

RENOUVELLEMENTS GÉNÉRATIONNELS CHEZ LES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ MATÉRIAUX, ÉLÉMENTS D'ANALYSE

ANDRÉ D. ROBERT* ET PATRICK BOROWSKI**

Résumé

Cet article a pour ambition de rassembler quelques matériaux relatifs à un éventuel phénomène générationnel qui se manifesterait aujourd'hui chez les « nouveaux » enseignants du premier degré, et d'envisager quelques pistes d'interprétation. Après avoir opté pour une définition des notions de « génération » et de « marqueur générationnel », et avoir situé les enjeux, les auteurs examinent des données d'enquête concernant les attitudes par rapport au métier, à la formation, à l'engagement, ainsi que l'existence de « sentiments », voire de « conscience » générationnels, chez les jeunes enseignants. Ils présentent ensuite un entretien approfondi mené avec Cécile, qui pourrait passer pour emblématique de sa génération. Au terme de comparaisons à plusieurs facettes, les auteurs esquissent une réponse à l'interrogation : quel « marqueur générationnel » peut, au vu des données mobilisées ici, être supposé efficace parmi les nouveaux enseignants du premier degré aujourd'hui ?

39

Abstract

The aim of this paper is to gather some materials concerning a possible generational phenomenon which is thought to occur today among "new" primary school teachers and to consider a few avenues of interpretation. After defining the notions of "generation" and "generation marker", and situating the stakes, the authors, examine the data of a survey concerning the attitudes to the profession, the training, the commitment, as well as the existence of generation

* - André D. Robert, Université Lyon 2, UMR Éducation et politiques.

** - Patrick Borowski, CELTED, Université de Metz.

“feelings”, or even generation “consciousness”, among young teachers. Then they present a detailed interview with Cécile, who could be seen as representative of her generation. After multifaceted comparisons, the authors outline an answer to the following question: Considering the data mobilized here, which “generation marker” can be considered effective among today’s new primary school teachers?

Le présent texte n’a aucune prétention à traiter de manière exhaustive la question des renouvellements générationnels parmi les enseignants du premier degré, au sens des ruptures et/ou des osmose pouvant s’opérer sur différents plans entre « nouveaux enseignants » (selon une terminologie désormais consacrée dans l’institution) et « anciens » – quant à eux non désignés comme tels dans le discours officiel. C’est pourquoi notre ambition va se limiter à livrer quelques matériaux fragmentaires pour esquisser une analyse de ces renouvellements, en partant d’une clarification notionnelle du terme « génération », dont la pertinence n’est pas universellement avérée, et en rappelant la conjoncture dans laquelle la question intervient. Pour cela, nous prendrons appui, d’une part, sur quelques données accessibles – diverses enquêtes, d’origine ministérielle, syndicale, ou universitaire, qui feront l’objet d’une analyse secondaire. Nous recourrons d’autre part à des éléments recueillis à diverses sources, relatifs à l’éventuelle existence de « sentiments », voire de « conscience » générationnels, notamment un entretien approfondi mené spécialement dans le cadre de cet article, et utilisé non parce que considéré *a priori* comme représentatif mais comme suffisamment riche pour mériter une interprétation quasi clinique. Nos intérêts tourneront autour des manières de pratiquer et de vivre le métier (les « manières d’être au métier » selon Henri Peyronie) (1), de se situer dans un univers culturel, au sens où Ida Berger et Roger Benjamin parlaient de « l’univers des instituteurs » (2), d’aborder la chose syndicale en général et un mouvement social en particulier, tel que celui – national – du printemps 2003 ou celui – départemental – dit du « mouvement des 500 postes » (Loire-Atlantique, 2002), et bien sûr – à travers toutes ces données – autour des manières de percevoir les prédécesseurs.

1 - Henri Peyronie, *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d’école*, Paris, PUF, 1998.

2 - Ida Berger, Roger Benjamin, *L’univers des instituteurs*, Paris, Minuit, 1964.

En quel sens user du terme « génération » ?

Le terme « génération » est susceptible de plusieurs acceptions (notamment biologique, démographique, historique et sociologique) ; ne le confondant pas avec celui de « cohorte » auquel l'identifient couramment les démographes, nous l'entendons en un sens socio-historique qui nous paraît lui conférer ici une pertinence. À la fin d'*Apologie pour l'histoire*, Marc Bloch affirme que « Les hommes qui sont nés dans une même ambiance sociale, à des dates voisines, subissent nécessairement, en particulier dans leur période de formation, des influences analogues. L'expérience prouve que leur comportement présente, par rapport aux groupes sensiblement plus vieux ou plus jeunes, des traits distinctifs ordinairement fort nets » (3), il emporte plus aisément notre adhésion que Lucien Febvre, exceptionnellement son adversaire en la matière, critiquant le concept de génération pour sa confusion et son inutilité, rapportées à la lecture du temps long et de l'histoire sociale. L'expression de « communauté d'empreinte » employée par Bloch dans le même passage semble particulièrement bien choisie, soit qu'elle désigne une conscience clairement éprouvée de l'intérieur par un groupe, soit qu'elle serve à caractériser celui-ci d'un point de vue plus externe, ou qu'elle réalise, dans les cas les plus évidents, la convergence des deux aspects (4). Reste maintenant le problème de la délimitation générationnelle. Quoique critiqué par certains sociologues, le critère du marqueur événementiel utilisé par les historiens offre l'intérêt de ne pas céder au réductionnisme de la simple détermination par l'âge, ou par l'appartenance socioculturelle originare. Le problème se pose de repérer un éventuel phénomène générationnel, au sens ci-dessus évoqué, et de savoir où situer les limites d'une génération sans tomber dans l'arbitraire, en plaçant au centre l'événement inaugural marquant ou – en un sens plus fort – la « rupture instauratrice » (5), sans pour autant négliger le critère d'âge, car – selon la date de l'événement – les groupes d'âge n'y sont évidemment pas exposés de la même façon. Concernant les enseignants, et s'agissant des aînés, on peut recourir à une détermination historico-politique – qui n'appartient d'ailleurs pas en propre aux enseignants mais a quand même une signification spécifique dans leur milieu – et parler, certes trop souvent sur le mode de l'opinion commune, d'une « génération 68 » opposée à une génération antérieure plus conservatrice.

