

IDENTITÉ ET RESPONSABILITÉ OU COMMENT LA RESPONSABILITÉ VIENT AUX ENSEIGNANTS DÉBUTANTS

SIMONE BAILLAUQUÈS*

Résumé

Les enseignants nouveaux titulaires débutent dans la profession dans des circonstances souvent difficiles, sans que leur problématique spécifique soit assez tôt et suffisamment identifiée pour recevoir la formation et le soutien nécessaires. Pour autant, ils peuvent être affectés de responsabilités auxquelles ils n'étaient pas préparés, et qu'ils décident d'assumer en lieu et place des collègues plus anciens. L'étude propose d'explorer les liens entre la prise en charge de responsabilité et l'élaboration de l'identité professionnelle.

Abstract

Newly appointed teachers often begin in the profession under difficult circumstances and their specific problems are not identified early enough and sufficiently to enable them to receive the necessary training and support. However, they can be assigned responsibilities to which they were not prepared and that they have decided to assume in the place of more experienced colleagues. This study proposes to explore the links between the taking of responsibilities and the elaboration of professional identity.

65

* - Simone Baillauquès, Université de Rennes II.

La plupart des recherches relatives aux débuts des nouveaux professeurs ont mis en évidence que leur prise de fonction était vécue comme un moment difficile voire critique, d'une acuité existentielle pour certains. Or, nous savons que là où l'expérience d'une crise se vit, cette dernière ne dévoile pas que des réalités propres à la personne. Elle met à jour à travers le sujet des vérités concernant l'ensemble de sa situation. En ce sens, l'arrivant dans une profession témoigne de celle-ci : de ses problèmes comme de ses qualités, de sa dynamique.

Une recherche relative aux professeurs débutants dans le second degré (1) a mis en avant qu'en trop d'endroits, les nouveaux titulaires ne sont pas seulement en peine d'être bien accueillis et aidés par leurs partenaires. En plus d'un lieu, ils manquent à être d'emblée repérés, identifiés dans leur statut. Pourtant, ces nouveaux enseignants – et ceux du premier degré subissent le même sort – sont chargés trop souvent des difficultés les plus grandes, voire de missions, de responsabilités inattendues. L'étude restreinte ne permet pas de généraliser l'ensemble de ses données, mais une question forte en ressort ; c'est celle de la prise en charge de leur responsabilité par les professionnels de l'enseignement. D'un autre côté, l'enseignant débutant est à même de devenir un acteur. Les nouveaux professeurs vont prendre la relève. Or ils se trouvent devant des positions à adopter en termes d'orientation et d'investissement dans leur carrière. Qu'en sera-t-il du tournant pris pour eux-mêmes et pour la profession ? En l'occurrence, ce sont les liens entre la construction de l'identité individuelle ou collective et la responsabilité, que les nouveaux professeurs conduisent à interroger.

Identité et responsabilité danc, et formation *in fine*: tels sont les termes de cette approche. Elle est première en la matière et à considérer comme un essai.

66

PRISE DE FONCTION ET RESPONSABILITÉ

Comme l'étude en question avait trait aux nouveaux professeurs bretons, les chercheurs se sont déplacés pour les rencontrer là où ils sont nommés : très peu d'entre eux dans leur académie d'origine (Rennes), la plupart dans celles, entre autres, de

1 - Cette recherche terminée en 1997 fait partie d'une investigation dirigée par Jacky Beillelot en réponse à une commande de la Direction des lycées et collèges. « L'analyse des besoins en formation continue des enseignants du second degré » a été explorée selon quatre axes : chez les *enseignants de mathématiques* (coord. : Cl. Blanchard-Laville), dans le domaine des *remédiations cognitives* (coord. : G. Jean-Montcler), pour les *stages d'établissement* (coord. : N. Mosconi), et chez les *enseignants débutants* (coord. : S. Baillauquès). L'article présent traite de cette dernière étude, à laquelle ont participé : Simone Baillauquès, Christine Chanteux, Claire Chateaugiron, Geneviève Cuisset, Benoît Hooge, Yves Tessier, Despina Tsakiris, Dominique Villers.

Créteil et de Versailles (2). Leurs portenaires dans le travail et pour la formation ont été interrogés là où ils avaient à s'en préoccuper (3).

Ni vus ni connus ?

Sous la formule un peu extrême et sans vouloir généraliser les apports d'une recherche qualitative, nous avons rencontré un problème réel de connaissance, de considération, voire de repérage, des professeurs débutants par leurs portenaires les plus directs.

Pour l'ensemble du pays, les services ministériels disposent sans difficulté des effectifs d'étudiants sortis avec succès des IUFM, mais dans leur région ou ailleurs, les nouveaux titulaires sont fréquemment nommés à titre précaire, sur des postes de mobilité pour des remplacements ou pour des emplois déclarés ou reconnus vacants au dernier moment. À terme – et le phénomène ne concerne pas que la Bretagne –, l'institution ne sait plus où ils sont, si bien que certains débutants ne recevront pas leur premier salaire au moment dû.

Sur place, les responsables académiques de la formation continue (4) font face à un large éventail de personnes, de statuts et d'établissements. En certains lieux, les nouveaux titulaires sont trop peu nombreux pour être la préoccupation première. Là où ils font véritablement souci, on les dit « difficiles à repérer » parmi, entre autres, les

2 - À l'époque de cette étude, et les chiffres ont peu changé d'après nos dernières vérifications, 90 % des professeurs du second degré sortant de l'IUFM étaient affectés hors de la Région Bretagne. Ils sont nommés pour la plupart dans les académies de Créteil et de Versailles puis dans celles d'Amiens, Caen, Lille, Orléans, Rouen et Nantes. Pour notre étude, Y. Tessier qui pointait les affectations, nous a fait connaître les réalités. 22 entretiens semi-directifs avec des nouveaux titulaires ont été analysés par D. Villers et D. Tsakiris pour les académies de Créteil, Versailles et Rennes, d'après un échantillon illustratif du nombre de nommés et des disciplines concernées. 16 autres de leurs collègues qui avaient participé à une réunion de préparation au premier emploi à l'IUFM de Rennes ont répondu à un questionnaire semi-ouvert dépaillé par G. Cuisset.

