

■ EDITORIAL

Ce numéro de la revue Recherche et Formation est dédié à Jacky Beillerot disparu le 1^{er} septembre 2004. Nous rendons hommage à son travail scientifique. Nous le remercions pour sa noblesse, son amitié.

DES BRÈCHES DANS LES PROFESSIONS

RAPPORTS ENTRE GÉNÉRATIONS ET FORMATION

Un renouvellement important de personnels se prépare dans nombre de professions : pour l'enseignement par exemple, la moitié des effectifs aura fait valoir ses droits à la retraite dans les dix ans à venir. À l'heure actuelle déjà, nombre de praticiens en instance plus ou moins rapprochée de départ en rencontrent ou en croisent d'autres plus jeunes, qui commencent à exercer le métier selon peut-être un autre style, avec d'autres savoirs, valeurs et représentations, et d'autres motivations. Ces arrivants et les collègues récemment installés font face à des situations de travail plus ou moins attendues. La compétence première, indispensable, est peut-être celle d'adaptabilité. Dans la mouvance, l'incertitude et la diversité des contextes et des personnes, les professions précitées sont à un carrefour : le passé y côtoie les éléments nouveaux et ceux encore en devenir. Empruntée à H. Arendt (1) la notion de « brèche » nous dit un entre-deux de cultures, de civilisations, un moment comme un état, où les choses ne sont plus ce qu'elles étaient mais ne sont pas encore devenues. L'idée de la brèche renvoie aussi à un conglomérat, dès lors peut-être, à un chantier. Elle nous convient pour supposer dans la situation présente, un état et un travail : une problématique identitaire à l'œuvre quant au métier lui-même et chez ses acteurs. Que se passe-t-il donc, déjà, dans cette rencontre – ou non rencontre – de générations qui s'inscrit dans le devenir des professions, le subit et en retour, l'influence ?

Dans la réflexion ici engagée, qui emprunte à l'anthropologie culturelle, le terme de « génération » renvoie à une notion complexe, à manier avec précaution. Son flou même en fait un outil utile, dans la mesure où par le biais des positionnements de groupes ou de personnes, il rend compte des ambiguïtés, de la diversité des références, de l'importance du cadre, du poids des situations, des articulations entre l'individuel et le collectif. La notion de « génération » est en relation avec celle d'« âge

1 - H. Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1954.

de la vie » (2), et relativisée par elle. L'évocation de la première interpelle les renouvellements et les ruptures et tout autant, les continuités et les liants. Qu'est-ce qui demeure, chez « des nouveaux », d'attachement à des figures, à des valeurs, à des comportements « anciens », en cohabitation avec des influences « post-modernes » ? Lesquelles de ces dernières ont-elles marqué d'emblée des professionnels dits chevronnés dont certains ont conservé des motivations traditionnelles tandis que d'autres les ont perdues, ou ne les avaient jamais éprouvées ? Que devient ou pour rester prudent, qu'est-ce qui se joue aujourd'hui du côté de la définition de la profession, de ses finalités, de sa place dans la société et pour les praticiens futurs ou en service ? Quels piliers (valeurs, savoirs...) lui restent-ils vitaux, et aux yeux de qui ? Un désir de générativité professionnelle (3) peut-il être perçu ? L'autre notion qui s'attache à celle de génération a trait aux « rapports entre les générations ». Comme s'ils lui étaient opposés, le fossé ou le conflit entre ces dernières ont pris le pas, pendant ce dernier demi-siècle, sur la question de la transmission. Signe des temps ? Celle-ci (au-delà du patrimoine matériel) redevient importante, et son approche dialectique (Mannheim) (4). En 1826 déjà, Schleiermacher (5) se demandait « Qu'a donc à faire la génération plus vieille avec la plus jeune ? » et réciproquement. Dans la rubrique « Autour des mots », C. Attias-Donfut et P. Daveau apportent leur éclairage et tracent des pistes stimulantes (*infra*). Ces perspectives ouvrent sur la démarche éducative et sur le processus de formation des individus. Rappelant les dimensions socio-historique, généalogique et pédagogique de la notion de génération, E. Liébau (*ibid.*) qualifie la dernière, pédagogique, de « fondamentale » dans le domaine anthropologique. C. Wulf, qui travaille sur les rituels et la mimesis (6), concepts impliqués s'il en est dans la dynamique intergénérationnelle, va-t-il nous convaincre de la primauté du passé ? Dans l'entretien avec C. Montandon, l'anthropologue dit aussi les inventivités.