3 - Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*, Paris, A. Colin, 7^e édition, 1974.

4 - Nous nous appuyons pour cette analyse sur Jean-Pierre Azéma « La clef générationnelle » in *Vingtième siècle*, « Les générations », n° 22, 1989. Voir aussi J.-C. Forquin, « Relations entre générations et processus éducatifs : transmissions et transformations », conférence prononcée à São Paulo le 22.10.2003.

5 - François Dosse, *Michel de Certeau. Le marcheur blessé*, Paris, La Découverte, 2002.

Confirmant à ce propos Antoine Prost (6), Bertrand Geay souligne qu'alors (autour de 1968) : « L'esprit de la réforme vient à la rencontre des aspirations des maîtres les plus contestataires, du psychologisme ambiant, de la foi en la spontanéité enfantine qui caractérisent le plus souvent la pensée "soixante-huitarde" et qu'on retrouve parmi les jeunes instituteurs » (7).

En revanche, dès qu'on aborde les années 80-90 du xx^e siècle, la définition de contours générationnels nouveaux devient plus problématique (du moins à l'intérieur de la seule profession). Aussi, bien que cela soit évidemment un peu plat – mais on ne peut forcer une époque à être plus flamboyante qu'elle n'a été –, nous bornerons-nous à nous référer, à titre d'hypothèse, à une « génération IUFM », définie d'abord en pure extériorité à l'aide du point de repère incontestable que constitue le changement institutionnel du mode de formation professionnelle (1990), mais en convenant que, dans ces limites, l'emploi du terme génération resterait faible. L'enjeu de notre investigation à travers les divers matériaux désignés consiste dans la possibilité, ou non, de trouver des preuves pour user du terme dans une version plus forte : est-on fondé à parler d'effet IUFM, et par suite de « génération IUFM », cette fois au sens d'un véritable changement générationnel, dont les causes seraient internes au milieu professionnel, en décelant dans les nouvelles modalités de la formation les signes d'une « communauté d'empreinte », marquante en profondeur ?

L'actualité de cette question tient au fait que certains enseignants ayant composé justement la « génération 68 », avec les signes différenciateurs qui l'ont caractérisée, notamment sur le plan pédagogique, entrés en fonction dans la décennie 1960, ou un peu après les événements du printemps 1968, ont commencé à prendre leur retraite ou sont sur le point de la prendre. Pour fixer les choses : dans le premier degré, 142 000 départs d'enseignants doivent se produire de 2002 à 2011 dans le secteur public, soit 43 % des effectifs encore en activité à la date initiale. La moyenne annuelle prévisible des départs s'établit à 15 000 de 2004 à 2008, à environ 14 000 si l'on étend la période de 2004 à 2011, le pic devant se situer en 2004-2005 (8).

6 - « 1968 donne raison aux réformateurs. Il ne fait pas naître d'idées nouvelles, sauf dans les universités, mais il pousse à la réalisation de réformes qui étaient déjà en gestation (tiers temps pédagogique, activités d'éveil...) » *Éducation, société et politiques*, Paris, Seuil, 1997, p. 163.

7 - In *Profession : Instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*, Paris, Seuil, 1999, p. 80. B. Geay se réfère ici à la thèse de A. Roussel, *De l'école primaire à l'école élémentaire*, Paris V, 1987, dir. V. Isambert-Jamati.

8 - Cf. *Éducation et formations*, n° 64, 2003, art. de J.-J. Santais, pp. 55-59. Cf. également André Robert, « Enseignants : y a-t-il une « crise des vocations » ? », *Regards sur l'actualité*, n° 293, août-septembre 2003, pp. 5-16.

Perception du métier, de la formation, du statut, réactions à la prise de fonction

