

## LE RELAIS DES GÉNÉRATIONS

PATRICK RAYOU\*

### Résumé

*Dans les années qui viennent, va s'opérer un passage de témoin inédit entre « anciens » et « nouveaux » professeurs. Cette nouveauté tient au caractère massif de la transition ainsi qu'aux incertitudes qui pèsent aujourd'hui sur les missions de l'école, en particulier sur celles du collège. S'ajoute à cela le fait que ces jeunes enseignants appartiennent à une génération qui, par sa propre socialisation scolaire, vient au métier, s'y forme et s'en approprie les missions selon des modalités assez radicalement distinctes de celles qui avaient vu leurs prédécesseurs entrer eux-mêmes dans la carrière. Plus pragmatiques, plus animés par une éthique de la réciprocité que par une adhésion à de grands idéaux, ils se distinguent souvent de leurs devanciers. Mais leur nombre encore faible, le soutien trouvé sur le terrain auprès d'aînés qui ont fait leurs preuves, contribuent aussi à perpétuer chez eux des aspects traditionnels de la profession enseignante.*

### Abstract

*In the coming years, an unprecedented turnover from "former" to "new" generation teachers is going to take place. The novelty lies in the massiveness of the transition as well as the uncertainties which now weigh on the missions of education, more particularly at junior high school level. In addition, these young teachers belong to a generation which, due to their own school socialization, come to this job, train, and take over its missions according to radically different modes compared with the way their predecessors began this career themselves. They are more pragmatic, more prompted by ethics of reciprocity than by great ideals and are therefore often distinct from their predecessors. However, they are still in small number and the support they find on the spot from older teachers who have shown their ability, also contributes to making them carry on some traditional aspects of the teaching profession.*

23

\* - Patrick Rayou, IUFM de Créteil, ESCOL.

## Jeunes ou nouveaux ?

Le renouvellement attendu de la moitié du corps enseignant dans les toutes prochaines années (Obin, 2003) pose au système éducatif des problèmes inédits. Quantitatifs, évidemment, puisqu'il n'est pas si évident de trouver suffisamment de diplômés de l'enseignement supérieur se destinant à l'enseignement. Mais, surtout qualitatifs, puisque la prise de relais par les « nouveaux professeurs » s'effectue à un moment où la culture professionnelle du milieu, malgré ses multiples adaptations aux conditions créées par la massification du second degré, relève essentiellement de « routines incertaines » (Barrère, 2002). Au reste, ceux que nous appelons « nouveaux professeurs » sont-ils en train de rompre avec les habitus professionnels de leurs aînés ou sont-ils seulement des « jeunes » inexpérimentés, dont les pratiques vont progressivement se rapprocher de celles des plus anciens ? Seul l'avenir tranchera cette question, mais quelques éléments permettent déjà, sans prendre le risque de la prophétie, de repérer quelques « bougés » significatifs dans les façons qu'ont les nouveaux entrants de venir au métier, de s'y former, de traiter les missions qui leur sont confiées et de faire la classe.

Les facteurs de changement qui peuvent les induire ne se situent vraisemblablement pas dans des transformations de leurs origines sociales, car celles-ci semblent évoluer, ces dernières années, en harmonie avec celles de la société globale (Degenne, Vallet, 2000). Plutôt dans leur socialisation antérieure, pour laquelle on peut faire l'hypothèse qu'elle en fait, sous certains rapports, une nouvelle « génération » (Mannheim, 1990 ; Galland, 1997). On ne repère certes pas, comme dans le cas des « générations historiques » (ceux qui avaient vingt ans en 14-18 ou dans les Aurès), d'événements majeurs qui, concernant brutalement une classe d'âge, lui confèreraient une identité spécifique. Cependant, le fait de mener une « existence à part », pour plus longtemps et pour presque tous, dans les lieux scolaires constitue, comme le pressentait déjà Norbert Élias (1991), une matrice de socialisation particulière qui a concerné les nouveaux enseignants actuels, en particulier en ce qu'elle a développé pour eux l'importance du groupe de pairs (Ryder, 1995). Ceux qui entrent dans le métier aujourd'hui sont eux-mêmes des membres d'une génération des « 80 % au niveau du bac » atteints, non par la crainte du rabougrissement de leurs possibles, qui avait suscité la « critique artiste » des soixante-huitards (Boltanski, Chiapello, 1999), mais, à l'inverse, par l'angoisse d'avoir à devenir des « individus sociaux » dans un contexte où les supports nécessaires à cela faisaient défaut à beaucoup (Castel, Haroche, 2001).

La difficulté à vivre désormais comme élèves dans les mêmes établissements scolaires malgré l'écartement progressif des trajectoires, la nécessité d'élaborer un « projet personnel » (Rayou, 1999), l'arrivée sur un marché du travail encore tenu par les anciens (Chauvel, 1998), sont quelques-uns des facteurs qu'il faudrait expliciter

davantage, mais qui constituent certainement des contraintes de situation rendant compte des réponses assez généralement apportées par la jeunesse contemporaine aux questions toujours renouvelées de sa construction identitaire. Les jeunes enseignants n'y échappent pas. Ils participent eux aussi de la construction de soi par « tui-lage » entre plusieurs expériences qui en est une caractéristique et qui freine le basculement total du « jeune » vers l'adulte, avec ce qu'il comporte en particulier de conversion aux modes de faire et d'être d'une profession (1).