3 - C. Chanteux, C. Chateaugiron, D. Tsakiris et D. Villers ont rencontré 5 chefs d'établissement : deux proviseurs de lycée et trois principaux de collège. C. Chateaugiron a interrogé 3 formateurs : un universitaire, un professeur en IUFM et un conseiller pédagogique. Nous avons nous-même entendu les responsables MAFPEN des trois académies concernées ainsi que le directeur de l'IUFM de Rennes.

4 - Les deux responsables et une adjointe des MAFPEN concernées ont exposé leur prise en charge de la question des nouveaux titulaires (entretiens en modalité discursive). Depuis lors, les MAFPEN ont été supprimées et la formation continue est déléguée aux IUFM sous le contrôle du recteur d'académie dont les services sont toujours à pied d'œuvre.

« stagiaires dix-huit heures » qui sont en responsabilité pour une année, les maîtres auxiliaires sans formation, et des personnels en reconversion.

Pour savoir « Qui est où », les organisateurs précités s'adressent aux proviseurs et principaux de lycées et de collèges. Chez ces derniers cette fois, on peut avoir du mal à savoir « Qui est qui » (5). D'autres arrivants que ceux dits plus haut font leur apparition dans les collèges et les lycées à côté de « nos » débutants : « anciens » en mutation, stagiaires en formation classique, voire étudiants de première année en sensibilisation. Les chefs d'établissement entendus déplorent leur *méconnaissance profonde des jeunes collègues et que celle-ci soit réciproque*. Ils affirment hautement *n'avoir pas à faire leur formation*. De part et d'autre, le manque de communication est dénoncé : faute de temps ou d'attention, par manque d'investissement ou de civilité.

Du côté de la formation initiale, les acteurs que nous avons rencontrés ont également manifesté une difficulté certaine à se projeter vers les nouveaux titulaires. Si le directeur de l'IUFM s'interroge sur la formation ultérieure des sortants de l'institut, il considère que « *le problème des débuts est plus important pour les stagiaires que pour les titulaires* ». Les formateurs (cf. note 3) commentent la situation des stagiaires en formation classique – les « P2 » (6) – à la place de celle des nouveaux titulaires, ce malgré les précisions du chercheur. Nous avons trouvé ailleurs ce même manque de préoccupation (7). Depuis lors, les consignes ministérielles ont mobilisé l'attention des acteurs de la formation sur le soutien des nouveaux titulaires (février 2000). « L'employeur » (l'académie) en est responsable. L'idée est prometteuse ; il reste à désigner les nouveaux professeurs autrement que comme des « P3 » (en certains lieux, l'expression semble encore naturelle), à reconnaître l'accompagnement de l'entrée dans le métier « comme une formation spécifique qui ne se confond ni avec la formation initiale, ni avec la formation continue » (8), à trouver les moyens de la mise en œuvre.

5 - Deux d'entre eux ignorent s'ils ont « touché » ou non des nouveaux titulaires lors de la rentrée.

6 - « P2 » : le raccourci est courant. Il désigne les professeurs en formation professionnelle de deuxième année.

7 - In Collonges (1996). Dans le cadre de notre recherche, nous avons aussi remarqué l'absence de formateurs à la réunion de préparation au premier emploi organisée à l'IUFM de Rennes.

8 - In « L'accompagnement de l'entrée dans le métier », *Cahier des charges*, Académie de Rennes, 2002. Notons ici l'intérêt de cette position qui veut adapter la formation par accompagnement à la spécificité des nouveaux titulaires. Nous venons d'entendre l'expression de « T1 » et de « T2 » pour désigner les titulaires en première ou en deuxième année d'accompagnement. Quoi qu'il en soit, la question des relations « formation initiale-formation continue » et sa réduction rapide aux relations « théorie-pratique », reste entière. Elle reste à explorer sérieusement, et peut-être à son inverse : ce à quoi les nouveaux titulaires nous invitent.

Parmi ses données, la recherche aura fait apparaître que les partenaires des nouveaux enseignants pour leur formation et leur entrée en profession, ne les considèrent qu'en fonction de leurs propres activités et préoccupations immédiates. Entre autres conséquences, pour les nouveaux titulaires ainsi rapportés à d'autres catégories, le problème va se poser en termes de distinction attentive, de reconnaissance d'une problématique spécifique sociale et personnelle, identitaire. Celle-ci est en rapport avec l'attribution statutaire de responsabilité et sa prise en charge par la personne.

Les conditions pour devenir un acteur

Être distingué

Au-delà de cette étude, les travaux relatifs à l'identité soulignent que la reconnaissance de celle-ci est d'abord *un regard* qui voit et qui désigne : *un nom* définit le particulier sur lequel *l'attention* s'est posée. Détachée d'une globalité où elle se confondait, la figure de l'autre est aussitôt placée dans sa catégorie, spécifique. Ce triple mouvement de distinction, d'emplacement (ou d'insertion) et d'agrégation, est un effet et un facteur de considération d'autant plus constructive qu'elle est vécue en réciprocité. Pour le groupe, Lipiansky (1992) indique que « la capacité de différenciation est étroitement liée au processus d'intégration et de cohésion sociale », mais Sainsaulieu (1986) souligne précisément le problème. Face à la multiplicité croissante des catégories sociales et à la confusion dans les définitions de rôles et de fonctions, « il y a du brouillage dans les processus de repérage et de reconnaissance de l'autre [...] on ne sait plus nommer les gens et les choses » (pp 275-286). La difficulté des nouveaux titulaires à être bien situés s'inscrit dans ce phénomène social plus large.