La DEP (antérieurement DPD) nous propose des résultats de sondages effectués à intervalles réguliers auprès de diverses catégories d'enseignants. Une enquête, menée à la fin de l'année scolaire 1999-2000 (9), nous met en présence de professeurs des écoles (PE), appartenant à deux générations distinctes (en termes chronologiques), pour moitié directement issus d'IUFM en juin 1999 (les plus jeunes sondés de ce panel), pour moitié nommés sur liste d'aptitude ou lauréats du concours interne (génération plus âgée composée d'instituteurs, ayant déjà une certaine ancienneté dans le métier). Le premier groupe est plus féminisé que le second (à 83 % contre 79 %), les femmes entrant d'ailleurs plus jeunes dans la profession que leurs homologues masculins ; confirmation d'une tendance déjà repérée par Ida Berger (10), et qui s'accroît, il est aussi plus « bourgeois » (par l'ascendance, par les alliances matrimoniales). Si les deux groupes se retrouvent pour assigner à leur activité la finalité essentielle d'enseigner les apprentissages fondamentaux et de donner le goût du savoir, la nouvelle génération se distingue par sa sensibilité à la formation des futurs citoyens, tandis que l'autre partie se montre plus particulièrement attachée au développement de l'autonomie des enfants. Il y a indéniablement là un effet de conjoncture, lié à de nouvelles priorités curriculaires et – par voie de conséquence – aux orientations de la formation professionnelle, bien intériorisées par ses destinataires (aspect d'un « effet IUFM »). Alors que, pour les plus anciens, l'orientation vers le premier degré s'est assez souvent faite – outre la volonté de s'occuper d'enfants – par l'absence de détention de diplôme permettant l'accès au second degré (motivation par défaut), pour les plus jeunes, le choix du premier degré est délibéré, fondé sur l'attrait pour l'enseignement de plusieurs disciplines (57 % contre 22 %), également la volonté de s'occuper d'enfants (55 % contre 40 %, pourtant meilleur score chez les « anciens »), le désir de rester dans l'académie d'origine (29 % contre 17 %), et un calcul investissement/meilleures chances de réussite (18 % contre 4 %). Même si trois quarts des débutants se disent satisfaits à l'issue de leur première année d'exercice, cela ne les empêche pas de ressentir des difficultés : plus que leurs aînés, ils disent avoir du mal à s'adapter au niveau des élèves et des classes (35 % contre 15 %) ainsi qu'à préparer leurs cours, ce qui ne peut sans doute pas être porté au compte d'un effet générationnel au sens strict, mais plutôt à celui d'un effet de moment ou de passage obligé dans le déroulé prototypique de la carrière, au sens d'Huberman. Il en va de même de la pratique du travail en équipe, plus développée avec l'ancienneté dans la fonction, pour des raisons compréhensibles de meilleure

9 - Note d'information 01.46, octobre 2003, « Devenir professeur des écoles », N. Esquieu, DPD C5, Pierre Périet, IUFM de Bretagne.

10 - *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, Paris, PUF, 1979.

maîtrise de l'activité professionnelle acquise avec le temps, et cela bien que, dans la nouvelle formation, l'accent soit particulièrement mis sur les modalités collectives du travail comme une des solutions au problème des classes difficiles.

Le critère ZEP/non ZEP joue un rôle majeur dans la perception que les enseignants – tous confondus – ont des élèves, au désavantage du premier secteur mentionné, les élèves ZEP étant jugés plus fatigables, plus turbulents, plus violents en classe (24 % contre 15 % hors ZEP). En général, les PE débutants ressentent plus vivement les problèmes d'indiscipline et les phénomènes de violence, qui se concentrent dans les zones difficiles. Rapportée au sentiment de satisfaction signalé plus haut, cette sensibilité particulière conduit à une appréciation ambivalente du métier, considéré à la fois comme satisfaisant et difficile. Les auteurs de l'enquête relèvent chez les néo-enseignants une accentuation des jugements positifs et négatifs, 62 % évoquant cette expérience contradictoirement qualifiée (contre 39 % des anciens instituteurs), ce qui donnerait à déceler chez les plus jeunes – toutes proportions néanmoins gardées – un rapport au métier plus émotionnel ou, pour mieux dire, plus « esthétique » (11), renvoyant à une moindre indifférence ou une moindre conscience d'être blasé. Selon Nadine Esquieu et Pierre Périer, les anciens instituteurs justement « se démarquent des plus jeunes par une perception de l'enseignement à la fois plus "militante" et plus dénuée d'illusions » ; ils sont plus nombreux à estimer faire un métier qui a perdu du prestige, mais se reconnaissent dans les valeurs attachées à la notion de fonction publique. Même si l'enquête repère prioritairement des effets « entrée dans le métier », elle met aussi au jour des signes d'un marquage générationnel, à double caractéristique, l'une conjoncturelle, l'autre plus structurelle : – en relation avec le changement de conjoncture idéologique et culturelle, ces signes se manifestent dans la dilution, sinon la disparition, parmi les jeunes, de formes de militance qui étaient plus affirmées et plus permanentes chez les anciens (phénomène que nous retrouverons plus loin dans le rapport au fait syndical) ; – en relation avec une structuration classique des âges de la vie, la jeunesse apparaît plus spontanément portée aux visions positives (dans l'enquête de référence, les débutants estiment à 63 % que le métier garde un certain prestige, ils ne sont pas rebutés par le niveau moyen du salaire déploré par une majorité de leurs aînés et apprécient comme pouvant justifier ce moindre niveau de rémunération – à 63 % contre 32 % – les vacances et la sécurité de l'emploi, également signe d'un autre effet générationnel, celui-là déterminé par la conjoncture économique, l'entrée dans les « Vingt piteuses » après les « Trente glorieuses ») (12).

11 - Au sens du grec « *aisthêsis* » : perception par la sensibilité.

12 - On sait que la seconde expression est due à l'économiste Jean Fourastié, pour caractériser la période 1945-1975 ; la première a été élaborée en écho par des journalistes, pour rendre compte des vingt années suivantes.

L'opinion sur la formation reçue à l'IUFM ne peut évidemment être inscrite dans une comparaison nouveaux/anciens, elle présente néanmoins un intérêt relativement à l'avenir puisque cette opinion est un des facteurs susceptibles d'influer sur les nouvelles orientations qui seront imprimées aux instituts. Les jugements sont contrastés (satisfaction relative vis-à-vis du stage de seconde année, du mémoire professionnel et des maîtres-formateurs, regrets concernant les connaissances en sciences humaines et sociales, les techniques de communication et surtout celles de gestion des classes) ; à vrai dire, ces jugements ne diffèrent pas de ce qu'on entend depuis longtemps (dès avant l'existence des IUFM) sur la formation : tendance au dénigrement du théorique non disciplinaire, préférence pour le pratique, voire pour les « recettes » pédagogiques. Nous sommes semble-t-il ici plus en présence d'une antienne transgénérationnelle que d'un effet générationnel à proprement parler, bien que le critère considéré nous place au cœur de la nouvelle formation.