## Venir au métier

Les jeunes enseignants de collège auxquels nous nous sommes intéressés (2) ne prennent pas aujourd'hui leurs fonctions comme on pouvait le faire à l'époque où l'on achevait soi-même ses études pour enseigner aux enfants d'une élite sociale ou aux quelques rescapés « méritants » des catégories populaires. Mais la difficulté, pour les jeunes recrutés, n'est pas tant de changer leurs façons de voir et de faire que de se constituer, plus radicalement, une identité professionnelle. Eux-mêmes élèves de collège et de lycée, puis étudiants dans un contexte de large ouverture sociale, entrent dans ce métier sur des bases très sensiblement différentes de celles de leurs propres formateurs. Ils sont, d'une certaine manière, demeurés des « jeunes » qu'il faut aider à devenir des enseignants.

Scolarisés dans un collège devenu « unique » et un lycée ouvert à « 80 % d'une génération », ils ont été confrontés à de nombreuses incertitudes relatives à la nature des savoirs enseignés, à la valeur des filières empruntées et des diplômes obtenus. Ils ont été contraints d'y développer une « expérience » (Dubet, 1994a, 1994b) qui suppose, plus qu'une distance au rôle social, la construction personnelle d'une identité. Ils ont ainsi participé à la constitution d'une réalité « jeune » qui, plus qu'une

1 - Cet article est une adaptation de parties d'un livre écrit avec Agnès van Zanten, *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris, Bayard, 2004, et qui concerne les jeunes professeurs de collège.

2 - Nous nous sommes entretenus avec 8 stagiaires de deuxième année d'IUFM, 9 néo-titulaires du dispositif « PEP4 » de l'académie de Créteil, 40 professeurs de 23 à 30 ans, 28 professeurs de 31 à 40 ans et 44 professeurs de 42 à 60 ans. Nous avons enquêté dans 12 collèges : 3 collèges urbains favorisés, dont 2 publics et un privé, 4 collèges urbains hétérogènes publics, 4 collèges urbains défavorisés publics et un collège rural hétérogène privé. Dix de ces douze collèges sont implantés en région parisienne (Paris et les départements de la Seine-Saint-Denis et du Val-de-Marne), un dans le Nord-Pas-de-Calais et un autre dans le Jura. Les entretiens ont été réalisés avec un guide d'entretien commun dont les principaux thèmes étaient la formation, l'activité dans la classe, l'intégration dans l'établissement, le rapport à la carrière et au métier et l'éthique professionnelle.

tranche d'âge, est une façon, désormais répandue dans de larges couches sociales, de retarder son entrée dans l'âge adulte, de procéder à une longue expérimentation de soi (Galland, 1997). Découvrant, dans leurs établissements d'affectation, de très importantes disparités entre les contenus de leur propre formation, les programmes scolaires et les compétences réellement acquises par leurs élèves, ils ne peuvent se contenter d'exercer leur métier comme on le faisait avant les années 80. Les savoirs académiques acquis et certifiés, l'insertion dans un corps de fonctionnaires ne suffisent plus pour enseigner, et il faut désormais se convertir à l'idée d'une implication personnelle dans une multitude de tâches destinées à enrôler les élèves (Dubet, 2002). Ils doivent alors rechercher dans leur propre personne les moyens de faire face et mobilisent pour cela, simultanément, plusieurs facettes de leur propre expérience. Bien que très peu d'entre eux puissent se reconnaître entièrement dans les trois configurations proposées ci-dessous, ils s'inscrivent cependant peu ou prou dans ces façons de puiser dans les ressources liées à leurs différentes socialisations et de conjuguer les rapports désormais problématiques entre statut et métier.

### ***Des fils et filles de...***

Les jeunes enseignants ne parlent pratiquement jamais de leur venue au métier en termes de « vocation ». Seul un petit nombre d'entre eux évoquent des éléments assez proches de ce qui, dans les époques antérieures, présidait au choix de cette carrière : on y entrait, certes, pour se réaliser soi-même, mais, indissolublement, pour se mettre au service d'une cause qui dépassait largement sa propre personne. C'est manifestement encore le cas pour des enfants d'enseignants qui ont vu leurs parents accompagner le processus d'ouverture du second degré, sans se plaindre, en sachant consentir les adaptations nécessaires et qui, proches de la retraite, présentent l'image tout à fait enviable de praticiens comblés. Manifestement, ils « aiment leur métier », ce sont souvent « les enseignants qu'on aurait aimé avoir ». Il est une autre manière de puiser dans ses origines un désir de servir, c'est celle de jeunes enseignants issus des « cités » et souvent de l'immigration. Dans leur cas, c'est non plus l'admiration, mais un double sentiment de dette qui les incite à vouloir enseigner. Vis-à-vis de leurs parents, aux mobilisations exceptionnelles desquels ils doivent leur statut de rescapés de la sélection sociale et scolaire (Charles, 2003). Vis-à-vis de l'école, qui leur a assuré une promotion sociale difficilement accessible par d'autres voies. Ils demandent alors parfois expressément à être affectés dans des zones sensibles, confiants que leur propre vécu les a rendus suffisamment « proches » des déshérités pour savoir leur venir en aide.

