et visuelles, ainsi qu'en utilisant des interviews d'enseignants. Parmi les études australiennes, on peut noter Marjorie Theobald : *Knowing Women. Origins of Women's Education in Nineteenth-Century Australia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996 ; *Australian Teachers Careers*, sous la direction de Rupert Maclean, Phillip McKenzie, Melbourne, ACER, 1991 ; Noeline Kyle : *Her Natural Destiny. The Education of Women in New South Wales*, Sydney, New South Wales University Press, 1986. Malcolm Vick examine des manuels portant sur l'enseignement dans « Fixing the Body : Prescriptions for Pedagogy, 1850-1950 », in *Pedagogy, Technology and the Body*, sous la direction de Erica McWilliam, Peter G. Taylor, New York, Peter Lang, 1996, pp.113-126. Antóniô Nóvoa s'intéresse aux images dans « Ways of Saying, Ways of Seeing. Public Images of Teachers (19th-20th Centuries) », *Paedagogica Historica*, 36, 1, 2000, pp. 21-52. Des interviews d'enseignants sont utilisées par exemple par Kathleen Casey : *I Answer With My Life. Life Histories Of Women Teachers Working for Social Change*, New York, Routledge, 1993 ; et Allyson Holbrook : « A Chorus of Condemnation : Memories of New South Wales Teachers Colleges 1940s to 1950s », *Oral History Association of Australia Journal*, 16, 1994, pp. 37-45.

2. Marjorie Theobald : « Teachers, Memory, and Oral History », in *Telling Women's Lives. Narrative Inquiries in the History of Women's Education*, sous la direction de Kathleen Weiler, Sue Middleton, Buckingham UK, Open University Press, 1999, p. 9. Selon M. Theobald, on « manque sérieusement de recherches et de théorisation » dans le domaine de l'histoire de l'éducation pour cette période.

3. La décision de proposer une éducation secondaire sélective aux filles comme aux garçons doit être considérée en liaison avec le statut légal des femmes quand sont ouvertes les premières écoles de ce type en 1883. À cette époque, en Nouvelle Galles du Sud, les femmes n'ont pas de droits exclusifs sur leurs biens propres une fois mariées (droit acquis en 1893), ne peuvent voter lors des élections d'État (avant 1902), et ne sont pas non plus reconnues automatiquement comme tutrices de leurs propres enfants à la mort de leur conjoint (droit acquis en 1916). Pour un exposé bref et incisif sur le développement de l'éducation publique secondaire en Australie, voir Gerald Burke, Andrew Spaul : « Centenary Article - Australian Schools : participation and funding 1901-2000 », *Year Book Australia 2001*, Australian Bureau of Statistics, <http://www.abs.gov.au/>