Rapport au syndicalisme, engagement, présence dans les mouvements sociaux

Après d'autres sociologues, telles Monique Linhart, Ana Malan, Catherine Auzias qui n'avaient pas hésité à risquer, certes en manière d'interrogation et à propos des ouvriers et employés, l'expression « le syndicalisme, une affaire de vieux » (13), nous avons nous-même questionné dans les années 1990 le rapport des jeunes enseignants au fait syndical et à la notion d'engagement (14), montrant les renouvellements qui s'étaient alors opérés relativement aux générations précédentes, celles notamment des décennies 60 et 70. À la « société militante », à l'*homo societus* (15) et au militant professionnel de ces années-là ont succédé – dans un contexte général de moindre syndicalisation, sensible y compris dans le milieu enseignant, pourtant le plus syndiqué chez les salariés – des formes de relation à l'engagement syndical beaucoup plus contrôlées, distancées, moins impliquantes de la totalité de la personne, conçues comme non définitives, et circonscrites à certaines activités, pas nécessairement moins efficaces d'ailleurs. Nous ne concluons pas de façon aussi pessimiste que certains autres analystes du phénomène syndical, et préférons évoquer – chez les jeunes enseignants – l'hypothèse d'un nouveau mode de rapport au social. Il est donc particulièrement intéressant d'observer les comportements des nouvelles générations dans les mouvements sociaux du début du XXI^e siècle, en recourant à nos propres observations et à des enquêtes d'origine syndicale, pour considérer si de nouvelles évolutions ont vu le jour.

13 - *Les jeunes et le syndicalisme*, Paris, CNAM, 1988.

14 - A. Robert, « Culture professionnelle et syndicalisation : le cas des enseignants du second degré », *Le mouvement social*, n° 187, avril-juin 1999, pp. 83-97.

15 - Pierre Rosanvallon, « La société militante », *CFDT aujourd'hui*, juillet-août 1976.

Le grand mouvement national du printemps 2003 peut être mis en regard avec un mouvement local, le mouvement dit des « 500 postes » ayant suscité une forte mobilisation en Loire-Atlantique de janvier à mars 2002 – tous syndicats confondus, la majorité de la profession étant rassemblée –, étudié par Philippe Cazé-François, Jean-Claude Dessauvre, Denis Martin (16). Dans les deux cas, malgré ce que les médias inclinent à souligner en prétendant voir les jeunes au premier plan et en les considérant comme le fer de lance d'une contestation antisyndicale au bénéfice de comportements plus radicaux (n'hésitant pas à recourir à une certaine violence), la sur-mobilisation des nouvelles générations par rapport aux plus anciennes n'apparaît pas aussi marquée; même si se manifeste une certaine défiance vis-à-vis des syndicats en provenance des plus jeunes, celle-ci ne se traduit pas automatiquement en actes plus spectaculaires de leur part ni en clivages générationnels repérables dans l'action elle-même. Les enquêteurs nantais y insistent, sur la base de leurs observations et des dix-huit entretiens menés après-coup auprès d'enseignants primaires âgés de 25 à 35 ans (17 femmes, conformément à la structuration sexuelle de la profession) (17) : ils n'ont pas relevé de « spécificité « jeunes » (18) de l'engagement dans le mouvement. Autre chose est la perception et l'interprétation que ces mêmes jeunes développent quant au déroulement des événements et au rôle des syndicats.

De même en 2003, la presse s'est plu à mettre en exergue une certaine radicalité enseignante, rapprochée du militantisme *altermondialiste*, et souvent à en attribuer la paternité aux plus jeunes. Or, ce qui nous a paru caractériser ce mouvement (par-delà certaines opérations coups de poing, blocage d'un TGV, badigeonnage d'une permanence UMP, occupations avec bousculades, etc., et certaines dérives minoritaires, telles l'autodafé du livre de Luc Ferry), c'est *in fine* – toutes générations confondues – son sens de la responsabilité (refus de faire des élèves les victimes de la situation), sa capacité à faire se concilier des opposés (malgré des réunions parfois houleuses, les coordinations et les syndicats se sont globalement accordés et ont défilé ensemble souvent sous des banderoles communes), sa volonté aussi de trouver des formes d'expression revendicative plus ludiques (manifestations en vélo, piqueniques revendicatifs, etc.). Certes des jeunes peuvent effectivement être membres d'ATTAC (où la majorité des membres est plutôt âgée), appartenir à d'autres organisations dites « altermondialistes » ou à des partis d'extrême gauche comme la

16 - *Les jeunes enseignants des écoles dans le mouvement des « 500 postes » en Loire-Atlantique*, Enquête réalisée entre octobre 2002 et juin 2003 dans le cadre de la recherche du SGEN-CFDT sur le thème « les jeunes et le syndicalisme », ronéotée, 92 p.

17 - 82 % de femmes chez les moins de 30 ans.

18 - *Op. cit.*, p. 27.

LCR (19), ils ont joué un rôle réel dans le mouvement de 2003, notamment dans les coordinations (ne serait-ce que parce qu'ils sont nettement moins syndiqués que leurs aînés) mais ils sont loin d'avoir constitué un ghetto générationnel qui donnerait sa caractéristique à cet épisode de l'histoire enseignante. Il n'est pas avéré, pour des raisons diverses, dont les financières ne sont pas les moindres, que les plus jeunes aient été les plus grévistes.