### ***Des survivants***

Beaucoup des nouveaux entrants ont, en revanche, fait un choix beaucoup plus raisonné, constitué à partir de la seule trajectoire scolaire. Ce sont, pour beaucoup, d'« honnêtes » étudiants qui ont surtout vu dans l'enseignement le moyen de conti-

nuer à cultiver une matière qui leur avait plu à l'université et à bénéficier d'une stabilité d'emploi bien appréciable dans un marché du travail globalement peu favorable aux jeunes (Périer, 2003). Malgré la distance entre la représentation qu'ils se faisaient de l'exercice du métier et ce qu'ils en découvrent dans des conditions d'affectation souvent tendues, il leur est difficile de s'avouer à eux-mêmes que leur choix n'était peut-être pas le bon. Lorsqu'ils éprouvent des difficultés sérieuses et qu'ils constatent, par ailleurs, que d'autres tirent mieux qu'eux leur épingle du jeu, ils comprennent que leur statut ne suffit pas à les protéger et se convainquent que les capacités de faire face ne renvoient qu'aux « natures » des uns et des autres. Ils optent alors pour des « stratégies de survie » (Woods, 1997) qui consistent, par exemple, à en rabattre sur le niveau attendu des élèves pour pouvoir conduire la classe sans conflits majeurs avec elle. Il s'agit aussi d'utiliser au maximum les possibilités statutaires de « muter » pour entamer une carrière « horizontale » et fuir, dès que possible, les zones sensibles pour des établissements dans lesquels il est plus facile de transformer les enfants en élèves. Pour d'autres, même les stratégies de survie paraissent exclues. Trop isolés ou trop démoralisés pour penser à rebondir, ils envisagent tout simplement, de quitter l'enseignement si la mutation salvatrice n'intervient pas assez tôt.

### ***Des essayeurs***

Au lieu de tenter de mettre en ordre les situations qu'ils rencontrent à partir de convictions déjà forgées ou en exploitant du mieux possible les droits que leur donne l'appartenance à un corps professionnel, certains nouveaux professeurs considèrent que l'exercice même du métier est tout autant pourvoyeur de solutions que de problèmes. D'une certaine manière, ils satisfont au goût de cette tranche d'âge pour l'« expérimentation », puisque l'établissement, particulièrement en zone difficile, devient, en même temps que le lieu d'exercice professionnel, une occasion de se fortifier par une mise à l'épreuve qu'il ne faut surtout pas chercher à éviter. Il leur faut pour cela accepter leur affectation sans y voir une injustice particulière. Puis être capable, au fil du temps, de transformer l'affectation subie en défi qu'on se jette à soi-même et d'affirmer ainsi son autonomie. Les récits les plus invraisemblables de postes obtenus à la limite des vœux exprimés, de situations précaires dans des zones ou des « établissements pourris » dont personne ne veut, se muent alors en vrais romans de formation qui voient parfois leurs héros demander, contre toute attente, leur maintien sur poste. Cette façon de penser qu'il vaut mieux « se bouger soi-même » que de changer de lieu et que « qui peut le plus peut le moins », caractérise notamment des jeunes gens qui pouvaient choisir entre plusieurs carrières et pour qui, ne pas « avoir la vocation », loin d'être ressenti comme un manque, constitue au contraire une très sûre garantie de pouvoir s'« essayer ».

## Se former

Depuis la mise en place des IUFM (3), les nouveaux enseignants reçoivent de plus anciens qu'eux, dans les centres ou dans les établissements, une formation vis-à-vis de laquelle ils se montrent en général assez critiques (CNE, 2001). Mais ils ne le font pas comme des jeunes gens qui refuseraient en bloc les normes et valeurs transmises par leurs aînés. Ils regrettent souvent, bien au contraire, de n'être pas davantage formés. La récrimination des stagiaires et néo-titulaires n'exprime pas un clivage qui opposerait, par principe, jeunes et vieux, elle traduit plutôt un souci de professionnalisation très affirmé et qui, selon la manière dont les divers intervenants de leur formation y répondent, construit les perspectives (Becker, Geer, Hughes, 1995.) des formés sur les savoirs légitimes et leurs passeurs autorisés.

### *Une mission impossible*

Le premier responsable de leur mécontentement a d'abord le visage impersonnel de l'« institution ». Celle-ci organise en effet leur année de stage d'une manière telle qu'elle en fait, selon eux, une « mission impossible », puisqu'il faut, dans un laps de temps très court, découvrir le terrain, se former et obtenir sa titularisation. Le sentiment qu'on est instrumentalisé par un État plus préoccupé par l'encadrement des élèves que par la formation affleure souvent. Le temps des vrais apprentissages fait défaut. La nécessité d'acquérir des savoirs disciplinaires nécessaires à la classe et pas toujours abordés lors de la préparation des concours alourdit la charge et restreint encore la formation aux aspects plus transversaux du métier.