69

La compétence en responsabilité

Après la notification officielle de ses connaissances et de ses savoir-faire, le nouveau titulaire est laissé à lui-même dans sa classe. Il a donc reçu *le crédit de compétence en responsabilité*. Celle-ci est totale, définitive et directe : il pense, il justifie et il conduit jusqu'à son terme son action pédagogique, il en assume les effets. Il en rend compte auprès de son public, de son institution et de ses partenaires sans l'intermédiaire ou la couverture de l'institut de formation (à la différence des stagiaires), sans avoir vis-à-vis d'eux ni *de lui-même* l'excuse de n'avoir pas été formé (c'est le cas des maîtres auxiliaires). C'est cette responsabilité qui, accordée à l'admission dans une même perspective de carrière que les autres enseignants, lui procure son *titre de professeur, de plein droit*. Aussi mérite-t-il d'être distingué et reconnu en parité. Dès lors, justice de sa formation lui est rendue, sa propre estime est renforcée, et la sollicitude qu'il peut recevoir – ce troisième pilier d'après Ricoeur (1992), du développement positif de la personne –, accompagne la dynamique spécifique de ses

débuts. Pour le nouveau professeur, le sentiment de « prendre enfin ses fonctions » est en lien explicite avec la prise de conscience de sa responsabilité (Boillauquès et Breuse, 1993). Cette dernière l'engage dans un travail d'identité complexe : sa prise de fonction, nous dit-il, ne se réduit pas à « occuper un emploi ». Il s'agit de « s'approprier son statut et son rôle » (Ferry, 1992) et de s'approprier lui-même en ces derniers : le souci de soi (Foucault, 1984), relève aussi d'une éthique de la responsabilité. Ainsi d'emblée, le lien très fort apparaît-il entre cette dernière et l'identité. La pensée de Lévinas (1974) renforce l'analyse. Pour lui, le regard posé sur le visage assigne à responsabilité.

Dans le déplacement statutaire qui caractérise le jeune enseignant – il passe de la position basse de l'élève à celle du professeur –, l'impact du regard est dit (9). La conscience de sa responsabilité le transforme, « adolescent professionnel », en adulte devenu *acteur social*. Elle le convainc de ses devoirs et de celui d'abard de *s'en investir... de s'y investir?* Car si le rôle consiste à faire apprendre l'élève et d'abard à en prendre soin – la pensée de Jonas (1990) ici s'impose, à peine transposée (10) –, l'enseignant en deçà de l'habit endossé, prend souci de l'avenir du jeune : « *Quand même, l'école, c'est v... important pour les jeunes.* » Dès lors, le maître se constitue partie prenante de l'entreprise collective de civilisation : *il s'engage dans un projet social*. Gratifiante pour l'image de soi de la personne ainsi imprégnée de son utilité, de son importance, sa prise en charge de l'autre sollicite une vision qui surplombe l'action. Elle est un dépassement vers un horizon temporel, dans des espaces toujours agrandis d'une société qui devient planétaire. Pour certains, la responsabilité peut être dure à assumer, dès lors peut-être à accepter voire à identifier. Ceux qui l'évoquent disent sans coup férir, l'angoisse de n'être « *pos à la hauteur* », de « *se sentir coupable* » et d'être « *seul* ». C'est « le sujet dans l'acteur » (Blaise, 1995) qui vit les dialectiques difficiles entre les attentes sociales et les assignations institutionnelles, son propre confort et ses idéaux altruistes.

70

Avoir sa classe à soi

L'autre point qui ressort des propos est celui de *l'attache du sentiment et de la prise en charge de responsabilité avec l'assurance de la propriété*, voire l'éprouvé de la possession. L'assurance d'« *avoir sa classe à soi* », « *ses élèves* », « *sa progression* » renforce-conditionne la conviction de « *faire enfin sa prise de fonctions* » et « *là au*

9 - Le regard des jeunes sur le professeur : « *Et tous ces yeux qui vous regardent* », le sien sur les autres : « *Je trouvais les filles (les élèves) bien grandes et les collègues bien vieilles* » ; celui des collègues lui manque quelquefois : « *On ne nous invite même pas en salle des profs, comme si on n'était pas là.* »

10 - Pour cet auteur, l'archétype de la responsabilité est « celle des parents envers leurs enfants » (p. 179).

moins, on assume ». Dépouillé de son complément, le verbe dit le poids d'une totalité, d'un absolu, et la question se pose du choix et de la capacité de prendre ou de refuser cette charge. Ou encore, est-il possible de n'en faire que « *juste ce qu'il faut* » ? En opposition à ce reproche fait à « *certains* » (collègues), des maîtres expérimentés nous disent qu'ils prennent leurs fonctions à « *chaque rentrée et même chaque matin !* ». « *Au moins, on est* », dit-on, « *quelqu'un qui en veut* ». Le désir dans sa puissance allusive porte l'investissement proclamé de l'objet et du sujet en celui-ci.

Ainsi, nos locuteurs nous conduisent à penser que le « pour soi » de l'identité, son « pour les autres » (Dubar, 1991), se nourrissent d'un « à soi » et la double facette de l'ipséité soulignée par Ricoeur (1990), comme mienneté et comme unicité, apparaît. Le sentiment de solitude en est peut-être une contrepartie. D'un autre côté, le désir de possession des autres va à l'encontre de leur liberté et de la sienne propre (le sentiment de culpabilité serait-il en rapport avec ce désir ?) En la matière, la responsabilité de l'éducateur pourrait consister à se déposséder, à se dépendre, dans le respect d'autrui et de lui-même. Mais pour se dégager plus sûrement des fantasmes d'emprise, faudrait-il dans le réel, pouvoir s'attacher et d'abord se poser : ce qui est loin d'être le cas pour tous.

Les conditions du travail

L'importance des rattachements

L'étude situationnelle montre que les nouveaux enseignants sont souvent personnels de passage dans les établissements scolaires. Ils peuvent aussi être affectés à l'année sur des postes difficiles. Remplaçants ou non, ils sont nommés « titulaires académiques » ou « par délégation rectorale », sur des zones plus ou moins larges. Ces rattachements différents et peu clairs fragilisent l'identité, la rendent peu visible.

Les témoignages vont dans le même sens : le professeur mobile n'a pas les moyens de lier connaissance avec ses collègues. Les identifications respectives et réciproques entre les acteurs, celles communes, qui unissent le groupe relativement au même « objet professionnel » (Aubert et Pagès, 1989), sont mises à mal : l'intégration dans la vie de l'établissement, plus encore l'inscription dans le milieu environnant, le sentiment d'y jouer un rôle actif, sont impossibles.