Ce qui ressort de l'enquête en Loire-Atlantique, c'est plusieurs oppositions sur le mode du « eux » et « nous ». En termes générationnels, « eux » désigne certes des anciens, des militants de « 68 », réduits à quelques individualités restées dans un état d'esprit très daté, et donc perçues comme attardées dans le monde d'aujourd'hui, des êtres un peu étranges aux comportements surprenants. Nathalie retient dans son souvenir le retour de « quelques soixante-huitards qui avaient déserté les syndicats », plusieurs autres interviewées évoquent – selon le syntagme consacré – des « anciens soixante-huitards », saisis à une très grande distance temporelle et culturelle, mais aussi sans agressivité, avec seulement un certain apitoiement. Toutefois, lorsque ces jeunes enseignantes expriment leur goût pour des grèves et des manifestations festives, pour des actions à tonalité humoristique (par exemple la pêche aux postes dans la Loire), elles rejoignent en partie un certain esprit de 68 (sauf que la dimension festive était alors toujours subordonnée au sérieux de la croyance révolutionnaire) et surtout le souci actuel des principaux syndicats de colorer les manifestations et de donner l'aspect le plus attractif possible aux actions et démonstrations de force.

En termes de groupe professionnel, le « eux » et « nous » fonctionne également, mais ne recouvre pas des distinctions d'ordre générationnel. En effet, « nous », c'est la base, les « instits » (sans distinction instituteurs/PE), l'école, le collectif des enseignants qui se connaissent bien, jeunes/aînés, syndiqués/non syndiqués, et même grévistes/non grévistes (minoritaires mais existants), les réunions de secteur où l'on peut s'exprimer sans effets démagogiques ; « eux », c'est l'administration, l'inspection académique, les politiques (droite et gauche), les AG départementales perçues comme le champ clos de luttes d'appareils et de leaders aux préoccupations très éloignées de celles de la profession (tous plus de 35 ans, et très majoritairement hommes), c'est aussi les syndicats. De la part des plus jeunes, ceux-ci font l'objet d'appréciations très ambivalentes, à la fois repoussoirs et cristallisant certaines attentes. D'un côté, ils sont considérés comme bureaucratiques, dépositaires d'intérêts particuliers plus que des intérêts de la profession, porteurs de divisions incompréhensibles et malsaines, en retard sur la mobilisation sincère de la base (« nous »), inutile de dire qu'ils ne suscitent pas l'adhésion spontanée (au sens large du mot), et

19 - *Ligue communiste révolutionnaire*, très présente dans le mouvement.

pas du tout l'adhésion au sens strict ; d'un autre côté, ils apparaissent quand même utiles lorsqu'ils font bénéficier un mouvement de leur expérience de la négociation et de leur sens de l'organisation, lorsqu'ils privilégient l'unité (« *Ce qui m'a intéressé dans ce mouvement, c'était ce principe de communauté de syndicats...* » déclare Frédéric), lorsqu'ils apportent des informations (et, en situation courante, certains services) qu'on ne trouve nulle part ailleurs. En général, aux yeux de la jeune génération, plus que les syndicats, perçus comme très lointains, comptent les syndiqués actifs dans l'espace local, pour peu que ces militants affichent une posture modeste et tolérante, et manifestent une sensibilité aux questions spécifiquement pédagogiques. Ces constats rejoignent les résultats d'autres enquêtes (20) et ceux que nous faisons en manière de prospective à propos d'un « nouveau syndicalisme enseignant » (21), laissant, malgré un environnement défavorable, un avenir à cette forme d'organisation sociale (aux conditions d'une plus grande proximité, du pluralisme interne, de la tolérance et de la recherche d'unité, de la modestie, d'un intérêt réel pour les questions du métier) (22).

Nous quittons maintenant les rives du collectif pour nous tourner vers un cas singulier.

L'exemple de Cécile

Après une année de formation à l'IUFM (23), Cécile (24) a été nommée sur un poste de direction d'une classe (25) dans le département rural de l'Est de la France dont elle est native. Elle y exerce au moment de l'entretien (26) depuis six mois et a en charge trois niveaux, à cheval sur deux cycles différents.

20 - Notamment celle de la SOFRES pour le SNU ipp, *Les attitudes des PE face à leur métier*, SNU ipp, novembre 2000, p. 20.

21 - A. Robert, art. cit., *Le mouvement social*, n° 187, pp. 92-97.

22 - Cf. A.D. Robert (dir.), *Le syndicalisme enseignant et la recherche, Clivages, usages, passages*, Grenoble, Lyon, PUG-INRP, 2004.

23 - La première année étant une année de préparation au concours, les personnes se présentant en candidats libres accèdent directement, lorsqu'elles sont reçues, à la seconde année d'IUFM.

24 - Cécile est le prénom substitutif que nous avons donné à l'enseignante interrogée. Elle est âgée de 29 ans et vient d'une famille d'employés.

25 - Ce qui signifie que l'unique enseignant de l'école assure également les responsabilités de direction de l'école.

26 - L'entretien, dont une partie seulement est restituée ici, a été réalisé durant trois heures le 10 février 2004.