### *Une infantilisation*

Mais entrer dans le statut de stagiaire, c'est aussi prendre conscience de ce qu'on n'est pas encore un « vrai » professeur, en tout cas, pas reconnu comme tel, alors qu'on a été recruté par un concours sélectif et qu'on est seul face à une classe pour une année. Les stagiaires se plaignent souvent d'être « infantilisés » par leurs formateurs qui ne les accueillent pas comme des collègues (CNE, 2001). Ils présentent souvent ceux-ci comme hautains et méprisants, les suspectent d'avoir fui la classe pour l'IUFM et de vouloir maintenant donner des leçons à ceux qui sont, à leur place, sur le terrain. Un tel rapport parent-enfant ne se retrouve cependant pas avec les tuteurs et conseillers pédagogiques qui donnent à voir ce qu'ils font, qui se confrontent aux mêmes difficultés que les stagiaires et revêtent ainsi une vraie légitimité (4).

3 - Les Instituts universitaires de formation des maîtres ont été créés en 1991.

4 - Pour les stagiaires d'IUFM, la formation assurée par les tuteurs arrive loin devant toutes les autres (58 %, contre 26 % pour les connaissances acquises à l'université, 21 % pour les enseignements didactiques, 7 % pour les formations générales). Elle n'est concurrencée (57 %) que par les échanges entre stagiaires sur des questions d'enseignement. Enquête SOFRES pour le SNES, *Us Magazine*, n° 542, mars 2001.

Les stagiaires attendent d'eux qu'ils ne se dérobent pas lorsqu'ils leur posent des questions aussi précises que celles qui portent sur le traitement des absences ou la punition d'élèves qui sabotent la classe. Ils les apprécient d'autant plus qu'ils savent entrer dans des rapports de réciprocité en montant avec eux des séquences de cours, en acceptant eux aussi d'être critiqués.

### ***L'appel du terrain***

D'autres « anciens » peuvent être très écoutés, ce sont les collègues côtoyés dans les établissements de stage ou de première affectation. Là encore, le dénominateur commun est « le terrain » à qui les jeunes attribuent souvent toutes les vertus. Il est pour eux tout autant une épreuve de vérité qu'un potentiel irremplaçable de formation. À l'opposé du discours de l'institution sur la formation professionnalisante, beaucoup de stagiaires et néo-titulaires défendent l'idée d'une formation « sur le tas » dont aucun cours de pédagogie, aucun livre ne permettra de faire l'économie. Les collègues les plus âgés peuvent alors en être les vecteurs, car les vraies questions qui se posent exigent qu'on réponde par des « comment » au lieu de multiplier les « pourquoi ». On apprend d'eux, par exemple, des façons d'obtenir le calme dans la classe, qui s'accroissent mal de la philosophie « libérale » de l'éducation qu'on leur a enseignée. Paradoxalement, loin de diffuser auprès de leurs collègues plus âgés, qui n'ont bénéficié que d'une faible formation professionnelle, les savoirs les plus actuels acquis à l'IUFM, les jeunes enseignants tendent à reprendre de leurs aînés des pratiques qui ont « fait leurs preuves ». Ce sont alors des causes communes qui se dessinent : le « terrain », jeunes et vieux confondus, fait front contre une institution formatrice qui aurait perdu le contact avec le réel. Les premiers sont protégés par les seconds qui leur conseillent d'obéir provisoirement à leurs formateurs puis, leur titularisation en poche, d'oublier, le plus rapidement possible, leurs inutiles savoirs.

Le respect pour les aînés qui « assurent » eux-mêmes et qui vous soutiennent n'est cependant pas une allégeance. Car les enseignants débutants se rendent assez rapidement compte que les « trucs » et les « recettes » ne réussissent pas à l'identique avec d'autres personnes, ni dans des situations différentes. Ils savent bien qu'aucun prêt-à-porter pédagogique ne les aidera à devenir des professionnels. Ils ne peuvent admettre, sans sourire ou sans fureur, les conseils de ceux qui leur disent qu'il faut « s'habiller en tailleur ou en costume les premiers jours de l'année » ou « vouvoyer les élèves » ou « ne pas rigoler jusqu'à Noël, absolument pas ». Ces « ficelles » du métier appartiennent à une mythologie enseignante que l'expérience dément chaque jour. Même si ceux qui les prodiguent sont bien intentionnés, ils ne prennent pas la mesure de ce qui a irrémédiablement changé : l'institution scolaire et ses symboles les plus visibles ne suffisent plus à faire tenir les situations d'apprentissage, c'est aux personnes à trouver des ressources propres pour créer et maintenir les enrôlements nécessaires.