Pas davantage l'enseignant ne peut connaître ses élèves, se sentir proche d'eux pour les comprendre et préserver en même temps la banne distance sur la base d'identification(s) empathique(s) indispensables qui lui permettraient de se caler lui-même dans une relation maîtrisée. Les débutants qui ont exprimé leurs débuts difficiles ont mis en avant, pour sortir de la crise, l'importance du *projet pédagogique*. Celui-ci

donne du sens au travail, aux autres qui le partagent et au sujet qui le porte. Il s'en nourrit et s'y externalise, il s'y donne à voir pour mieux se retrouver, signifié par ses propres fins. Le projet fournit un cadre à l'activité dans le temps, dans l'espace, sur les choses et sur les êtres, tous lieux concrets et symboliques où elle est contrôlée et enfin évaluée par celui qui l'a initiée, qui en est responsable. Mais pour les nouveaux professeurs, la diversité des lieux, des tâches, des relations, fait fragmentation de l'espace et du temps, du moi qui ordinairement s'y installe et s'y projette afin de s'y reprendre, se réaménager. En contrepoint à l'idée de Bruner (1991) sur « l'identité distributive et située », s'impose cette autre qu'ici, la démultiplication fait dispersion car le soi professionnel n'est pas encore posé. Précarité et discontinuité : comment les concilier avec la « mienneté » ? Comment sauver le sentiment de « mêmeté » quand le décalage est si grand entre la situation réelle et les espoirs premiers ? Par contre, le lien aux autres et sa propre continuité identitaire profitent, là où il en est, d'un projet commun où les rôles distribués définissent et unissent les responsabilités, en font partager le sens, la charge et les effets. Barus-Michel (1987) qui met en exergue « le sujet social », se retrouverait dans les discours tenus.

La pression extérieure

Les problèmes rencontrés par les nouveaux titulaires démontrent les difficultés de l'administration à gérer le manque d'enseignants pour des motifs de dernière heure mais aussi là où il pouvait être attendu : congés prévus, postes créés, emplois non pourvus pour cause de recrutement déficient. Ici, la responsabilité de l'institution est patente. Ces problèmes ne sont pas sans rapport avec les orientations gouvernementales ni avec les dynamiques économiques et culturelles de la société et dans son cadre, avec l'image et l'attrait du métier. Les débutants subissent le poids de ces phénomènes et même s'ils affirment dans notre étude en avoir été prévenus, ils sont déçus, désarmés. Ils se sentent chosifiés, manipulés, pièces de ravaudage d'un collectif qui les agrée en fonction seulement des besoins immédiats. Pourtant, alors que les nouveaux professeurs se sentent pris par des « *bouche-trous !* », pour « *rien que des pions* » (« *et on n'a plus qu'à s'écraser* »), il leur est demandé de « *s'arranger pour tenir sa classe* », de « *ne pas être le maillon faible de la chaîne* » (11). Nous reconnaissons les liens entre l'identité et le pouvoir et nous voyons que si les débutants ne reçoivent pas toujours la sollicitude dont ils peuvent avoir besoin, ils ne manquent pas d'être sollicités pour leur solidarité. En la matière, la responsabilité qui leur est affectée concerne aussi l'image renvoyée de la profession. Attention à ne pas (nous faire) perdre la face... au regard des autres, s'entend. À ne pas affaiblir « la chaîne » en montrant ses faiblesses : les siennes mais encore celles du collectif enseignant et du lien professionnel, précisément. En ce domaine parmi

11 - Propos relevés en « réunion de préparation au premier emploi » à l'IUFM de Rennes.

d'autres, les nouveaux titulaires sont des témoins : d'où peut-être la difficulté, ou la résistance, à s'en préoccuper ?

DES CHOIX ET DES MODÈLES PROFESSIONNELS

Quel investissement ?

Notre étude confirme une situation dénoncée par ailleurs (enquêtes, voies de presse) : les postes attribués aux nouveaux venus correspondent pour nombre d'entre eux à des désaffections de leurs aînés pour des élèves et des lieux, des disciplines et des activités, pour des fonctions, des missions prenantes ou complexes. En la matière, la responsabilité de la corporation ne peut être éludée.

Des classes difficiles

Les jeunes enseignants peuvent être nommés pour le premier comme pour le second degré dans des classes pour lesquelles ils ne sont pas ou pas assez entraînés : section de petits en école maternelle ou cours préparatoire en primaire (malgré les recommandations officielles), classes d'enseignement voire d'éducation spécialisé(e), établissement scolaire classé en ZEP, enseignement d'une matière non préparée au concours (en l'occurrence, l'adhésion à la profession par le biais de l'identification à une discipline est battue en brèche). Ils sont tenus souvent de faire face à des élèves de niveaux très différents, démotivés pour l'école ou en adhésion culturelle rétive. La maîtrise des technologies nouvelles, la différenciation pédagogique et les méthodes actives pour soutenir la personnalisation des apprentissages, l'aptitude à travailler avec le groupe, leur sont chaque jour demandées. Ils sont appelés à éduquer en même temps qu'ils enseignent. L'alliance des deux fonctions dimensionne et signifie autrement la responsabilité du professeur et l'alourdit. La formation première ne les y a pas (ou pas suffisamment) conduits, les collègues n'y sont pas encore prêts (ou décidés). En somme et alors qu'ils débutent, on attend des nouveaux titulaires des compétences ou des postures qui manquent à être assumées par tous les collègues en place. Fragilisés, ils montrent la fragilité de la profession, son immersion dans des problèmes sociaux auxquels elle ne peut pas toujours faire face. Ils révèlent dès lors le défaut de sa cuirasse : la difficulté à agréer la mouvance sociale, qui plus est, à prendre en charge ses propres transformations. Ils pointent en la matière un facteur important de cette résistance au changement : malgré l'accueil qui peut être « chaleureux mais bref » du chef d'établissement, et une relation (pour la moitié d'entre eux) « sympa » avec les collègues (12), ils dénoncent « l'individualisme des profs »,

12 - Comme le rapportent G. Cuisset et D. Villers (cf. note 2), dans les académies en mouvement, où les collègues sont plus jeunes, les nouveaux sont mieux accueillis.

ils disent leur « *solitude* » et ils déplorent majoritairement « *le manque à travailler en équipe* ». Ils perçoivent, la chose est ordinaire, des démotivations, ils doivent y suppléer. Cette fois reconnus comme tels, les nouveaux titulaires vont être affectés de responsabilités que leurs collègues en place refusent.

Des responsabilités supplémentaires ?