Choix, conception, pratique du métier

Alors que nombre de ses prédécesseurs étaient attirés par le professorat des collèges ou lycées et avaient opté par défaut pour le métier d'instituteur parce qu'ils n'avaient pas pu poursuivre leurs études, le choix de Cécile s'est porté sur le professorat des écoles alors qu'elle aurait pu prétendre à un CAPET (et même, bien qu'elle ne l'exprime pas, à un CAPES puisqu'elle est titulaire d'un diplôme d'études supérieures techniques en chimie industrielle). Deux raisons ont présidé à ce choix. Les modalités du concours tout d'abord, le CAPET est perçu par Cécile comme trop « basé sur des connaissances de niveau licence » alors que le concours de PE « fait appel à la pédagogie et au relationnel avec les enfants. » D'autre part, l'enseignement d'une matière unique, la chimie en l'occurrence, était ressenti comme « un cadrage trop fort », laissant insuffisamment de latitude à l'enseignant. Il faut sans doute voir dans le choix de Cécile un effet de la loi d'orientation de 1989 qui, en alignant le statut et les salaires des enseignants du primaire sur ceux du secondaire, a contribué à réduire les clivages entre les deux degrés. Du coup, le fait de se voir confier un groupe unique d'élèves avec lequel l'enseignant va travailler une année entière et d'avoir à suivre des programmes permettant une articulation souple entre les disciplines confère une liberté pédagogique dont ne dispose pas, selon Cécile, l'enseignant de lycée technique ; cela permet de contribuer à « l'éducation globale des élèves ».

L'évocation qu'elle fait de ses expériences d'animation n'est donc pas anodine, tant comme facteur d'attrait pour le métier d'enseignant qu'en termes de relation aux élèves et de choix pédagogiques. Antoine Prost, se référant aux travaux de Laura Lee Downs, rappelle que si aujourd'hui « le terme d'animateur sert de repoussoir aux partisans des pédagogies frontales hiérarchiques, [...] la référence désormais péjorative était valorisante hier, et flatteurs les termes qui véhiculent actuellement leur stigmatisation » (27). Cette volonté d'être à la fois un enseignant et un éducateur est très marquée chez Cécile, tout comme chez ses prédécesseurs. S'intéressant aux instituteurs de la fin des années 60 et du début de la décennie 70, Ida Berger (28) soulignait cependant que si la fonction d'éducateur était invoquée par une forte proportion d'enseignants, le ressenti quant à son exercice était l'objet d'une grande variation. Alors que certains pensaient contribuer à l'épanouissement de l'enfant, d'autres avaient le sentiment de ne faire que du « bourrage de crâne », et ceux qui considéraient que « l'école essaie de s'adapter aux élèves » et de « développer leur sens critique » côtoyaient ceux qui pensaient participer à leur insu à « l'intégration (des élèves) à la société capitaliste. ». Il est vrai que la parution des travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron n'avait pas été sans générer un malaise chez des

27 - Antoine Prost, « Le temps des colonies », *Le Monde de l'éducation*, n° 323, 2004, pp. 74-75.

28 - Ida Berger, *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, op. cit.

enseignants – majoritairement engagés à gauche – qui ne se reconnaissaient pas dans le rôle d'agents du système de reproduction sociale tels que les auteurs précités les décrivaient. Les thèses de Bourdieu et Passeron ne sont en revanche aucunement évoquées par Cécile et, d'une manière générale, son discours est nettement moins politisé que ceux de ses prédécesseurs enquêtés par Ida Berger. Notons également l'intérêt « désengagé » de Cécile pour le syndicalisme. Elle reconnaît l'importance historique de son existence et des avancées qu'il a permis de réaliser, voire la nécessité d'adhérer, mais dénie dans le même temps toute appartenance syndicale personnelle, justifiant celle-ci par son incapacité à déterminer ce qui différencie les principaux syndicats présents dans le premier degré. Elle évoque ensuite un investissement familial qui la prive de temps.

Développer et être attentif à la personnalité de chacun de ses élèves constituent pour Cécile une dimension importante de la fonction enseignante et « *se centrer sur la personne plutôt que sur les savoirs* » est perçu comme la finalité de l'école. « *Aujourd'hui, on va à l'école plus pour donner le meilleur de soi-même. Mon rôle est d'évaluer ce que l'enfant peut donner de meilleur pour l'inciter au mieux de ses capacités.* » La centration du système éducatif sur l'enfant telle que l'envisage la loi d'orientation de 1989 est perçue ici comme une prise en considération de l'individualité de chaque élève et de sa spécificité. Par-delà cet aspect, Cécile semble avoir intégré un certain nombre de valeurs sociales contre lesquelles pouvaient se dresser ses prédécesseurs. Ainsi si beaucoup de ces derniers liaient épanouissement et esprit critique, chez Cécile l'épanouissement de l'enfant à l'école est nécessaire parce que « *c'est ce qui va lui permettre d'aller au mieux de ses capacités* », et est une condition nécessaire pour « *bien apprendre et se former à un métier qui plaît.* »

50

Cécile juge, au regard de sa propre expérience d'élève, l'enseignement d'« autrefois » exclusivement « *transmissif* » et « *indifférent aux différences entre élèves* ». Elle considère par contre l'enseignement actuel, en tout cas tel qu'elle le pratique, davantage de nature constructiviste. Plus qu'une conviction pédagogique étayée par une préoccupation théorique, ce serait le comportement des enfants de notre époque qui commanderait à l'enseignant de faire de l'élève l'acteur de ses apprentissages et un producteur de savoir. « *Si les enfants d'aujourd'hui sont plus remuants et plus bruyants qu'autrefois, c'est parce qu'ils sont aujourd'hui plus curieux, plus éveillés et plus sollicités, y compris par l'école, qu'autrefois.* » Il s'agirait alors pour l'enseignant d'intégrer cette réalité plutôt que de l'ignorer ou de la faire taire en « *adaptant sa pédagogie aux comportements nouveaux des enfants, en adaptant le niveau d'exigence aux comportements des élèves.* » De la même manière, « *il n'y a pas de classes tranquilles et la discipline doit s'exercer par contrat avec les élèves.* »