Sur le terrain, on rencontre aussi ses pairs, par l'âge et la situation, avec qui, profitant des interstices des séances de la formation officielle, on met au point des diagnostics, des remédiations pour les problèmes les plus fréquemment rencontrés. Ces moments sont généralement décrits comme particulièrement chaleureux et propres à se « remonter le moral ». Ils répondent à un besoin de sociabilité, ajouté à la quête de solutions pour maintenir l'ordre en classe qui fait qu'en quelques années, l'animation de la salle des professeurs des collèges de ZEP en particulier, traditionnellement assurée par les anciens, est désormais beaucoup plus le fait des jeunes (Kherroubi, 2003). Ces nombreux échanges tendent à faire de ce lieu et des moments de « trous » en commun des outils de formation privilégiés où l'on se constitue une expertise sur les incidents disciplinaires, les classes difficiles, les élèves perturbateurs. En procédant ainsi, les stagiaires à l'IUFM et les néo-titulaires dans les établissements prolongent avec leurs pairs des pratiques déjà rodées à l'université. Ils y constituaient en effet, comme étudiants, des groupes informels qui visaient essentiellement à évoquer et réguler ensemble les multiples incertitudes liées aux études supérieures (Rayou, 2004). Ces stratégies, destinées plus à se motiver avant les examens et à compléter les cours qu'à organiser des confrontations intellectuelles, peuvent reprendre du service pour combler des lacunes que l'institution n'a, selon eux, visiblement pas à cœur de réduire.

## Une visée éthique

Les valeurs traditionnelles qui structuraient les carrières enseignantes tendent à s'effacer au profit de normes qui procèdent davantage d'une éthique que d'un idéal et qui recomposent de manière originale les finalités éducatives et les pratiques pédagogiques. Les nouveaux professeurs se comportent en effet comme les jeunes générations qui se reconnaissent beaucoup moins dans les *a priori* de la morale religieuse ou sociale mais, qui, à travers la recherche d'une « vie bonne » pour eux, adoptent des conduites toujours particulières, mais porteuses d'« universels en contextes » (Ricœur, 1990). Beaucoup moins universalistes que leurs aînés dans l'affirmation de principes universels, ils peuvent néanmoins être plus engagés qu'eux dans une pratique quotidienne censée venir réellement en aide aux plus démunis des élèves.

### Éthique et politique

*S'engager ici et maintenant*

Pour exercer leur métier, les nouveaux professeurs partent moins que leurs aînés d'une idée préétablie de ce que doit être l'école pour tenter d'y articuler leur propre activité et celle de leurs collègues, mais davantage de ce qu'ils trouvent dans les collèges d'affectation et qu'ils tentent d'améliorer dans un sens qui leur paraît plus conforme au respect des personnes. Les « anciens » reconnaissent volontiers que les nouveaux arrivants ne sont pas moins engagés qu'ils ne l'étaient eux-mêmes, mais

ils le sont différemment: ils s'investissent autant, « mais avec plus de distance », ils ne sont pas « entrés en religion ». Cet engagement, effectif, mais limité, tient en partie au fait qu'affectés dans des zones difficiles, les jeunes enseignants essaient souvent de les quitter dès qu'ils le peuvent. Mais vraisemblablement surtout à l'analyse qu'ils font de l'institution dans laquelle ils travaillent. Alors que les enseignants plus âgés évoquent souvent des causes macrosociales des difficultés rencontrées tant par les élèves que les professeurs (le libéralisme, la mondialisation...), les plus jeunes font rarement un lien explicite entre la scène mondiale et la classe. Cela ne veut pas dire qu'ils ignorent les interactions possibles entre les différentes échelles de l'activité humaine, mais plus vraisemblablement, qu'ils préfèrent, sous peine peut-être de sombrer dans la résignation, partir de l'ici et maintenant des élèves. Peut-être aussi prolongent-ils des stratégies d'évitement, entre pairs, des sujets qui fâchent, rodées au long des années de scolarité (Rayou, 1998). Ils se distinguent ainsi très nettement de collègues plus âgés qui ont, au contraire, essayé de construire leur vie professionnelle dans une stricte continuité avec leurs engagements militants.

Alors que leurs aînés expliquaient souvent les difficultés scolaires contemporaines par une évolution regrettable des rapports entre école et société (l'école, assiégée par le social, aurait du mal à établir et défendre ses propres valeurs, les élèves n'auraient pas « le sens des autres, le sens du groupe »...), les plus jeunes regardent différemment les responsabilités propres de l'école dans ses difficultés à faire réussir les populations auxquelles elle s'est ouverte. Ils estiment souvent, à l'opposé de leurs aînés, qu'elle ne pêche pas par sa faiblesse socialisatrice, mais, au contraire, par une trop grande rigidité eu égard à la diversité des élèves qui la fréquentent sans être préalablement acquis à ses codes. De ce fait, le sens de la responsabilité dans la pratique quotidienne change: il s'agit toujours de faire de bons cours, mais aussi de s'intéresser à ce qui, dans l'organisation des études, peut avoir des effets négatifs sur l'estime de soi des élèves. Une manière de s'y prendre est d'avoir, avec leurs familles, une attitude plus ouverte, en ne déplorant pas, par exemple, l'absence aux réunions de concertation de celles des élèves les plus faibles, mais en essayant d'entrer dans le point de vue de parents eux-mêmes peu à l'aise dans le système scolaire pour nouer avec eux un contact personnalisé.