Professeur principal

Dans le second degré, les arrivants peuvent être appelés à exercer ces fonctions pour une classe. Une compensation est à la clef mais la mission n'est pas recherchée par les collègues en poste, encore moins pour une classe difficile. Dans ce cas, les nouveaux professeurs peuvent la refuser. S'ils l'acceptent, ils en tirent bénéfice pour leur barème de points (13). Ils auront à suivre le travail de la classe, connaître au mieux sa dynamique et sa mentalité, ses résultats, ses efforts, ses difficultés s'il en est. Ils vont écouter les élèves, être disponibles, appréhender les personnes dans leur globalité. Ils travaillent avec des partenaires différents, forment les délégués de classe, animent l'équipe des enseignants, la mobilisent peut-être autour d'un projet. Ils repèrent des rôles et des situations, des influences humaines, sociales et institutionnelles. *La prise de responsabilité convoque la vision d'un ensemble complexe.* Autant que les réussites, le professeur principal voit les causes et les effets multiples d'un problème. En l'occurrence, sa fonction est celle d'un médiateur (14). Confronté à des conflits ou des impérities, il risque d'en pâtir car à parler des uns aux autres et pour eux tour à tour, à *les représenter* en quelque sorte, à *être le répondant*, il pourrait bien se sentir ou être tenu pour responsable. Il l'est à tout le moins pour les décisions qu'il prend, les suggestions qu'il formule : ce sont autant de prises de position. Le moindre des problèmes, le sien cette fois, n'est pas celui de l'ambiguïté de son rôle, des limites de sa prestation, d'une mise en question de ses certitudes. *In fine*, il risque le débord et l'accaparement, peut-être un sentiment d'impuissance.

Directeur d'école

Dans le premier degré, nombre de ces emplois manquent à être pourvus. Ils représentaient autrefois une promotion de carrière, le signe d'une reconnaissance officielle de la qualité professionnelle. L'ancienneté de l'expérience pédagogique valait pour compétence à diriger un établissement. Aujourd'hui, ces fonctions peuvent être exercées dès la sortie d'une formation initiale qui avait d'autres objectifs que de les

13 - C'est ce qui leur a été expliqué dans la réunion de préparation au premier emploi que nous avons observée.

14 - « Repères pour le professeur principal » (SNES ADPT éd). « Être professeur principal au collège » (AROEVEN).

y préparer et pour cause : la conduite d'un établissement met en jeu des savoir-faire autres que les seuls savoirs pédagogiques, même si ces derniers font aussi partie des capacités requises. Les jeunes enseignants ne sont pas obligés d'accepter une direction. Ils l'assurent pourtant car elle leur permet une stabilité d'au moins un an sur le poste. (À Rennes par exemple, ils peuvent suivre les stages proposés par les services académiques de formation continue pour exercer cet emploi). La responsabilité du professeur cette fois consiste à conduire un établissement, à se porter garant du travail et de la vie scolaire des élèves vis-à-vis d'eux et de l'institution, face aux parents et relativement aux collectivités locales (15). Les partenaires sont nombreux dont il faut tenir compte et qui demandent des comptes. Ici encore, la prise en charge qui devient médiation est une confrontation à la complexité, à des contradictions et des conflits dans l'accomplissement d'une tâche collective pour des finalités dont la clarté et la cohérence sont loin de faire l'unanimité. L'incertitude dans les domaines et les niveaux de responsabilités (entre autres pédagogiques) n'a d'égale que l'exigence des attentes concernant le directeur. Au-delà d'une régulation administrative et relationnelle qui pouvait satisfaire autrefois, il lui est demandé d'élaborer *un projet pour l'école* et si possible *avec l'extérieur*, de le faire élaborer, d'en assurer la réalisation et d'en prouver les bons résultats. Le problème se pose de son pouvoir et d'une autorité qu'il se targue de n'avoir pas à exercer (16) alors que tout se passe comme si la compétence et le devoir lui étaient affectés en la matière. La duplicité du rôle (enseigner-diriger) en minimise-t-elle l'importance ? L'ambiguïté maintenue quant au statut, quant au pouvoir, a-t-elle des répercussions sur le peu de moyens affectés ? Des maîtres chevronnés hésitent à prendre la direction d'une école. D'autres l'abandonnent pour devenir ou non des titulaires mobiles (*infra*), et les débutants vont devoir s'en charger.

La charge d'autorité

Quand la situation l'exige, *l'attache de l'autorité avec la prise de responsabilité* est d'autant plus sensible qu'elle concerne l'enseignement et l'éducation. Par le biais du savoir à faire apprendre et des valeurs à imposer, le rapport au pouvoir et à l'autorité organise de façon majeure la dynamique identitaire de ces professions, jusqu'à faire vivre parfois une problématique existentielle. Le directeur d'école, le chef d'établissement du second degré et sur un autre plan, le professeur principal sont en position de « personne centrale ». Personnages en vue, « piliers » pour certains, de la

15 - Joint M., *Guide de la Direction d'école*, Paris, Hachette Éducation, 1993.

16 - En 1987, les syndicats se sont opposés au gouvernement qui voulait instaurer le statut de maître-directeur.

profession, ils focalisent les attentes, les représentations, les projections et les déceptions, les réactions des partenaires tant « clients » (les élèves, les parents) que collègues ou supérieurs et partenaires locaux. Il en est de même pour l'enseignant « tout-venant » dans sa classe. *La responsabilité assigne à une position de supériorité*, et celle-ci peut s'exercer en position subordonnée, en seule application (choisie ou imposée) du rôle. En conséquence, elle se prend, se recherche ou se refuse, peut-être se dénie. Réduite bien souvent à l'obtention de la discipline chez les élèves (17), l'autorité est le problème premier que les recherches sur les débuts dans la profession mettent en exergue. Se passe, dès lors, la question du rapport établi par le maître entre le contrôle de sa classe et sa responsabilité. Mais à s'approprier celle-ci (dans sa classe ou ailleurs), il faut comme en retour, se donner... sans rien attendre ? Dans l'assignation à faire preuve d'une autorité d'autant plus difficile et impartante à exercer qu'elle est partout bottée en brèche, le don que l'enseignant peut faire de lui-même l'épuise d'autant plus qu'il n'est plus considéré comme valeur première. Moins en partage, il a moins de répondants. Dans une société qui cherche à se construire une « éthique de l'individualisme » (18), qu'en est-il pour une profession longtemps identifiée à partir, entre autres, de son esprit de vocation ? Comment penser relativement à ce dernier la prise de responsabilités ?