6

Sur ce thème donc, la réflexion sur la formation professionnelle s'impose. Une hypothèse surgit : si une ou des brèches culturelles sont présentes dans la pluralité générationnelle d'une profession, la formation à cette dernière pourrait être en situation critique et dans les creux ainsi offerts, à repenser. Mais comment faire, dans ce domaine délicat et peu exploré, pour apporter quelques éléments de réponses à l'une ou l'autre de ces questions sans se piéger dans la prophétie ?

2 - C. Attias-Donfut, *Génération et âges de la vie*, Paris, PUF (Que sais-je ?), 1991.

3 - Cf. (mais au plan professionnel) E. Erikson, *Enfance et société*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1963.

4 - K. Mannheim, *Le problème des générations*, 1928, Paris, Nathan (éd. 1990).

5 - D'après E. Liébau, « Génération », in C. Wulf (dir.), *Traité d'anthropologie historique*, Paris, L'Harmattan, 2002, pp. 283-295.

6 - C. Wulf, *Anthropologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 1999.

Six chercheurs ont relevé le défi d'une extrapolation prudente mais créative, en s'appuyant sur leurs propres travaux et/ou sur des études extérieures. Nous proposons une brève présentation de leurs textes avant d'avancer une réflexion finale.

- Dans l'Enseignement, *J.-P. Obin* fait un point précis sur le renouvellement quantitatif attendu, du corps professionnel. Il explore *Les formes et les enjeux du renouvellement des professeurs du second degré*. Ces enseignants (« jeunes » ou « nouveaux »?) vont-ils être porteurs de changement ou aspirer à se couler dans le moule des habitudes? En appui sur l'histoire institutionnelle récente de la profession, l'auteur repère des « continuités » et des « ruptures » entre les générations en place. Il pointe, entre autres enjeux, le problème de la liberté et de l'autorité dans celui du pédagogisme et de l'éducatif. Il interpelle l'institution quant à la responsabilité des professeurs.

- Pour la même population, *P. Rayou* explore *Le relais des générations*. « Jeunes ou nouveaux »? se demande-t-il aussi à propos des débutants. Le chercheur fait part des motivations professionnelles qu'il a distinguées chez ces derniers, il repère des « bougés » dans les manières d'arriver au métier, et des continuités dans le rapport des professeurs à la formation. Il interroge la considération des arrivants pour leurs aînés, et ce qu'ils en attendent. En soulignant leur attachement à une attitude éthique susceptible de donner un nouveau visage à la profession, l'auteur dit son optimisme.

- *A. Robert et P. Borowski* choisissent une approche « modeste ». Pour étudier les *Renouvellements générationnels chez les enseignants du premier degré*, ils recueillent des *matériaux*, ils proposent des *éléments d'analyse*. Préoccupés de la notion de « génération », ils renvoient à une étude ministérielle comparative de deux catégories de débutants, à l'observation de deux manifestations corporatives récentes, et à l'écoute d'une jeune enseignante. En lien avec des éléments différentiels qui ressortent entre les nouveaux venus et les collègues âgés, les auteurs s'interrogent sur la pertinence d'en référer à une « génération IUFM » (7).

- *J. Mukamureira et M. Tardif* rapportent une recherche sur la question des *Rapports aux collègues et de la collaboration professionnelle entre générations d'enseignants au Québec*. Dans l'histoire de la profession, les dispositions institutionnelles attachées aux conditions économiques et politiques du moment, orientent les esprits, infléchissent les relations entre collègues, et accentuent les effets d'âge, d'expérience et de formation. Les auteurs font la part entre les « rapports sociaux » et la « collaboration professionnelle ». Ils préconisent un « co-développement » qui encouragerait cette dernière.

- Pour la Fonction Publique Territoriale, *L. Brémaud* compare deux groupes de personnels qui arrivent sans formation formelle dans un métier redéfini : *De la « petite » à la « grande » porte, deux générations, deux modèles de formation des directeurs généraux des services communaux*. L'auteur conceptualise une « autoformation

sociale de configuration », différente pour des « alpinistes » ayant cheminé depuis un poste de secrétaire de mairie expérimenté ou des « parachutistes » plus jeunes, arrivés sur le poste dès la réussite au concours. Le rapprochement des deux générations paraît intéressant, mais d'après quelle(s) modalités ?