## Une égalité sur mesure

L'accès à la culture scolaire a littéralement changé la vie de nombreux « anciens » professeurs qu'il a introduits à des universels inconnus dans leurs milieux sociaux d'origine. Bénéficiaires eux-mêmes de cette ouverture, ils doutent qu'un tel

processus puisse aujourd'hui être étendu à tous (5). Les nouveaux professeurs partagent cette opinion, mais pour des raisons sensiblement différentes : ce n'est en effet pas tant le principe du collège unique qu'ils refusent, que la croyance selon laquelle le collège, tel qu'il est, pourrait faire réussir tous les enfants. Les solutions qu'ils préconisent relèvent la plupart du temps d'un accompagnement très individualisé des élèves. Pour l'une de nos interviewées, le collège unique relève d'une sorte de « laïcité chrétienne », c'est-à-dire de l'affirmation d'un universel qui ne peut s'appliquer tel quel et qui, du coup, abrite bien des inégalités. Les solutions qu'elle propose sont à la fois qualitatives et quantitatives, relèvent simultanément de la pédagogie et de l'administration et tranchent avec les représentations traditionnelles de la profession car elles supposent beaucoup d'expertise individuelle et collective et une capacité de médiation locale. De façon générale, le rapport des jeunes enseignants à la politique scolaire se veut très pragmatique. Ils voient beaucoup moins que leurs prédécesseurs des antagonismes indépassables entre enseignement privé et enseignement public, n'adhèrent que peu aux syndicats, même s'ils les jugent indispensables, ne choisissent pas nécessairement la MAIF et la MGEN (6). Leur aversion pour l'idéologie et la rhétorique politique les conduit professionnellement à se centrer sur ce sur quoi ils pensent avoir prise. Ils évitent ainsi de tomber dans des attitudes de dénonciation qui laissent impuissants, vu leur niveau de généralité, et qui peuvent aussi faire se dédouaner de la responsabilité individuelle ou collective, si minime soit-elle, qu'on peut avoir dans ce processus.

### **Éthique et pédagogie**

#### *Les voies de la réciprocité*

32

Les nouveaux professeurs opposent moins que leurs prédécesseurs leur intérêt personnel et leur mission sociale. Ils n'ont en effet pas seulement l'impression de faire leur devoir dans des postes difficiles, ils estiment aussi souvent s'y réaliser. C'est d'ailleurs parce qu'ils y trouvent leur propre compte qu'ils peuvent se montrer disponibles pour les élèves et leur engagement s'apprécie au moins autant au plaisir qu'ils trouvent à enseigner qu'aux progrès des jeunes qui leur sont confiés. Ils disent rechercher dans leur exercice professionnel le même type d'autonomie que celle à laquelle ils essaient de faire parvenir leurs élèves.

---

5 - Une majorité d'enseignants se dit en effet favorable au renoncement à ce principe, car tous les élèves n'ont pas les capacités de suivre un enseignement général jusqu'à la Troisième, Enquête FSU-SOFRES, *Pour*, n° 83, novembre 2002.

6 - La MAIF (Mutuelle assurance des instituteurs de France) est une mutuelle d'assurance créée par des instituteurs, la MGEN (Mutuelle générale de l'éducation nationale) une mutuelle créée elle aussi par des enseignants et qui gère leur système de sécurité sociale.

Cette attitude tombe en phase avec la très forte demande de « respect » de la part des élèves qui souhaitent que les jugements scolaires ne portent pas atteinte à leur dignité (Dubet, 1999). Ceux qui éprouvent davantage de difficultés scolaires sont très sensibles à ce principe de justice. Les nouveaux professeurs qui fondent leur pédagogie sur la réciprocité visent, précisément, à travers leur enseignement, une formation de l'élève qui essaie de lui faire droit. Il s'agit, certes, de les préparer à faire leur travail scolaire, mais, plus largement, à organiser leur vie. Ils s'investissent alors, davantage que les plus anciens, dans les études dirigées, les cours de méthodologie, ou l'apprentissage de la citoyenneté. Ils disent s'imposer à eux-mêmes des règles d'obligation mutuelle, comme de remettre les interrogations et devoirs corrigés dans un laps de temps permettant vraiment aux élèves de progresser. Ils disent aussi essayer de faire effort pour, quel que soit leur propre état de fatigue, faire attention aux cas particuliers, parler doucement à l'un, montrer plus fermement les limites à l'autre. Ne pas céder à la facilité de les rabaisser leur paraît très important, car ceux qui en sont victimes tendent à ne retenir que cela et à décrocher des apprentissages. Ils essaient, plus généralement, de se demander si les comportements des élèves qu'ils désapprouvent ne sont pas aussi induits par leur propre pratique.