La mesure du don

Chez les enseignants, l'attachement à la vocation reste vivace dans la corporation : les chefs d'établissement que nous avons entendus en ont déploré plus ou moins justement (19) la perte « chez les jeunes ». Ne les chargent-ils pas d'une « faute » partagée non seulement dans la communauté enseignante mais bien au-delà ? Et s'agit-il d'une faute ? S'il peut valoir comme vertu valorisante, le don de soi aux autres peut conduire à s'y perdre et à les perdre de vue. L'investissement passionné d'un objet ou dans un objet (ici professionnel) n'est pas toujours le gage d'une conscience claire de la responsabilité, de sa mesure sociale et personnelle, d'une projection dans l'horizon temporel de l'autre et de la société. La conviction de vocation peut s'aveugler quant à l'appel qui l'a mobilisée. Quand l'investissement est celui d'un « faux soi », la prise de responsabilité n'est-elle pas aussi subordonnée ? Mais la conviction du devoir, le désir de jouer son rôle d'acteur, peuvent être authentiques et altruistes, implantés dans la conscience des réalités. Nécessaires à l'enga-

76

17 - Nos activités de recherche comme de formation font face à cette confusion, tous publics confondus.

18 - « Le souci. Éthique de l'individualisme », *Magazine littéraire*, n° 343, 1996.

19 - Dans notre étude, aucun des débutants entendus par D. Villers n'a choisi le métier comme un « pis-aller » : à des moments différents ou selon des attentes diverses, ils ont choisi le métier par goût.

gement responsable, ils sont aussi parfois lourds à gérer. Des professeurs qui disaient (*supra*) la culpabilité attachée à la responsabilité ont vivement débattu de leur *implication*, jusqu'à refuser pour certains, de les dissocier. (Baillauquès, 1990). Ici encore, la question de la responsabilité se passe en lien avec *la liberté* réelle et intérieure du sujet, avec *sa force et la connaissance de celle-ci, avec sa personnalité*. L'acteur gagne en créativité efficace quand il situe et institue son agir en tant que praxis sociale, quand il élucide son investissement et le relativise dans l'ensemble de ses intérêts personnels.

Devenir ou rester un titulaire mobile ?

La question de l'investissement

Une demande de devenir mobile s'est accentuée chez les maîtres-titulaires du premier degré depuis la fin des années 80 (Delanoë, 1996). L'emploi conduit à des remplacements plus ou moins longs ou à des prises en charge de classes à temps partiel toute l'année. La responsabilité est ainsi limitée dans le temps, ou elle est durative mais distribuée. L'institution a été à l'origine de ce mouvement en revalorisant l'indemnisation des enseignants qui accepteraient ces emplois (20). La demande est-elle due à la compensation pécuniaire versée ? Les enseignants qui la reçoivent « *ne l'avouent pas* », bien que la chose ne soit répréhensible qu'en référence précisément à l'idéal du maître *qui a la vocation*, qui se donne *gratis pro deo*, qui se sacrifie. Mais à terme, l'épuisement de s'être « *trap donné* » et sans contrepartie, peut survenir. Dès lors, « *c'est vrai, quand on est mobile, c'est moins lourd* ». Les enseignants ajoutent (comme en défense pour certains) que pour autant, ils font « *bien leur travail* ».

Au-delà de l'intérêt pour l'indemnité reçue dont nous ne pouvons pas dire ni infirmer qu'elle soit la seule motivation, plusieurs autres apparaissent. Des « cinquantenaires » peuvent ressentir de la fatigue, un désengagement dans les dernières années de leur vie professionnelle (Huberman, 1989). En « anticipation d'identité » peut-être, ils se préparent à la retraite (Erickson, 1972). Certains, plus jeunes, veulent équilibrer leur vie professionnelle et leur vie privée, s'adonner à d'autres activités. Ailleurs, l'emploi de titulaire mobile résout le problème d'une erreur d'orientation dans la carrière. Pour Delanoë enfin, qui centre son analyse sur ce thème, la demande correspond à une *crise d'identité* provoquée par des conflits ou

20 - Ces emplois ont été créés en 1973, définis et reprecisés en 1976 puis en 1978 et valorisés sous la forme de points au barème (1982) puis d'indemnités de sujétion spéciale, successivement revalorisées. Une étude plus fouillée de cette question est présentée par Le Floch M.-C., « Les enseignants titulaires mobiles de l'enseignement élémentaire », *Recherche et Formation*, n° 37, 2001, pp. 144-160.

par une surcharge, professionnels (21). Plus généralement enfin, la crise du sujet – quand il en est – peut correspondre à celle « du milieu de la vie » décrite par E. Jaques (1974).

Dans tous les cas, et la remarque réactive la réflexion sur le choix professionnel et les modèles identitaires proposés aux professeurs débutants, le lien très fort apparaît entre la position précoce de retrait (Sainsaulieu) ou le détachement progressif qui vient avec l'âge, et l'investissement dans le travail. Pour certains locuteurs de Delanoë, il a été trop intense, ou refusé d'emblée, ou il est impossible à fournir. C. Dejours (1988) en souligne les liens avec l'identité; il dit l'importance de la solidité psychologique du professionnel pour la prise en charge de son travail. Celle-ci est largement tributaire aussi, de facteurs institutionnels et corporatifs.

En allant d'une école à l'autre, les enseignants mobiles rappellent la tension vécue au quotidien dans des situations exigeantes, polymogènes. Ils font voir que l'action du maître ordinairement responsable de sa classe engage le long terme et la longue portée (alors que les effets sont si peu mesurables), l'implique dans le processus de la formation des personnalités des apprenants. En a-t-il le droit? Va-t-il accepter d'être considéré comme un modèle auquel s'identifier? Avant cette étude, nous avons repéré ce problème (22) et aussi le refus d'être concerné par d'autres missions que celle d'enseigner. La crainte de cette charge n'est pas nouvelle ni exclusive à l'enseignant, elle concerne aussi leurs formateurs (Baillauguès et al., 2002).

Un métier nécessaire et respectable

78

Pour en revenir à l'emploi de titulaire mobile, il vaut sans doute mieux que des déplorations. Au plan fonctionnel d'abord, les remplacements de professeurs ne peuvent être négligés quant à la qualité de ceux qui les effectuent. Ils demandent, il nous semble, des compétences spécifiques et nous pouvons penser qu'un « métier de remplaçant » mériterait une attention particulière voire une formation. Le statut par ailleurs est riche d'enseignements quant au sujet qui nous préoccupe.