- Comme en contrepoint, le texte de *S. Baillauquès et B. Patin* expose à partir d'une démarche clinique, une socialisation professionnelle en famille : « *Ma maison, c'est l'école* ». *De la transmission du désir d'enseigner dans une famille sur trois générations*. La transmission des valeurs et d'un style relationnel dans le métier fait formation des personnes, et réciproquement. Quels sont le statut et la part d'autonomie de l'élève dans le dialogue affectueux avec le maître, quand les institutions familiale et scolaire semblent fusionner ? La question du rapport au savoir reste entière, mais les mots qui se reprennent d'une génération à l'autre, n'ont pas, peut-être, le même sens pour la petite-fille qui débute.

Pouvons-nous penser en termes de « génération professionnelle » ? Si les entrants sont susceptibles de marquer la profession d'une « communauté de dispositions qui procède de l'expérience biographique » (Terrail) (8) en lien ici avec une « réalité juvénile » (Rayou), leur public, l'institution et la corporation, vont infléchir leur style d'être dans le métier et leur mesurer le pouvoir de le transformer.

Ladite génération est à situer dans l'histoire de la profession, mais sa relativité rend la notion fragile. L'approche diachronique le montre : si dix ans peuvent suffire pour différencier des générations culturelles (*Attias-Donfut et Daveau*), l'étude de leur spécificité – s'il en est – ne peut éluder des promotions qui les précèdent, ni celles, plus jeunes, qui montent. L'approche synchronique qui complète la première dans la considération relativiste d'une culture (*Wulf*), fait voir dans des registres différents, des espaces institutionnels, géographiques ou sociaux, qui au même moment, distinguent dans une même profession, des métiers et des catégories.

L'identification culturelle d'une génération dépend des autres, en réciprocité et en opposition souvent (*Attias-Donfut et Daveau*), et du sentiment d'appartenance des acteurs à un ensemble auquel ils donnent sens (*Mannheim, ibid.*). Or, la conscience générationnelle des jeunes maîtres paraît relative (*Robert et Borowski*). Tant de réserves n'ont-elles pas vidé la notion de son contenu ? Des coalescences entre l'institution, le social et les sujets lui donnent au contraire de la teneur et une force potentielle. Ainsi, entre autres, les dires sur une pédagogie qui respecte la personne de l'élève jusqu'à le rendre acteur de ses apprentissages (*Robert et Borowski*) tout en restant une pédagogie de la maîtrise (*Obin*), l'accueil fait à une éducation à la citoyenneté, peuvent être des discours de débutants conformes à la formation institutionnelle. Mais ils peuvent aussi intégrer celle-ci quand elle accorde des points à

leur mentalité : « l'individualisme démocratique » cité par Forquin après Renaut (9), se reconnaît dans plusieurs textes, assorti de pragmatisme. Cependant, on ne généralisera pas. Il demeure que si la dialectique des droits-libertés des enfants confrontés à l'autorité du maître marque la problématique essentielle de l'enseignement et en traverse les générations, elle évolue et dépasse la profession. Les jeunes débutants de *Brémaud* le montrent, dans leurs relations hiérarchiques.

Dans *la rencontre des générations*, des similitudes apparaissent au-delà des âges, entre professionnels d'un même champ, par exemple du côté du rapport à la formation (*Rayou*), ou des types de motivations (*Obin*). Les différences peuvent conduire à une non-communication. Les « significations du monde » (*Mannheim, op. cit., p. 47*) que les arrivants expriment, peuvent heurter « les aînés » (et réciproquement). Les connaissances, compétences et expériences construites au terme d'une longue scolarisation (*Rayou*) qui plus est, un nouveau statut, placent les jeunes en position de supériorité sur des aînés qui gardent le pouvoir (10). Mais qui sont ces « aînés » ? Ce sont surtout des collègues de la « génération 68 », et du conflit généalogique familial pourrait se projeter en quelques lieux sur la relation entre les adolescents professionnels que sont les débutants, et les vieillissants qui ont l'âge de leurs parents. Ces enseignants laissent en héritage les conséquences non gérées d'une rupture culturelle : nombre d'entre eux lèguent un non-savoir « s'y prendre » avec les élèves, une amertume. Les jeunes clament leur autonomie, ils se soutiennent entre pairs, mais ils ont besoin d'espérance identitaire à travers des collègues d'expérience qui font référence. De telles rencontres sont riches d'échanges (*Baillauguès et Patin*).