4. Actuellement, il existe dix-sept lycées totalement sélectifs, dont huit sont non mixtes, et six lycées mixtes comportant des classes sélectives en Nouvelle Galles du Sud. *Newcastle Morning Herald*, 29 mars 2003, p. 12.
5. Craig Campbell : « Secondary Schooling, Modern Adolescence and the Reconstitution of the Middle Class », *History of Education Review*, 24, 1, 1995, pp. 53-73, citation p. 55.
6. Mark Peel, Janet McCalman : *Who Went Where in Who's Who 1988. The Schooling of an Australian Elite*, History Department, The University of Melbourne, Parkville, Victoria, 1992.
7. J. C. Docherty : *Newcastle. The Making of an Australian City*, Sydney, Iremonger, 1983, p. 18.
8. Mark Peel, Janet McCalman : *Who Went...*, op. cit.
9. Audrey Armitage : *Newcastle High School. The First 75 Years*, Newcastle, 75th Anniversary Committee, 1983, p. 68 et p. 106.
10. Noeline Kyle : *Her Natural Destiny...*, op. cit., pp. 137-143. Jusqu'en 1905, en Nouvelle Galles du Sud, les enseignants sont formés par le biais d'un système de monitorat (*pupil teacher system*). Après 1913 et la création du *Sydney Teachers College* (École normale de Sydney), les professeurs du secondaire vont à l'Université de Sydney, puis passent un diplôme d'enseignement en un an. Voir également I. S. Turner : *The Training of Teachers in Australia. A Comparative and Critical Survey*, Melbourne, Melbourne University Press, 1943, p. 231. Voir Adam Jamrozik, Tania Sweeney : *Children and Society : The Family, the State and Social Parenthood*, Melbourne, Macmillan Education, 1996, p. 150. On trouve des professeurs du secondaire non diplômés, qui enseignent des sujets comme les travaux d'aiguilles, la musique et les travaux manuels.
11. *Nobbys. The Journal of the Newcastle Girls High School*, 1933 et 1949, ainsi que *The Novocastrian. The Journal of Newcastle Boys High School*, 1933 et 1949, Newcastle, NSW, Newcastle Region Public Library, Section des *Local Studies*.
12. C'est un professeur d'art homme, qui enseigne brièvement à la NGHS au tout début des années 1930, qui constitue l'exception.
13. Le nombre de femmes mariées au sein du personnel passe de trois en 1933 à sept en 1949.
14. Pour une discussion intéressante du célibat au début du XXe siècle, voir Alison Oram : « 'To Cook Dinners with Love in Them' ? Sexuality, Marital Status and Women Teachers in England and Wales », in *Telling Women's Lives...*, op. cit., pp. 96-110, et, de la même, « 'Embittered, Sexless or Homosexual' : attacks on spinster teachers 1918-39 », in *Current Issues in Women's History*, sous la direction de Arina Angerman, Geerte Binnema, Annemieke Keunen, Vefie Poels, Jacqueline Zirkee, London, Routledge, 1989, pp. 183-202. Pour une discussion sur le rapport entre « le célibat volontaire » et l'éducation universitaire, voir Alison Mackinnon : *Love and Freedom : Professional Women and the Reshaping of Personal Life*, Cambridge University Press, Cambridge, 1997.
15. Pierre Nora : « The future of the past – Remembering and forgetting on the threshold of the new millennium », communication disponible en anglais sur le site de la Herbert Quandt Foundation : http://www.h-quandt-stiftung.de/root/edit_page.php?page_id=537&preview=true (Colloquia Sinclair House Debates 13).
16. Il existe actuellement un certain nombre de monographies traitant de cette question. Voir par exemple, Elizabeth Tonkin : *Narrating Our Pasts. The Social Construction of Oral History*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992, p. 97.
17. Samuel Schrager : « What is Social in Oral History ? », *International Journal of Oral History*, 4, 1983, pp. 76-98, p. 77.
18. Susan Engel : *Context is Everything : The Nature of Memory*, New York, Freedman & Company, 1999, p. 102. S. Engel écrit que « le récit dirige la mémoire ». Voir également *Narrative and Genre. Routledge Studies in Memory and Narrative*, 1, sous la direction de Mary Chamberlain, Paul Thompson, London, Routledge, 1998.
19. Kathleen Weiler : « Reflections on writing a History of Women Teachers », in *Telling Women's Lives...*, op. cit., 1999 ; Gerald Nemes : « The Case for Oral History in Composition Historiography »,

Witten *Communication*, 9, 3, 1992, pp. 356-384, 374. Sur ce point, voir également Ronald Grele : « Review : *The Voice of the Past*, Second Edition », *Oral History : Reminiscence*, Édition Spéciale, 17, 2, Automne 1989, pp. 69-70. David E. Faris : « Narrative Form and Oral History : Some Problems and Possibilities », *International Journal of Oral History*, 1, 3, 1980, pp. 159-180, 172.

20. Voir Michael Frisch : *A Shared Authority. Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*, Albany, New York, State University of New York Press, 1990 ; James Fentress, Chris Wickham : *New Perspectives on the Past : Social Memory*, London, Myriad, 1992 ; Peter Burke : « History as Social Memory », in *Memory : History, Culture and the Mind*, sous la direction de Thomas Butler, Oxford, Basil Blackwell, 1989 ; Simon Featherstone : « Jack Hill's Horse : narrative form and oral history », *Oral History*, 19, 2, Automne 1991, pp. 59-62 ; Paula Hamilton : « 'Inventing the Self' : oral history as autobiography », *Hecate. An Interdisciplinary Journal of Women's Liberation*, 16, 1-2, 1990, pp. 125-133.

21. Selon S. Engel, le travail de mémoire étaye le présent. Susan Engel : *Context is Everything...*, op. cit., p. 57.

22. Gwyn Prins : « Oral History », in *New Perspectives on Historical Writing*, sous la direction de P. Burke, Cambridge, Polity Press, 1992, p. 120.