## Une forme scolaire assouplie

L'approche éthique, par son attention aux situations particulières, se démarque assez nettement de l'esprit de la forme scolaire (Vincent, 1980) qui s'est progressivement imposée à l'ensemble du social. Certains anciens souhaitent vivement un retour à l'époque où elle n'était pas contestée. Ils estiment qu'on n'est pas assez impositif avec les élèves et qu'il ne faut pas hésiter, lorsque les familles sont défaillantes, à se substituer à elles. Certes, tous n'affichent pas la même rigidité pédagogique, mais la référence à des cadres préexistants est récurrente dans le discours de nombre d'entre eux, alors que les nouveaux professeurs tentent, au contraire, d'assouplir des normes et règles scolaires qui ne peuvent, telles quelles, aider à résoudre la multitude des cas rencontrés. C'est pourquoi une série importante de leurs remaniements consiste à laisser entrer dans les établissements des éléments de culture externes à l'école pour les retravailler à l'intérieur. De même, selon beaucoup d'entre eux, on ne peut adopter une pédagogie standard pour un élève qui habite dans le 16<sup>e</sup> arrondissement et pour des élèves de St-Denis qui « se retrouvent fréquemment au commissariat, n'ont absolument rien sur eux et arrivent sans cartable au collège ». Certains nouveaux enseignants n'hésitent pas à se construire des typologies d'élèves intégrant des caractéristiques ethniques dont ils ne devraient *a priori* pas tenir compte et disent ne pas s'adresser dans les mêmes termes à un jeune « black » et à un jeune « beur ».

## Un curriculum remanié

Ces façons de resituer l'école dans l'ensemble du tissu social ont des conséquences sur la manière de traiter le curriculum, c'est-à-dire l'organisation sociale des savoirs scolaires, la manière dont ils sont distribués et évalués. Les nouveaux professeurs se livrent ainsi à de nombreuses déclinaisons des programmes et des manières d'organiser la classe. Sans doute pas plus que les anciens qui, eux aussi poussés par les évolutions du collège, ont dû infléchir bien de leurs manières de faire. Mais sans doute s'en cachent-ils moins que les seconds et essaient-ils d'avoir de ces adaptations un traitement moins clandestin. Il faut, par exemple, tolérer que les jeunes pratiquent tel ou tel sport en partie selon les normes de la Cité pour leur montrer progressivement des règles plus académiques. De façon plus radicale, ils se disent parfois contraints de favoriser les prestations orales des élèves au détriment des productions écrites, sous peine de les décourager à jamais. Ils entrent dans des négociations présentées comme inévitables, éloignées tout autant des propos de restauration d'un ordre ancien que des « pédagogies de la maîtrise » (Perrenoud, 1998) oubliées des coulisses de l'enseignement et de l'important travail d'installation des conditions de la communication pédagogique et de l'apprentissage.

## Ni Anciens, ni Modernes

Ces multiples adaptations de la forme et du curriculum scolaires sont sans doute plus aisées aux nouveaux professeurs qu'à leurs aînés, elles ne suffisent cependant pas à les situer en rupture totale, comme des Modernes par rapport à des Anciens. Peu d'entre eux se montrent par exemple des adeptes inconditionnels de telles ou telles pédagogies qui prétendraient tout résoudre et qui leur apparaissent souvent comme des effets de mode dont ils ne sont pas certains qu'elles profitent vraiment aux élèves les plus fragiles. Mais il faut sans doute voir dans cette prudence plus de sagesse que d'absence d'intérêt pour les valeurs politiques et pédagogiques. De ce point de vue encore, les « nouveaux » professeurs sont les enfants d'une époque qui, par la complexité des situations dans lesquelles se socialisent ses acteurs, retrouve les vertus d'une approche éthique des problèmes liés à la cité et à l'éducation. Certes des dérives sont possibles, comme le risque de perte de vue du bien commun éducatif ou les intrusions non maîtrisées dans la vie des élèves. Mais leur façon de venir au métier, plus respectueuse de l'adéquation entre le dire et le faire, plus attentive aux situations réelles et aux ressources disponibles, plus ouverte aux régulations de l'action par les résultats, peuvent préfigurer, pour peu qu'elles s'inscrivent dans un dispositif national lui-même plus au clair avec ses objectifs, les contours d'une profession plus maîtresse d'elle-même et plus en harmonie avec ses missions.

## Conclusion

Comme dans les autres métiers de l'humain (Dubet, 2002 ; Gautrat, 1996 ; Vega 2000), l'attitude éthique doit aujourd'hui pallier l'effacement des repères institutionnels. C'est bien ainsi que les « nouveaux enseignants » ont tendance à procéder. En cela, ils semblent plus ouverts que leurs prédécesseurs à une formation par la compétence, qui mise sur l'expérience, l'apprentissage sur le tas, les valeurs de solidarité et de travail en équipe et se distingue ainsi du modèle de la qualification qui valorisait les titres, les connaissances formelles, l'autonomie des enseignants et les distinctions statutaires (Dubar, Tripier, 1998). Mais leur pragmatisme exclut aussi un prosélytisme qui pourrait les faire s'affronter à leurs aînés. Et s'il leur arrive de critiquer le comportement « pédago-rigide » de certains d'entre eux, ils sont plutôt enclins à entrer dans leur point de vue et à compatir, car ils savent à quel point ce métier peut être usant. De même, ils apprécient que les anciens leur prodiguent soutien et assistance lorsqu'eux-mêmes sont en difficulté. Cette proximité peut alors les inciter à reprendre d'eux des conceptions qui font dépendre les compétences pédagogiques des acquisitions académiques ou qui limitent à la salle de classe le champ légitime de l'enseignement. Ils restent ainsi, en matière de professionnalisation, au milieu du gué.