Le titulaire devenu mobile dit aussi son sentiment de « respirer », de « vivre aussi pour soi ». Pour certains sans doute, le risque est réel d'une prise de distance défavorable à l'action éducative même quand la technicité de l'acte professionnel n'est pas contestable. Pourtant, le dégagement de « trop d'implication » n'est pas pour tous un signe de désengagement. Une distribution des investissements, des intérêts

21 - L'assignation à mettre en œuvre des projets et celle d'y impliquer davantage les parents sont particulièrement évoquées

22 - Baillauguès S., « La question du modèle dans les discours des instituteurs », *Recherche et Formation*, n° 4, 1988.

extérieurs au métier, pourraient favoriser un positionnement pédagogique plus ouvert, davantage fluide, peut-être mieux avisé. Cette réflexion demande à l'évidence à être mise à l'épreuve d'une investigation méthodique, mais les enseignants concernés déclarent aussi que leur *mobilité professionnelle ouvre au renouvellement*. Le champ de vision s'élargit : vers d'autres « métiers » de la profession, vers d'autres lieux, géographiques, culturels et pédagogiques, vers d'autres figures de maîtres. Paradoxalement peut-être, le *sentiment d'appartenance à un collectif engagé dans une action commune* mieux située dans ses espaces et dans sa temporalité, pourrait se renforcer. Le titulaire mobile est susceptible d'enrichir ses collègues de savoirs « *récoltés* » dans ses déplacements. Le poste peut lui permettre de s'inscrire dans un travail en équipe, de spécialiser ses prestations « pour le plaisir » (Delanoë, 1996), et tout autant dans l'intérêt de l'école.

La mobilité professionnelle serait-elle un facteur de formation ? Le professeur débutant le dit aussi quelquefois mais il insiste sur les limites et les conditions de la précarité. Le mobile de la demande, sa signification et ses enjeux sont essentiels à l'analyse.

Pour cette étude relative à l'identité dans ses rapports avec la responsabilité, le cas des enseignants mobiles – sans pour autant valoriser une sorte de tourisme pédagogique – engage à une réflexion qui dépasse le seul point de vue attaché à la stabilité, à la continuité, à une densité homogène. Dans ce sens, Böhme (2002) souligne le point extrême, actuel, du questionnement relatif à « la problématique de masse de l'identité personnelle ». Il s'interroge : « Pourquoi au juste l'identité ? ». Il met en avant la pensée de Guiddens (p. 700) selon lequel l'individu d'aujourd'hui ne serait pos comme le voudrait la culture traditionnelle à la recherche d'une mise en cohésion de son « set de rôles ». Mais Böhme pointe chez la personne une véritable souffrance entre la pression sociale – l'exigence d'identité corrélée avec l'imputation de responsabilité – et son propre besoin, vital, de constituer et d'affirmer la sienne, son « combat désespéré » contre le risque d'éclatement.

« Entre la tradition et la modernité » (Arendt, 1954), à quelle figure de maître « nos » débutants vont-ils adhérer pour l'investissement dans le travail, la prise de responsabilité, dans le sens, pour finir, d'une élaboration d'identité professionnelle ?

EN GUISE DE CONCLUSION : RELÈVE ET FORMATION

Face aux situations qui leur sont proposées, un nombre non négligeable de nouveaux titulaires du second degré témoignent du désir de repartir au plus vite vers leurs études (23). Ils voudraient surtout quitter l'établissement où ils exercent une

23 - Ils sont 12 qui voudraient le faire dont 4 fermement décidés parmi les 16 qui ont répondu à G. Cuisset et 7 sur 11 à D. Tsakiris.

discipline autre que « la leur ». D'un autre côté, ils sont tiraillés par leur besoin de se stabiliser au moins une deuxième année sur le poste. En attendant de pouvoir se passer, ils vont faire au mieux de leurs possibilités pour n'avoir pas « trop de problèmes », à travers des « ficelles » technico-pratiques, ou pour réassurer leurs connaissances et leur estime personnelle par quelque démarche de formation. Enfin en place, ils sont heureux de s'affirmer dans ce métier qu'ils disent encore avoir « toujours voulu » exercer, pour lequel « ils étaient faits ».

En d'autres lieux du premier ou du second degré, « des jeunes » décident de se spécialiser du côté des élèves en difficulté. Certains font des stages pour devenir des directeurs en titre, d'autres se perfectionnent dans leur fonction de professeur principal. Inquiets pour eux-mêmes et pour la qualité de leur travail, ils s'approprient une facette du métier qu'ils n'avaient pas prévue : ils apprennent des compétences nouvelles, se positionnent autrement, réorientent leur désir premier. Ils adoptent une stratégie prometteuse « d'identité offensive » (Touraine, 1986). Ce faisant, ils se responsabilisent quant à leur avenir, maintiennent leur propre promesse passée, de devenir professeur, et dans la même foulée, ils valorisent des lieux, des activités et des fonctions qui sont des formes identitaires de la profession et qui illustrent particulièrement son évolution. Ils participent au « nous » d'un sujet social, le corps enseignant, dont la grande affaire est d'assumer sa propre transformation.

À propos des enseignants expérimentés qui demandaient à devenir mobiles, nous avons évoqué l'éventualité d'une crise identitaire qu'ils pourraient vivre en lien avec des motifs différents de désengagement. Les travaux relatifs à « la crise » mettent en avant les résonances interactives entre le biologique, le psychique et le social, entre les groupes, les institutions et les individus, et entre les différents niveaux et lieux d'activités : le concret, l'imaginaire, le symbolique... À travers les enseignants débutants, nous avons repéré que des valeurs, des croyances, des attachements étaient remis en question. Des savoirs sont nouveaux, l'ancienneté dans le métier n'est plus la valeur sûre, l'autorité hiérarchique n'a plus sa force : ces tendances sont celles d'une société qui cherche à sortir d'un entre-deux pour s'installer dans la post-modernité. En relation avec l'évolution générale, la formation renouvelée des enseignants installe des prolégomènes d'une autre culture qui se confronte avec la précédente, traditionnelle, des personnels en place. Cette rencontre des générations est d'autant plus importante que de gros effectifs sont en fin de carrière (24) : crise du milieu de la vie d'une corporation ? Une nouvelle identité professionnelle paraît être en chantier, et les nouveaux professeurs, dans leur situation critique d'entre-deux, constituent une chance pour la corporation de sortir créativement de la brèche

24 - Selon les projections de la Direction de la Programmation et du Développement : « 44 % des enseignants du premier degré vont partir durant la décennie » (actuelle) et « 35 % des professeurs du secondaire auront plus de 50 ans en 2000 » (www.education.gouv/dpd/revue63).

où elle-même se débat. Encore cette potentialité nécessite-t-elle d'être soutenue par l'ensemble des partenaires : nous pensons particulièrement aux chefs d'établissement mais la responsabilité de la relève est l'affaire de tous. La nécessité de « penser la brèche » (pour reprendre H. Arendt) est commise aux différents acteurs et parmi eux aux formateurs.