Un regard expressif d'un sentiment générationnel

On repère ici, dans les représentations de Cécile, un hiatus entre l'ancienne et la nouvelle génération. Alors que, selon elle, « *les enfants ont changé, alors que les enseignants et les attentes à l'égard de l'école ont également considérablement changé* », les « *anciens n'ont pas véritablement changé, en tout cas pas en profondeur* » à tel point « *qu'il est difficile de comparer les deux modèles* ». Plus dur encore est son regard sur les enseignants détracteurs de l'école : « *J'ai choisi ce métier en connaissance de cause. Je ne peux pas dire que c'est insurmontable sinon j'aurais choisi autre chose. Quand on a choisi ce métier il y a 30 ans, alors que les élèves se taisaient et qu'au fur et à mesure des années, on a été obligé de changer et qu'on n'a pas changé aussi vite que les élèves ont changé, c'est peut-être ce changement-là qui fait que les enfants d'aujourd'hui paraissent plus durs. Ce n'est pas le métier qu'ils [les plus anciens] ont choisi au départ.* »

Ces représentations englobent une rupture avec la conception du métier des « anciens », du moins telle qu'elle est perçue par les plus jeunes, et l'intégration des nouvelles tâches confiées aux enseignants. Ainsi, Cécile considère les réunions entre enseignants comme un élément indispensable « *pour marcher ensemble et avoir une unité et une progression, pour mettre de la cohésion.* » Aujourd'hui, selon Cécile, les enseignants se parlent plus, les élèves le perçoivent, et pour peu qu'on évoque avec eux les discussions abordées lors des différentes réunions, ils développent « *une vision plus globale de l'école* ».

Ces caractéristiques différentes de l'école et de la pratique professionnelle impliquent un mode de relations aux collègues et aux parents que n'évoquaient pas les enseignants interrogés jadis par Ida Berger. Aujourd'hui, selon Cécile, les enseignants reconnaissent volontiers rencontrer des difficultés dans l'exercice de leur métier et ne veulent plus être seuls face à ces difficultés. Il leur importe désormais de pouvoir en parler pour recueillir l'avis et les propositions d'autres et de s'entourer de personnes-ressources qui pourront suggérer des solutions aux problèmes rencontrés. Dans les faits, ce réseau se constitue essentiellement sur la base de relations amicales, « *qui font que l'on se sent proche, dans une certaine communion de pensée.* »

Les parents enfin sont considérés comme des partenaires, mais sont plus sollicités dès lors que leur enfant rencontre des difficultés scolaires. « *Aujourd'hui, on va plus vers les parents. Prendre dix minutes pour discuter avec les parents, si cela aide à résoudre les problèmes, c'est tout bénéfique pour l'enfant et pour la classe.* » Signaler aux parents les problèmes que peut connaître leur enfant de manière à envisager un suivi ou une aide extérieurs à l'école, une prise de contact avec un RASED ou un psychologue scolaire... mais, ajoute Cécile, « *probablement parce qu'aujourd'hui on dispose de plus de structures pouvant prendre en charge les problèmes que rencontrent certains enfants.* »

« Partenaires » ne signifie pas pour autant confiance et complicité. À cet égard, Cécile se montre tout aussi critique à l'égard des parents que le soulignait Ida Berger dans ses enquêtes. Elle estime que les parents font montre d'un très grand respect envers elle mais dans le même temps, ils se révèlent très critiques envers les enseignants qui l'ont précédée dans cette école. S'ils la flattent, c'est aussi parce qu'ils attendent par exemple que ce soit elle qui assure les animations festives traditionnellement dévolues à l'instituteur du village. Il s'agit pour elle de relations de compromis du type « oui, je vous ai écoutés, comme cela je peux faire ce que je veux ». Il importe pour elle de conserver cette image prestigieuse, voire révérencieuse, de manière à maintenir une distance, celle qui permet de ne pas laisser les parents trop entrer à l'école et par là s'immiscer dans sa pédagogie. Elle estime en outre qu'il y a un décalage important entre ce que les parents disent et ce qu'ils pensent. En fait il y aurait chez les parents une image très haute de la profession, tant qu'il n'est pas question de leurs propres enfants. « *Il y a les enseignants et l'enseignant de mon enfant.* »

Autour de la formation

Enfin, si l'allusion au constructivisme témoigne d'une intégration des méthodes d'apprentissage préconisées actuellement dans les IUFM, la perception de cette institution est tout aussi critique que celle que pouvaient développer les enseignants dans les années 50 ou 70 à propos des écoles normales. L'IUFM est ressenti comme le lieu où est dispensé le « Y a qu'à » et le « Il faut ». Lieu où la mise en œuvre des principes énoncés n'est pas envisagée : « *les profs donnent de la théorie et nous renvoient à nous-mêmes pour la mise en place dans les classes* ». Les formateurs sont considérés comme dispensant des savoirs sans lien direct avec la classe, ayant une méconnaissance totale du primaire parce qu'eux-mêmes issus du secondaire, et incapables de mettre en œuvre dans leur pratique les recommandations qu'ils dispensent aux stagiaires. Cependant, contrairement à ses prédécesseurs qui voyaient dans les écoles d'application et leurs maîtres des modèles éloignés de la réalité, Cécile considère les interventions des IMF (29), les visites dans les classes de ceux-ci et les stages en responsabilité comme les aspects les plus formateurs.