23. Sara Delamont : *A Woman's Place in Education. Historical and Sociological Perspectives on Gender and Education*, Avebury, UK, Ashgate Publishing, 1996.

24. Marjorie Theobald, R. J. W. Selleck : *Family, School and the State in Australian History*, Sydney, Allen and Unwin, 1990, p. 20. Sue Middleton : *Disciplining Sexuality : Foucault, Life Histories, and Education*, New York, Teachers College Press, 1998.

25. Sari Knopp Biklen : *School Work. Gender and the Cultural Construction of Teaching*, Teachers College Press, New York, Columbia University, 1995, p. 108.

26. Cet article se fonde sur des matériaux présentés au chapitre 4 de la thèse de Ph.D. de l'auteur, J. R. May : « Gender, Memory and the Experience of Selective Schooling in Newcastle, New South Wales, 1930s to the 1950s », Thèse de Ph.D., University of Newcastle, NSW, Australia, 2000.

27. Le Comité d'éthique universitaire a mis en place des restrictions sévères en matière de recrutement des témoins dans le cadre d'enquêtes d'histoire orale. Sont interdites les méthodes traditionnelles, tel le recrutement « en chaîne », où un témoin propose de mettre le chercheur en contact avec un autre témoin. Les problèmes que de telles procédures éthiques posent aux historiens ont récemment été soulevés par B. Robertson. Voir Beth M. Robertson : « The Impact of University Ethics Committees on the Practice of Oral History », *Voiceprint*, 19, 1999, pp. 8-9. A. Holbrook a également commenté les conséquences de l'action des comités d'éthique pour les historiens australiens ; voir Allyson Holbrook : « Ethics by Numbers ? An Historian's Reflections on Ethics in the Field », in *Ethics and Education Research, Review of Australian Research in Education*, sous la direction de Martin Bibby, AARE, 4, 1997, pp. 49-66.

28. Marie-Françoise Chanfrault-Duchet : « Narrative Structures, Social Models, and Symbolic Representation in the Life Story », in *Women's Words. The Feminist Practice of Oral History*, sous la direction de Sherna Berger Gluck, Daphne Patai, New York, Routledge, 1991.

29. Roland Barthes : *Mythologies*, Paris, Seuil, 1957, p. 213. Selon R. Barthes, « le mythe préfère travailler à l'aide d'images pauvres, incomplètes, où le sens est déjà bien dégraissé, tout prêt pour une signification ». Les mythes ne sont pas des mensonges, ils sont des « inflexions ».

30. Dans cette étude, tous les témoins sont identifiés par leur prénom. La plupart des interviews sont conservées par la chercheuse. Certains enregistrements sont conservés par le « Youth at School and Work Project », Département d'Éducation, Université de Newcastle, NSW, Australie. Pour des renseignements complets sur les interviews et sur la méthode mise en œuvre pour les recueillir, les analyser et les utiliser, voir J. R. May : « Gender, Memory... », op. cit., 2000.

31. Sari Knopp Biklen : *School Work...*, op. cit., 1995, p. 181.

32. Allyson Holbrook : « Rewards and Punishments in New South Wales Classrooms in the Early Twentieth Century », *Melbourne Studies in Education*, 38, 1, 1997, pp. 1-30, p. 28. Selon A. Holbrook,

dans les écoles australiennes du début du XXe siècle, la personnalité des enseignants s'exprime « totalement dans le registre du contrôle et de l'ordre, des punitions et des récompenses ».

33. Allyson Holbrook : « Rewards and Punishments »..., *op. cit.*, 1997, p. 3.

34. Keith n'était pas le seul à penser en terme de « force ». Au cours de l'inspection d'août 1933 à NBHS, l'inspecteur d'anglais et d'histoire note qu'il faudrait que l'enseignant fasse preuve de « davantage de virilité » pour contrôler sa classe. Newcastle, NSW, Newcastle Region Public Library, Section des *Local Studies*.

35. Allyson Holbrook : « Rewards and Punishments »..., *op. cit.*, 1997, p. 23.

36. Máirtín Mac an Ghaill : *Understanding Masculinities. Social Relations and Cultural Arenas*, Buckingham, UK, Open University Press, 1996, p. 54.

37. Judith Okeley : *Own or Other Culture*, London, Routledge, 1996, p. 143 et p. 161.

38. Sari Knopp Biklen : *School Work*..., *op. cit.*, 1995, p. 25.

39. Alison Oram : « 'To Cook Dinners... » », *op. cit.*, p. 97.

40. *Ibid.*, p. 108.