Entre les pré-partants et les arrivants, se trouvent *des relais* : les personnels âgés de trente à quarante-cinq ans. Ils sont arrivés au métier autrement que leurs prédécesseurs, comme les débutants d'aujourd'hui. On repère plus discrètement dans les textes, ces « quadras » d'une génération pivot, forte de son expérience et de ses projets, fondée en France (quant aux professeurs), par cet événement dans l'histoire de la profession, de la mise en place des IUFM et des nouveaux statuts. La « génération IUFM » explorée par *Robert et Borowski* est incontournable voire incontestable, mais elle s'étend sur plusieurs promotions dont la première et la dernière sont différentes sans doute, au-delà de l'âge. Par rapport à celui-ci, à la culture ambiante et à la culture de formation, ces professeurs ont auprès des débutants, une place qui s'apparente à celle d'oncles ou de tantes encore jeunes mais expérimentés, susceptibles de fournir à la demande un appui compréhensif, de faire lien avec des collègues plus âgés. De leur côté, les débutants peuvent *faire transmission* dans l'espace et dans le temps, aider la communication entre les collègues (qui sont souvent parents

9 - J.-C. Forquin, *Relations entre générations et processus éducatifs : transmissions et transformations*, Congrès du SESC, São-Paulo, octobre 2004.

10 - M. Mead, *Le fossé des générations*, Paris, Denoël, 1970.

d'adolescents) et leurs élèves et inversement. Eux-mêmes n'auront-ils pas affaire un jour à une « autre clientèle » d'élèves (*Mukamura et Tardif*) et de parents ? Ne vont-ils pas accueillir une année après l'autre, des collègues « nouveaux » dont ils devront agréer l'étrangeté, en la reconnaissant en eux-mêmes ? (*Wulf*) Si des interactions se produisent, des connaissances et compétences professionnelles peuvent s'échanger, qui aident les uns à se rassurer, les autres à se renouveler.

Les quadragénaires sont au mitan de la vie, épisode important souvent pour leur auto-formation. Certains s'engagent dans la formation professionnelle de leurs jeunes collègues. Le besoin de s'exprimer autrement dans le métier, peut-être un désir de générativité, conduit au plaisir et à la responsabilité liés aux filiations professionnelles (11). La première génération IUFM de formateurs advient aujourd'hui à ce métier qui prend lui aussi, un tournant historique, en termes de culture de formation. Du fait du mouvement démographique annoncé, les jeunes seront peut-être davantage formés sur le terrain. L'encadrement plus important par des collègues avertis est susceptible de renforcer un sentiment d'unité, d'identité professionnelles, d'instaurer des transmissions efficaces, sécurisantes. Elles seront créatives si les relations entre mentors et préprofessionnels ouvrent aux appropriations plus qu'aux inculcations modélisantes, si les seconds enrichissent aussi les premiers. Mais si la demande d'une formation plus expérientielle est satisfaite, qu'en sera-t-il du rapport théorie-pratique à l'heure où « la crise de l'autorité est celle de la chose enseignée » (*Forquin, ibid.*), où un certain rapport, consumériste, des élèves au savoir, pourrait bien se trouver aussi du côté des enseignants ? L'éducation, la formation, toute pratique professionnelle, ne sont-elles pas déjà touchées par des négociations impensables pour nombre d'acteurs ? (12) Qu'est-ce qui peut se négocier dans les métiers de l'éducation, et jusqu'où ?

Dans les instituts de formation (là où il en est), d'autres formateurs rencontrent des populations qui évoluent et se diversifient, de futurs professionnels appelés à travailler avec des publics riches de leur pluralité – mais de leur étrangeté-culturelles. La prise en charge des problèmes culturels, dans l'espace et dans le temps, nécessite que les professionnels soient formés au travail en équipe. Les Jeunes, dit *Rayou*, ne sont « ni Anciens ni Modernes », ils sont au « milieu du gué ». Quelle est la rive prochaine, en termes de modernité ? Au-delà de la position d'entre-deux reconnue pour les débutants, ce « milieu du gué » convoque un autre regard sur les métiers de l'éducation. Il dévoile leur fonction transitionnelle dans le champ culturel.

SIMONE BAILLAUQUÈS
Université Rennes II

11 - S. Baillauquès, M. Lavoie, M.-L. Chaix, J.-C. Hétu, *L'identité chez les formateurs d'enseignants*, Paris, L'Harmattan, 2002.

12 - Dossier « de l'enfant-roi à l'élève-client », *Le Monde de l'éducation*, septembre 2003.