52

Conclusion générale

L'aspect patchwork de cette contribution, annoncé comme tel, ne nous autorise qu'à émettre quelques pistes d'interprétation. Opérant une double comparaison, nous constatons que le portrait singulier de Cécile se superpose d'une part, en de nombreux points, au portrait générique des PE résultant des enquêtes de la DEP et

29 - Instituteurs maîtres-formateurs.

d'autres approches empiriques, et que, d'autre part, il contient des différences sensibles, mais n'est pas incompatible, avec celui qui ressortait de la dernière étude d'Ida Berger publiée il y a vingt-cinq ans, incluant la « génération 68 » dont les membres ont commencé ou s'apprêtent aujourd'hui à partir à la retraite.

Quelles réponses alors formuler vis-à-vis de nos questions initiales? L'IUFM semble avoir bien rempli sa mission d'État en faisant intérioriser un arsenal argumentatif et représentationnel promu à un rang officiel ou quasi officiel, tournant autour de notions comme « l'élève-au-centre », la référence au constructivisme, le travail en équipe, le partenariat (notamment avec les parents), la recherche de l'amélioration des pratiques en matière de qualité et de rationalité professionnelles, etc., portant donc une potentialité d'affirmation par opposition, au moins dans l'ordre du discours, aux « anciens ». Dans cette optique, il y a confirmation d'un effet IUFM et les propos de Cécile recèlent bien la marque d'une certaine « communauté d'empreinte » (sa manière de construire sa représentation des anciens est à cet égard significative). Ce trait autorise-t-il à parler de « génération IUFM », au sens fort de génération, fondée sur une « rupture instauratrice », comme nous en évoquions initialement l'hypothèse? Une mutation des mentalités enseignantes et des façons de penser le métier (repérées par la DEP et dans l'entretien avec Cécile) pourrait plaider dans ce sens ; mais, si nous nous donnons pour critère la pratique elle-même, il n'est pas avéré que l'exercice professionnel ait fondamentalement changé et que, en tout cas, la ligne de partage différenciant pratiques obsolètes et pratiques ajustées « aux nouveaux publics » (pour ne retenir que cet aspect) passe entre les générations jeunes et les plus anciennes (30). Certes menée à l'occasion d'un épisode revendicatif, mais incluant aussi un regard sur les questions de métier, l'enquête de Loire-Atlantique a permis de constater que la distinction « eux » et « nous » ne recoupe nullement un clivage générationnel (31). Nous ne retiendrons donc pas pour finir la notion de « génération IUFM », du moins dans son acception forte.

Nous avons bien pourtant le sentiment d'avoir affaire à une génération enseignante nouvelle (au sens non simplement chronologique du terme), mais il nous semble qu'une partie des ressorts qui la définissent est exogène au champ de l'enseignement, co-extensive à un vaste ensemble de postures ou de mentalités caractéristiques de la jeunesse dans la société contemporaine (32). À cet égard, ce que dit Jean-

30 - Voir à cet égard A. van Zanten, M. Kherroubi, M.-F. Grosperon, A.-D. Robert, *Quand l'école se mobilise*, Paris, La Dispute, 2002.

31 - Ce point est confirmé par Anne Marchand, « Début dans le métier, Confrontations », *Nouveaux regards*, n° 25, printemps 2004, pp. 8-13.

32 - Sur la base d'une enquête originale, Patrick Rayou émet quant à lui l'hypothèse que c'est le type de scolarisation vécu par les nouveaux enseignants lorsqu'ils étaient élèves (à un

Claude Kaufmann de « l'invention de soi » aujourd'hui, de « l'âge des identités » (33), vaudrait bien sûr aussi pour les jeunes enseignants et pourrait rendre assez largement compte de leurs types de postures, de leurs rapports au métier et aux enfants. On pourrait risquer l'expression « génération identitaire », surdéterminée dans le cas qui nous occupe par le contexte propre à l'univers enseignant (effets dus à la formation IUFM, dont nous avons traité, et à la première socialisation professionnelle). Ce n'est pas tant la distance au rôle qui, selon Kaufmann, caractérise l'attitude des jeunes générations et des nouvelles mentalités de la « seconde modernité » que la « distance à un certain type de rôles, précisément ceux du programme institutionnel, rigides et intégrés dans une vaste machinerie normative, hiérarchiquement contrôlée et interdisant les redéfinitions personnelles » (34). Dans la mesure où le syndicalisme peut passer pour incarner, à tort ou à raison (là n'est pas la question), un aspect de ce programme institutionnel issu d'un ordre ancien, il est on ne peut plus clair que le rôle du militant ou même de l'adhérent traditionnel est désormais banni. Plus paradoxal, voire mystérieux, s'avère le rapport à l'institution Éducation nationale – machinerie normative s'il en est – et au métier lui-même. Ce rapport est pris au sérieux, engage pleinement la personne rationnelle et sensible, nous l'avons vu, mais est vécu de manière ambivalente à la fois comme satisfaisant et comme difficile (non pas satisfaisant parce que difficile) ; la mise à distance est d'une autre nature que celle qu'on attendrait et qu'on peut repérer chez les prédécesseurs, elle réside dans le fort sentiment d'expérience personnelle qui accompagne l'activité professionnelle, c'est-à-dire dans la subjectivation systématique des rôles et des discours prescrits (de cela Cécile nous paraît exemplaire) et dans la conviction de pouvoir réorienter ses choix à tout moment.

moment où émerge la notion de projet) qui rend compte des caractéristiques générationnelles de leurs postures professionnelles (voir « Jeunes ou nouveaux enseignants », *Nouveaux regards*, n° 25, printemps 2004, pp. 4-7). Voir aussi, P. Rayou, A. van Zanten, *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris, Bayard, 2004.

33 - *L'invention de soi*, Paris, A. Colin, 2003.

34 - *Ibidem*, p. 65. Souligné par nous.