S'ils appartiennent indiscutablement à un « ensemble générationnel » (Mannheim, 1990) au sens où ils relèvent d'une communauté de destin, par leur propre trajectoire scolaire et par les mutations de l'école auxquelles ils se sont trouvé brutalement confrontés, ils ne constituent pas pour autant une « unité générationnelle » susceptible d'imposer, dans le champ professionnel, des normes et des comportements véritablement différents. Ces derniers, déjà perceptibles cependant dans les établissements fortement peuplés de jeunes praticiens, pourraient en revanche s'affirmer davantage lorsque l'effet de masse de la relève générationnelle se fera sentir. La posture éthique animant alors des collectifs de travail plus larges et plus stables pourrait ainsi donner naissance à une déontologie enseignante susceptible de stabiliser les pratiques et de donner un nouveau visage à la profession.

## BIBLIOGRAPHIE

- BARRÈRE A. (2002). – *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- BECKER H.S. (1952). – « The career of the Chicago public school teacher », *American journal of sociology*, n° 52.
- BECKER H., GEER B., HUGHES E. (1995). – *Making the grade. The academic Side of College Life*, New Brunswick, New Jersey, Transaction Publishers.
- BOLTANSKI L., CHIAPELLO E. (1999). – *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

- CHARLES F. (2004). – « Le renouvellement du groupe professionnel des enseignants : une chance de mobilité sociale pour les jeunes issus des immigrations », Communication au Congrès de l'AFS, Villetaneuse Paris XIII.
- CASTEL R., HAROCHE C. (2001). – *Propriété privée. Propriété sociale. Propriété de soi. Entretien sur la construction de l'individu moderne*, Paris, Fayard.
- CHAUVEL L. (1998). – *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, PUF.
- CNE (Comité national d'évaluation) (2001). – *Les IUFM au tournant de leur première décennie*.
- DEGENNE A., VALLET L.A. (2000). – *Éducation et formations*, n° 56.
- DUBAR C., TRIPIER M. (1998). – *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.
- DUBET F. (1994a). – *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- DUBET F. (1994b). – « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, vol. XXXV, pp. 511-532.
- DUBET F. (1999). – « Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire », in D. Meuret (dir.), *La justice du système éducatif*, Paris-Bruxelles, De Boeck.
- DUBET F. (2002). – *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- ÉLIAS N. (1991). – *La société des individus*, Paris, Fayard (édition originale 1987).
- GALLAND O. (1997). – *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin.
- GAUTRAT J. (1996). – « Les caisses d'allocations familiales confrontées à l'entrée en masse de nouveaux usagers » in C. Grémion, R. Fraisse (dir.), *Le service public en recherche. Quelle modernisation ?* Paris, La documentation française.
- KHERROUBI M. (2003). – « L'autorité pédagogique vue de la salle des professeurs », *Le Télémaque*, n° 24, pp. 51-64.
- MANNHEIM K. (1990), *Le problème des générations*, Paris, Nathan (Édition originale 1928).
- OBIN J.-P. (2003). – *Enseigner, un métier pour demain*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris, La documentation française.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (1998). – *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck.
- PÉRIER P. (2003). – « Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000 », *Les Dossiers*, n° 145.
- PERRENOUD P. (1996). – *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.
- PERRENOUD P. (1998). – « Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres ? » in R. Bourdoncle, L. Demailly (dir.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Paris, Septentrion.
- RAYOU P. (1998). – *La cité des lycéens*, L'Harmattan/Débats/Jeunesses.
- RAYOU P. (2004). – « Des étudiants en quête de certitudes » in E. Annoot, M.-F. Fave-Bonnet (coord.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, Paris, L'Harmattan.

- RAYOU P., van ZANTEN A. (2004). – *Une enquête sur les nouveaux enseignants. Changent-ils l'école?* Paris, Bayard.
- RICCEUR P. (1990). – *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- RYDER N.B. (1995). – « The Cohort in the Study of Social Change » in *American Sociological Review*, vol. 30, n° 6, pp. 843-861.
- SCHÖN D.A. (1994). – *Le praticien réflexif*, Montréal, Éditions Logiques.
- Van ZANTEN A. (2001). – *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.
- VEGA A. (2000). – *Une ethnologue à l'hôpital, l'ambiguïté du quotidien infirmier*, Paris, Éditions des archives contemporaines.
- VINCENT G. (1980). – *L'école primaire française*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- WOODS P. (1997). – « Les stratégies de survie des enseignants », in J.-Cl. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck-INRP (texte original, 1977).