Comment préparer les professeurs à encourager l'autonomie de leurs élèves dans le sens d'une éducation civique sinon (entre autres) par une incitation à explorer-construire une éthique de la responsabilité : pour leur profession et pour leur propre compte ? Une formation psychologique, psychosociale, à la prise de responsabilité, est nécessaire et les formateurs ne peuvent pas faire l'économie de ce travail, tant pour leurs étudiants que pour l'institution et la société, et pour eux-mêmes, d'abord. D'où vient leur projet de former des enseignants ? Quel sens, quelles finalités donnent-ils à leur action ? Est-ce qu'ils en mesurent les conséquences au-delà des réussites à l'examen ? Quel est leur propre rapport à la responsabilité, à la formation à celle-ci ?

À la fin de ce parcours, nous sommes consciente que la question relative à l'identité et la responsabilité, mérite une analyse plus fine, une approche concrète des objets et des formes de la responsabilité éducative, et des entrées multiples : particulièrement celles de la philosophie, du juridique et du politique.

Nous aurons repéré des liens puissants. Affaire d'image et de regards, de territoire et de pouvoir, de place et de position, de représentativité dans une hiérarchie de rôles, de compétences et de situations, la responsabilité attribuée est une composante, une confirmation et une mise en exergue d'identité. Elle est, elle fait, figure. Elle est valeur. Mais comme l'identité, la responsabilité est aussi un sentiment, une interprétation personnelle dans un certain rapport aux idéaux. Elle est aussi activité. Si elle affecte d'importance le sujet, elle en requiert pour lui-même la perception : elle ne serait rien sans l'efficacité de sa prise en charge par la personne. L'institution, si elle fait de l'enseignant un agent, l'autorise à s'instaurer comme un acteur social. Elle pose en doubles liens la valorisation et le contrôle, l'attribution du pouvoir et l'exigence – et le sens – du devoir. Dans la foulée d'une pensée complexe, ce sont des dialectiques qui unissent le souci de soi et la sollicitude envers les autres, l'identité de la personne et celle de la profession, l'éprouvé subjectif et la démarche de l'acteur social dans une même praxis. Ces dialectiques sont pour nous au fondement d'une éthique de l'engagement, à intégrer dans la formation des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- AUBERT N., PAGÈS M. (1989). – *Le stress professionnel*, Paris, Kliencksieck.
 BAILLAUQUÈS S. (1988). – « La question du modèle dans le discours des instituteurs », *Recherche et formation*, n° 4.

- BAILLAQUÈS S. (1990). – *La formation psychologique des instituteurs*, Paris, PUF.
- BAILLAQUÈS S., BREUSE E. (1993). – *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*, Paris, PUF.
- BAILLAQUÈS S. et al (2002). – *Questions d'identité chez les formateurs d'enseignants*, Paris, L'Harmattan.
- BARUS-MICHEL J. (1987). – *Le sujet social*, Paris, Bordas.
- BLANCHARD-LAVILLE C., NADOT S. (dir.) (2000). – *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan.
- BÖHME G. (2002). – « Identité » in Wulf C. (dir.), *Traité d'anthropologie historique*, Paris, L'Harmattan (pp. 690-703).
- BRUNER J. (1991). – *Car la culture donne forme à l'esprit*, Eshel.
- COLLONGES G. (1996). – *Une nouvelle professionnalité*, rapport de recherche DRED.
- DEJOURS C. (dir.) (1988). – *Plaisir et souffrance dans le travail*, CNRS, éd. de l'AOCIP.
- DELANOË M. (1996). – *Les nouveaux instituteurs mobiles: des enseignants démobilisés ?* mémoire de maîtrise, Rennes II.
- DUBAR C. (1996). – *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Colin.
- ERICKSON E. H. (1972). – *Adolescence et crise: la quête de l'identité*, Paris, Flammarion.
- FERRY G. (1992). – (préface) in Louvet A. et Baillaquès S., *La prise de fonction des instituteurs*, INRP.
- FOUCAULT M. (1984). – « Le souci de soi », *Histoire de la sexualité*, Tome III, Paris, Gallimard.
- HUBERMAN M. (1989). – *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- JAKUES E. (1974). – « Mort et crise du milieu de la vie », in Anzieu D. et al., *Psychanalyse du génie créateur*, Paris, Dunod.
- JONAS H. (1990). – (trad.) *Le principe de responsabilité*, Paris, Les Éditions du Cerf.
- JOULE R.V. ET BEAUVOIS J.-L. (1991). – *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.
- LEVINAS E. (1974). – *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, La Haye, Nijhoff.
- LIPIANSKY E M. (1992). – *Identité et communication*, Paris, PUF.
- MORIN E. (1994). – *La complexité humaine*, Paris, Flammarion.
- OLLIVIER B. (1995). – *L'acteur et le sujet*, Paris, Desclée de Brower.
- PATURET J.-B. (1995). – *De la responsabilité en éducation*, Toulouse, Erès.
- RICOEUR P. (1992). – (Lectures 2) *La contrée des philosophes*, Paris, Seuil.
- SAINSAULIEU R. (1986). – « L'identité et les relations de travail » in Tap P. (dir.), *L'identité collective et les changements sociaux*, Toulouse, Privat, pp. 275-286.
- TOURAINÉ A. (1986). – « Les deux faces de l'identité » in Tap P. (dir.), *L'identité collective et les changements sociaux*, Toulouse, Privat, pp. 19-26.