41. Sari Knopp Biklen : *School Work*..., *op. cit.*, 1995, p. 181.

42. Madeleine Sophie McGrath : *These Women ? Women Religious in the History of Australia. The Sisters of Mercy Parramatta 1888-1988*, Kensington, NSW, New South Wales University Press, sans date, p. 142.

43. Noeline Kyle : *Her Natural Destiny*..., *op. cit.*, pp. 70-71.

44. *Nobbys. The Journal of the Newcastle Girls High School*, 1, 5, 1934, Newcastle Region Public Library, Section des *Local Studies*.

45. Marjorie Theobald : « Teachers, Memory... » », *op. cit.*, p. 20, et Sari Knopp Biklen : *School Work*..., *op. cit.*, 1995, p. 5.

46. Ces surnoms souvent péjoratifs font référence à des détails personnels, comme le goût des courses ou de la boisson, à des traits de caractère ou à des particularités physiques des enseignants (NdT).

47. Voir Sue Middleton : *Disciplining Sexuality*..., *op. cit.*, pour une discussion plus étendue sur le corps et l'éducation.

48. Sari Knopp Biklen : *School Work*..., *op. cit.*, 1995, p. 110.

49. Susan Engel : *Context is Everything*..., *op. cit.*, p. 41.

RÉSUMÉS

Le point de vue des élèves sur leurs professeurs est analysé ici en confrontant les souvenirs émanant de quarante anciens élèves, filles et garçons, qui ont fréquenté deux écoles secondaires non mixtes dans les Nouvelles Galles du Sud, en Australie, des années 1930 à 1950. L'article recourt à une analyse narrative et linguistique, tandis que le principal instrument d'analyse à travers lequel les données sont examinées, est la différence entre hommes et femmes. Bien que les femmes comme les hommes considèrent leurs professeurs à la fois comme des enseignants et des éducateurs, ils se les rappellent de manières différentes. Alors que les enseignants masculins apparaissent comme un groupe d'individus aux caractéristiques assez diverses, les récits centrés sur la féminité des enseignantes se cristallisent dans l'image de religieuses laïques. Le travail professionnel des femmes enseignantes apparaît comme imprégné d'une dimension émotionnelle et spirituelle qui est absente des récits portant sur leurs homologues masculins.

This paper addresses the students' point of view of teachers and teaching this gap by comparing and contrasting memories of teachers collected from forty women and men who attended two single-sex secondary schools in New South Wales, Australia, from the 1930s to the 1950s. The paper employs narrative and linguistic analysis, while gender is the main analytic lens through which the data is viewed. While both women and the men identified teachers as representatives of the knowledges they taught and as agents of control, they recalled their teachers in different ways. Narratives about the teachers highlighted the difference in the gender regimes between the two schools. While the male teachers emerged as a diverse group of people, the only narrative resolution for the powerful femininity of the female teachers was in the motif of the secular nun. Professional women's work as teachers was imbued with an emotional and spiritual dimension that was absent in the accounts of the male teachers.

Der Beitrag zeigt den Blick der Schüler auf ihre Lehrer anhand der Erinnerungen von 40 ehemaligen Schülern, Mädchen wie Jungen, zweier Oberschulen mit Geschlechtertrennung in New South Wales, Australien, für die Jahre 1930 bis 1950. Dabei bedient sich der Beitrag eines erzähltheoretischen und linguistischen Ansatzes, während der Geschlechtsunterschied das wichtigste Raster bleibt, nach dem die Daten ausgewertet werden. Obwohl sowohl Männer wie Frauen ihre Lehrer zugleich als Lehrer und als Erzieher begreifen, erinnern sie sich an sie in unterschiedlicher Weise. Während die männlichen Lehrer als eine Gruppe ganz unterschiedlicher Charaktere erscheinen, fokussieren die Berichte über die Lehrerinnen das Bild der weltlichen Nonne. Die berufliche Tätigkeit der Lehrerinnen erhält eine emotionale und spirituelle Note, die in den Berichten über ihre männlichen Kollegen fehlt.

INDEX

Mots-clés : enseignant, enseignante, histoire orale, représentations

Index géographique : Australie

Index chronologique : XXe siècle

AUTEURS

JOSEPHINE MAY

Université de Newcastle, Nouvelle Galles du Sud, Australie